VOL. 04 Nº9 Setembro/2025

REVISTA ABRANGENTE

FABRANGE FACULDADE

ISSN 2764-9229

FABRANGE
FACULDADE

A161

Revista Abrangente / Editora Fabrange. Faculdade Abrange ABC, São Paulo, v. 4, n. 9, set. 2025.Mensal

593 p.: il., color.
Mensal
Recurso eletrônico.
ISSN 2764-9229

1. Educação Infantil - Letramento. 2. Pedagogia - Prática pedagógica. 3. Alfabetização. 4. Práticas Educativas - Docência. 5. Ensino Médio. 6. Ensino Superior. I. Título.

CDD 370

Catalogação: Neuza Ventura Nunes da Silva – CRB:8/5442

EDITORIAL

Caros Leitores,

Com imensa satisfação, apresentamos a edição de setembro de nossa revista científica, reunindo aproximadamente setenta artigos que refletem a pluralidade, a inovação e o compromisso com a qualidade na produção acadêmica em Educação.

Este número evidencia a força do diálogo entre teoria e prática, trazendo análises que perpassam desde a **educação infantil** até reflexões sobre metodologias ativas, inclusão e transformações curriculares. Os autores e autoras exploram caminhos para construir uma educação mais **justa, crítica e humanizadora**, alinhada às demandas contemporâneas.

Entre os temas desta edição, destacam-se:

- **Ensino antirracista na educação infantil**, tendo a literatura como instrumento de formação de uma consciência crítica e inclusiva;
- **Tecnologias assistivas aplicadas a esportes adaptados**, ampliando a reflexão sobre inclusão e acessibilidade;
- **Jogos de raciocínio e desenvolvimento cognitivo em adolescentes**, analisando possibilidades de aprendizagem ativa;
- **Aprendizagem autogerida**, com seus benefícios e desafios na construção da autonomia estudantil;
- **Avaliação na educação infantil**, considerando práticas pedagógicas que respeitam o ritmo e as potencialidades de cada criança;
- **Transformações no ensino de História**, à luz da diversidade e das mudanças ocorridas ao longo do século XX no Brasil.

Cada artigo aqui publicado representa não apenas a dedicação de seus autores, mas também o compromisso coletivo de pesquisadores, professores e profissionais da área em contribuir para a evolução da educação brasileira.

Que esta edição inspire novas reflexões, incentive práticas pedagógicas inovadoras e fortaleça a missão de promover uma sociedade mais inclusiva, crítica e transformadora.

Boa leitura!

Tânia Tomé
Diretora

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA CHEFE
Profa. Dra. Aidil Soares Navarro

CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Júnior
Márcia da Silva Ferreira Hentz
Rosali de Oliveira Mendes
Fernando Martins
Aline Grenfell da Silva

SECRETÁRIOS EXECUTIVOS
Lucília Bárbara Miguel
Aldinei Tomé

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS
Neuza Ventura Nunes da Silva
Telma Tomé

BIBLIOTECÁRIA
Neuza Ventura Nunes da Silva - CRB:8/5442

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO
Rodrigo Santos R3

DIREÇÃO GERAL
Tânia Tomé

REVISTA ABRANGENTE

COPYRIGHT
Revista Abrangente
ISSN 2764-9229 Faculdade Fabrange ABC
FABRANGE - SP/2025.

SUMÁRIO

009 - 014 **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM ESPORTES ADAPTADOS. POSSIBILIDADES A SEREM CONSIDERADAS**
ADAILTON VIDAL

015 - 020 **O PAPEL DOS JOGOS DE RACIOCÍNIO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZADO DE ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE CIENTÍFICA**
ADRIANA ALVES PERUZI
LUCIANA AMBRÓSIO BARALDO
ALINE AJOVEDI SPERANDIO

021 - 028 **O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA TRANQUILINO DA SILVA PEREIRA

029 - 038 **AVALIAÇÃO E REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O EXEMPLO DOS INSTRUMENTOS USADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO-SP.**
ALAN DE SOUZA

039 - 044 **APRENDIZAGEM AUTOGERIDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS, BENEFÍCIOS E DESAFIOS**
ALINE LOPES ANDREO

045 - 052 **O BRINCAR QUE EDUCA: A IMPORTÂNCIA DO FAZ DE CONTA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA ALESSANDRA REA

053 - 063 **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA PAULA DIAS SANTANNA

064 - 070 **INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**
ANDREA CARDOSO BORGES INOUYE

071 - 075 **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS ESPAÇOS EXTERNOS NA ESCOLA: OPORTUNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS**
ANDREIA CRISTINA MOURA DOS SANTOS
ALINE DA SILVA MELGAREJO
GISELI MACHADO GUERHARDT BERTO

076 - 081 **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESPEITAM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
ANDRÉIA TEREZINHA DE OLIVEIRA
ANGELA MARIA DA SILVA LOPES
LUSIA MARTINS DE LIMA

082 - 087 **LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA**
ARIANE BISPO ANDRADE
EMILENE APARECIDA DA SILVA
MARIA ANGELICA ALVES DA SILVA BRUSTOLIN

088 - 096 **O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ARLANE ALVES MOREIRA

097 - 101 **O SARAU: UM ESPAÇO DE CRIAÇÃO E INTERAÇÃO**
BIANCA DE SOUZA FREITAS
IVONE BRUZATTI SAMOGIM
SIMONE APARECIDA DE MORAIS MATIAS

102 - 107 **O BRINCAR COMO FERRAMENTA ESSENCIAL DE APRENDIZADO, PARA BEBÊS DE 0 A 3 ANOS**
CAMILA VASCONCELOS CUNHA

108 - 117 **PRÁTICAS MUSICAIS INCLUSIVAS NA ESCOLA: EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO**
CAROLINA DE OLIVEIRA LOPES

118 - 122 **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA**
CÉLIA CRISTINA BASÍLIO BARBOSA
IRENE PIRES DE NOVAIS
JUCELMA EVANGELISTA DA SILVA

123 - 132 **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS**
CIBELE SANTOS CANDIDO

133 - 138 **A MUSCULAÇAO COMO ESTRATÉGIA DUPLA: POTENCIAL PARA REDUÇÃO DE GORDURA E AUMENTO DE MASSA MUSCULAR**
CIBELLE CRISTINA DUARTE DOS SANTOS

139 - 145 **O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE ESCUTA, DESCOBERTA E AFETO**
CLEIDE RODRIGUES DOS SANTOS ROS

146 - 154 **O RELATÓRIO COMO ALIADO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CRISTIANE MARIA RODRIGUES

155 - 161 **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E MORALIDADE NA INFÂNCIA**
DAIANE ALMEIDA LORDEIRO

162 - 170 **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO**
DANIELA APARECIDA BERNARDES

171 - 178 **COMO FORTALECER A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**
DEISE GARCIA DE ALBUQUERQUE ARAUJO

179 - 188 **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA COMBATER O RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR**
DEYSE CRISTINA REI LISBOA LAMIM

189 - 197 **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PAZ:RESOLVENDO CONFLITOS COM DIÁLOGO**
ELAINE MANDL GONZALEZ

SUMÁRIO

198 - 204 **A IMPORTÂNCIA DAS REUNIÕES DE PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA RELAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS E FAMÍLIAS**
ELIANA MARIA DUARTE GREGO
DRIELLY REGINA DE OLIVEIRA RAMINELLI

205 - 209 **TECNOLOGIA ASSISTIVA**
ELIANA SANTOS DE BEZERRA QUEIROZ
CRISTIANE MINGRONI MAGRO AMARAL
MAYLA CRISTINA PEREIRA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

210 - 215 **INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIDIVANIA FELICIA BATISTA DE SOUZA

216 - 225 **A LUDOPEDAGOGIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELISABETE CRISTINA NACCARI

226 - 234 **ATELIER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA PARA A APRENDIZAGEM E A EXPRESSÃO INFANTIL**
ELISABETE DA COSTA MATOS

235 - 243 **A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNOS DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**
ERIKA CRISTINA LABELA

244 - 251 **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SALA DE AULA**
FRANCISCA FRANCINETE SANTOS QUEIROZ

252 - 257 **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
GÉSSICA CRISTINA REIS DE OLIVEIRA COSTA

258 - 267 **A DANÇA SE FAZ NECESSÁRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GILEUZA BEZERRA DOS SANTOS SOARES

268 - 274 **A ARTE DE APRENDER ATRAVÉS DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GILVANI ALVES DA SILVA

275 - 282 **METODOLOGIAS E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**
IGOR DE SOUSA PAUZOCA OLIVA

283 - 287 **AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE NO BRASIL DURANTE SÉCULO XX**
IGOR GOMES

288 - 296 **O PROFESSOR E O USO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA**
IRACEMA TATIANA DE FREITAS DE ROBERTO

297 - 302 **O PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
IRLANA DE JESUS DOMINGUES

303 - 310 **O PAPEL DAS ARTES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IVONE FERREIRA BARBOSA

311 - 319 **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JACQUELINE SOLANGE DOMINGOS ALVES
TAIDE APARECIDA GOULARTE ESTELI DE SOUZA

320 - 327 **EDUCAÇÃO INFANTIL E CIÊNCIAS: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS INVESTIGATIVAS**
JOYCE ROBERTA CORRÊA IACOVANTUONO

328 - 336 **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO: ENCANTAMENTO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**
JULIANE DE JESUS ALVES

337 - 346 **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
KARINA FRANCO DE GODOY GUALDA

347 - 352 **A GESTÃO DAS EMOÇÕES NO ÂMBITO DA IDADE PRÉ ESCOLAR**
KARINE EUGENIA DA SILVA COLNAGO

353 - 359 **AUTISMO E INSTITUIÇÃO**
KATIA AUGUSTA RADEMAKER GUIMARÃES

360 - 370 **A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA**
LEANDRA PRIMO RODRIGUES DA SILVA

371 - 376 **A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO-APRENDIZAGEM**
LUCIMAR PEREIRA SANTOS

377 - 382 **A CONTRIBUIÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS**
LUÍRA DE FREITAS CONCEIÇÃO

383 - 388 **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO : UMA ANÁLISE CIENTÍFICA**
LUIZ WALDEMAR DE OLIVEIRA JUNIOR
ANNA MARINA RAUSEO
LUCILENE MELO DOS SANTOS OLIVEIRA

389 - 397 **JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**
MARCELA GONÇALVES RODRIGUES

398 - 404 **LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS, DESAFIOS E IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
MÁRCIA MARIA URZEDO REIS

405 - 411 **GAMIFICAÇÃO NO ENSINO: COMO JOGOS DIGITAIS ESTÃO TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO**
MARCOS ANTONIO MIRANDA CONCEIÇÃO

SUMÁRIO

412 - 416 **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARCELO FÁBIO DE OLIVEIRA
MARIA CAROLINA FAVARETO BACARIN
SANDRA MESSIAS CABRERA

417 - 426 **O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA MEDIAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E ALUNO AUTISTA**
MARIA DA PENHA RODRIGUES DE ARAUJO

427 - 435 **A CRIANÇA E A ARTE**
MARIA TELMA DE OLIVEIRA CARVALHO

436 - 443 **A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS**
MARINA RODRIGUES MONDEVAIM

444 - 448 **A IMPORTÂNCIA DA COLETA SELETIVA E RECICLAGEM NAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS**
MARLY ADRIANA MACEDO DE SOUZA SOARES

449 - 454 **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS: MÚSICAS E CONTOS AFRICANOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MÔNICA ARAÚJO DA SILVA

455 - 460 **O ENSINO DE ARTES HÍBRIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA INSPIRADA NA OBRA DE JOSÉ LEONILSON**
NICOLE CAMPANELLA CARDOSO SILVA

461 - 468 **O ENSINO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LITERATURA INFANTIL COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E INCLUSIVA**
NOELI WELTER

469 - 476 **OS SABERES DOS POVOS ORIGINÁRIOS E ANCESTRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
OLINDA DA SILVA PAUFERRO PEREIRA

477 - 486 **SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO**
PAULA FERNANDA FIGUEIREDO PEDROSO DA SILVA

487 - 491 **RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
POLIANA BASTOS PIRES VANANCIO

492 - 499 **ENTRE LETRAS E EMOÇÕES: A NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO ALICERCE DA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL**
PRISCILLA MARINS CORRÊA NEGRELLI

500 - 504 **PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
ROBERTA GUIMARÃES MONTERO DE ARAÚJO
KAROLINY MARGARIDA CALIXTO
ELISÂNGELA ROSA DOS SANTOS RODRIGUES

505 - 513 **ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO PARA A DIDÁTICA E PARA A DOCÊNCIA**
ROSANA DE JESUS MANOEL

514 - 520 **DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZAGEM: CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA**
SILVANA NUNES DA SILVA NASCIMENTO

521 - 530 **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO EIXO DA FORMAÇÃO INTEGRAL: IMPACTOS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR**
SILVANA PEREIRA COELHO DA SILVA

531 - 543 **TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS**
SIRLENE LEONEL CUNHA SILVA

544 - 552 **O PAPEL DOS CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, EXPLORAR E APRENDER**
SUELLEN VIDAL ARAÚJO DA SILVA

553 - 558 **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAMALA GRAZIELE SANTOS OLIVEIRA
ANICÉIA REGINA COSTA SANTOS
VÂNIA FONSECA MENDES CARVALHO

559 - 566 **REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO IDENTIDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE**
TAMIRES ALVES PAES SILVA

567 - 574 **MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE CULTURAL: UMA EXPLORAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS EM CONTEXTOS GLOBAIS**
TAMIRYS BORGES FONTOURA

575 - 584 **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VILMA DE ALVARENGA PEREIRA LIMA

585 - 592 **CULTURA DIGITAL E PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO ESCOLAR E RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA**
VIVIANE ALVES DE OLIVEIRA

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada a FABRANGE - Faculdade Abrange ABC. 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.

ADAILTON VIDAL

Graduação em pedagogia pela Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP). (2022); Especialista em Gestão da Educação à Distância pelo Instituto Federal de Rondônia. (2022) e em Educação Digital pelo SESI de Santa Catarina; Professor Nível II (Informática) na Rede Municipal de Ensino de São Caetano do Sul e Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Município de São Paulo.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM ESPORTES ADAPTADOS. POSSIBILIDADES A SEREM CONSIDERADAS

RESUMO

Artigo para descrever algumas opções destinadas a incluir pessoas com deficiência em esportes tradicionais e algumas modalidades criadas especialmente a pessoas com deficiência.

Palavras-chave:
Inclusão; Deficiência; Esportes adaptados; Tecnologias assistivas.

INTRODUÇÃO

Inicialmente excluídos, mas atualmente amparados por leis que visam a sua inclusão na sociedade, os indivíduos com algum tipo de limitação física ou mental, também têm direito à prática de alguma atividade esportiva formalizada, que vise tanto a melhora da saúde e recreativa quanto no âmbito da competição. Embora a prática de esportes seja milenar, os conceitos antigos de pessoas com deficiência fizeram com que a prática desportiva para esse grupo tenha se desenvolvido de forma organizada apenas no final do século 19. Muito provavelmente a literatura e o cinema tiveram sua contribuição para criar no imaginário popular a ideia dos oprimidos que conseguem realizar grandes feitos. Temos o exemplo do super-herói dos quadrinhos chamado “Demolidor” em que um homem cego desde a infância devido a um acidente, adquire outras habilidades para lutar contra o crime. No cinema, existe o exemplo do filme Exo Man de 1977, onde um físico se torna paraplégico após sofrer um atentado e constrói uma armadura tecnológica que lhe possibilita andar para se vingar dos criminosos que o deixaram naquela situação.

De início, a educação física visava restaurar a saúde dos deficientes e diminuir os gastos públicos com saúde pública. (FREITAS; CIDADE, 2010).

Após a Segunda Grande Guerra, o Dr. Ludwig Guttman, um alemão de origem judia que depois se refugiou na Inglaterra, foi um dos pioneiros a prescrever esportes como terapia para reabilitação dos mutilados de guerra. Ele percebeu a importância da educação física adaptada na recuperação física e psicológica ao mesmo tempo em que incentiva a inserção dessas pessoas na sociedade. Inicialmente ocorreu o campeonato de Stoke Mandeville com a participação de 16 competidores de arco e flecha apresentados durante a abertura dos jogos olímpicos de 1948 e abrindo caminho para a criação dos Jogos Paralímpicos posteriormente.

> O Dr. Guttmann acreditava firmemente que a participação em esportes poderia melhorar o bem-estar físico e psicológico dos pacientes, já que “...o esporte é a forma mais natural de exercício corretivo, restaurando a aptidão física, força, coordenação, velocidade, resistência e superação da fadiga ". WILLICK & LEXELL 2025.

Ele observou que os pacientes ficavam entusiasmados com a possibilidade de ainda poderem participar de atividades esportivas.

Mais países foram aderindo aos jogos Stoke Mandeville até que em 1960, em Roma, aconteceram os primeiros Jogos Paralímpicos de verão. Em 1976, aconteceram na Suécia os primeiros Jogos Paralímpicos de inverno. O nome Paralímpicos foi escolhido por acontecerem paralelamente aos Jogos Olímpicos e como referência de paraplegia.

CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA FÍSICA NO PASSADO

Conforme Gonçalves et al. (2015), na Antiguidade, o que em geral acontecia, era a exclusão. A deficiência era vista como uma condição ou punição imposta pelos deuses e tais pessoas eram desprovidas de acesso à educação, de direitos e consideradas incapazes de qualquer atividade produtiva e por isso mesmo, consideradas totalmente dependentes, muitas vezes não eram sequer consideradas membros comuns da família. No caso das pessoas surdas, Aristóteles (384-322 a.C), disse que era inútil o Estado investir na educação de uma pessoa surda porque segundo seu entendimento, o pensamento era impossível sem a palavra. Gonçalves et al. (2015).

O filósofo romano Sêneca, influenciado pelo pensamento grego, da qual os antigos espartanos faziam parte, defendia o extermínio dos deficientes físicos e deficientes intelectuais por considerá-los “inúteis” para a sociedade:

> Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis. (SÊNECA apud ITARD, instituto, 2025)

Com a ascensão do cristianismo e seus preceitos, houve mudança nesse conceito na medida que se trocou o ideal de perfeição física grego pelo de ascetismo e desapego ao mundo, sendo adotada então, uma visão assistencialista, com a adoção de condutas de caridade. Em alguns casos, existia até uma visão espiritualizada da pessoa com deficiência. Mas ainda excluídos da sociedade ou então sua adoção para entretenimento como "bobos da corte" ou em circos.

É constante a luta para reverter esse estereótipo preconceituoso e poder proporcionar uma vida mais digna a essas pessoas.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

As tecnologias assistivas (TA) no contexto educacional possuem grande potencial para facilitar a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física.

Estas TAS fornecem recursos, métodos e práticas que podem auxiliar na participação e aprendizagem desses alunos, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo.

A Lei 13.146/2015 em seu artigo 3 define o que são tecnologias assistivas:

> [...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2015).

Qualquer equipamento ou sistema que auxilie as capacidades funcionais de pessoas com necessidades especiais e potencialize ao máximo essas capacidades. Esses auxílios podem ser próteses, órteses, cadeiras de rodas especiais, equipamentos e softwares de treinamento ou dispositivos de comunicação. (Voke, 2025).

PRÓTESES E ÓRTESES DE ALTA TECNOLOGIA

O avanço tecnológico tem trazido novo alento às pessoas com deficiência. Atletas como o corredor dos 400m rasos Oscar Pistorius, com a posse desse tipo de prótese, tem alcançado desempenho tão alto que podem até competir na categoria geral de pessoas sem deficiência. Ou seja, competir em categoria especial já chegou a ser apenas uma opção.

Outro exemplo, o brasileiro Alan Fonteles, medalhista de ouro nos 200m rasos de Londres em 2012, fez em 2024 o tempo de 21s52 na categoria T62 (amputados de membros inferiores e com prótese). Sendo que o recorde mundial de 19s19 pertencente a Usain Bolt e que na verdade a grande maioria dos atletas dos 200 metros correm bem acima disso. Ou seja, no caso específico de corridas com amputados, eles conseguem competir no mesmo patamar de outras pessoas que não possuam deficiência

CADEIRAS DE RODAS ESPORTIVAS

Elas são construídas conforme as especificidades de cada esporte. As que são para corridas de pista ou estrada são uma espécie de triciclo com um guidão na frente e duas rodas onde o atleta impulsiona a cadeira da forma tradicional. Nesse caso, temos a brasileira Aline Rocha, que disputou tanto as Paraolimpíadas de verão quanto as de inverno.

Esportes de quadra como o basquete adaptado demanda cadeiras projetadas para manobrarem de forma rápida além da capacidade de absorver os choques em um esporte de contato. Possuem para isso, uma barra de proteção na parte inferior, tornando a configuração desse tipo de cadeira mais robusta que as demais.

As cadeiras do tênis, possuem rodas de apoio mais compridas para evitar tombamento. Já as para a esgrima, possuem ganchos para poderem ser fixadas no chão, rodas retas como as cadeiras convencionais e uma barra de apoio no lado oposto ao da esgrima.

Outros esportes como, bocha, tênis de mesa, tiro com arco e tiro esportivo, não possuem regras e os competidores podem usar cadeiras convencionais.

TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO E TREINAMENTO

Especialmente no caso de surdez, essas tecnologias têm possibilitado que as pessoas com surdez se comuniquem com seus treinadores e também obtenham dados sobre desempenho, permitindo melhor estratégia para aprimorar suas habilidades.

Um app interessante que pode ser usado para a inclusão até mesmo de pessoas com surdocegueira, é o Speak Morse onde é usado um smartphone comum e o app através de um display minimalista, recebe toques do usuário em código morse e o converte para voz. Para a pessoa que recebe a mensagem e possua surdocegueira, ele recebe voz e o converte para vibrações em código morse usando o dispositivo de vibração do próprio aparelho. (VIDAL, 2024).

Atualmente também existem sensores em órteses e próteses para monitorar o movimento e conseguir-se o mesmo objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que haja mais pesquisas sobre a aplicação da TA nas aulas de Educação Física, com foco nos efeitos da utilização da TA no processo de inclusão escolar.

O esporte adaptado, como modalidade esportiva adaptada ou criada especialmente para atender às necessidades das pessoas com deficiência, desempenha um papel crucial à inclusão.

O profissional de Educação Física tem um papel fundamental na promoção do esporte adaptado, seja na elaboração de atividades adaptadas, na orientação de alunos com deficiência, ou na conscientização sobre a importância da inclusão. Em vista disso, é importante que haja infraestrutura adequada e políticas de fomento à formação de professores capacitados para atuar nessa área.

REFERÊNCIAS

ANVERSA & SOLERA. Educação Física adaptada e inclusiva. COMITE OLÍMPICO BRASILEIRO. Petrúcio Ferreira é tricampeão paralímpico nos 100m em Paris. Disponível em: https://cpb.org.br/noticias/petrucio-e-tricampeao-paralimpico-nos-100m-em-paris/. Acesso em 11/07/2025.

COMITE OLÍMPICO BRASILEIRO. Alan Fonteles faz segundo melhor tempo do mundo após 5

anos afastado dos 200m no Troféu Brasil. Disponível em: https://cpb.org.br/noticias/alan-fonteles-faz-segundo-melhor-tempo-do-mundo-apos-5-anos-afastado-dos-200m-no-trofeu-brasil/. Acesso em 11/07/2025.

FREITAS, P. S; CIDADE, R. E. A. Introdução à Educação Física adaptada para pessoas com deficiência. Curitiba: UFPR, 2010.

GONÇALVES et al. Engenharia de Software, gestão mercadológica e CRM e libras. módulo 3.2. Uniseb Interativo. Ribeirão Preto. 2015.

ITARD, instituto. 10 fatos da História da Educação Especial que você precisa saber!. Disponível em: https://institutoitard.com.br/10-fatos-da-historia-da-educacao-especial-que-voce-precisa-saber/. Acesso em 10/07/2025.

Principais Materiais Utilizados no Trabalho do Professor AEE Voltado Para Deficiência Visual. Aplicativos para Smartphone. Revista Fabrange. Disponível em: https://fabrange.edu.br/revista/vol4-n6/Revista%20Abrangente-V4-N6.pdf. Acesso em 14/07/2025.

Tecnologia, inclusão e esporte nos Jogos Paralímpicos. ESPAÇO DO CONHECIMENTO UFMG. https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-inclusao-e-esporte-nos-jogos-paralimpicos/. Acesso em 09/07/2025.

VOKE. Como a Tecnologia Assistiva está revolucionando a Inclusão no Esporte?. Disponível em: https://www.voke.tech/blog/tecnologia-assistiva/. Acesso em 11/07/2025.

WILLICK & LEXELL. Paralympic Sports Medicine and Sports Science—Introduction. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jan-Lexell/publication/264828257_Paralympic_Sports_Medicine_and_Sports_Science-Introduction/links/6064df61458515614d2722e5/Paralympic-Sports-Medicine-and-Sports-Science-Introduction.pdf. 10/07/2025.

ADRIANA ALVES PERUZI

Licenciatura em Pedagogia – Universidade Metropolitana de Santos (2013) Licenciatura em Letras Português/Inglês – CESUMAR (2006); Docência no Ensino Superior – CESUMAR (2008); Arte, Educação e Terapia – FACON (2017) Alfabetização e Letramento – FACON (2017) História da Arte na Educação – UNIMAIS (2021).

LUCIANA AMBRÓSIO BARALDO

Pedagogia - FCT/Unesp Presidente Prudente, 2001 Pós-Graduação: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem – Unoeste 2005 Neuropsicopedagogia Campos Elíseos 2015, Ludopedagogia - Campos Elíseos 2016, Gestão Escolar Campos Elíseos 2016 Pós Educação Fundamental 2018.

ALINE AJOVEDI SPERANDIO

CEFAM – (2002) Licenciatura em Educação Física – UNESP (Presidente Prudente (2008); Pedagogia – UNINOVE (2012); Educação Especial e Inclusiva – Faculdade Palas Atenas de Chopinzinho (2011); Educação Infantil – Faculdade de Educação São Luís (2018); Educação Física Escolar – Faculdade de Educação São Luís (2020); Psicomotricidade – Faculdade de Educação São Luís, (2020); Atendimento Escolar Especializado – Faculdade de Educação São Luís (2020).

O PAPEL DOS JOGOS DE RACIOCÍNIO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZADO DE ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE CIENTÍFICA

RESUMO

Os jogos de raciocínio têm sido amplamente utilizados como ferramentas educacionais para promover o desenvolvimento cognitivo e melhorar o aprendizado em adolescentes. Este artigo científico visa explorar a importância dos jogos de raciocínio no desenvolvimento e aprendizado de adolescentes, destacando seus benefícios cognitivos, sociais e emocionais. Além disso, discutiremos as implicações práticas para a educação e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

Palavras-chave:
Jogos; Raciocínio lógico; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A adolescência é um período crítico de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Durante essa fase, os adolescentes enfrentam desafios significativos que exigem habilidades de raciocínio, resolução de problemas e tomada de decisões eficazes. Os jogos de raciocínio, que incluem atividades como puzzles, jogos de estratégia e problemas lógicos, têm sido reconhecidos como ferramentas valiosas para promover o desenvolvimento cognitivo e melhorar o aprendizado em adolescentes. A brincadeira é um elemento fundamental no desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma natural e espontânea. Segundo Lopes et.al (2005), o jogo é uma forma de exercício que ajuda as crianças a desenvolver suas potencialidades e a incorporar valores, conceitos e conteúdos de forma lúdica. O momento do brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas também uma ferramenta essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Teixeira et.al (2010) destaca: é por meio da brincadeira, que os alunos assimilam combinados e regras, adquirem novas experiências de comportamentos e interagem uns com os outros.

Para que as atividades lúdicas sejam eficazes, é fundamental que o educador saiba criar, organizar e avaliar as atividades propostas. Como sugere Maluf et.al (2009), o educador deve ser capaz de criar um espaço de aprendizagem divertido e desafiador, ajudando as crianças a desenvolver suas habilidades e potencialidades.

Segundo Moura et.al (2006): Os jogos são uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento humano, indo além da simples diversão. Eles oferecem uma oportunidade para o crescimento físico, cognitivo, emocional e social, permitindo que as pessoas expressem suas emoções, sensações e pensamentos de forma livre e criativa. Ao jogar, as crianças e adultos podem desenvolver habilidades importantes, como solução de problemas, trabalho coletivo e reflexão crítica, enquanto se divertem e se desafiam.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS

Os jogos de raciocínio oferecem vários benefícios cognitivos para os adolescentes, incluindo:

Melhoria da resolução de problemas: Os jogos de raciocínio ajudam os adolescentes a desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e análise lógica.

Desenvolvimento da memória e atenção: Os jogos de raciocínio podem melhorar a memória e a atenção dos adolescentes, habilidades essenciais para o aprendizado e o sucesso acadêmico.

Aumento da flexibilidade cognitiva: Os jogos de raciocínio promovem a flexibilidade cognitiva, permitindo que os adolescentes se adaptem a novas situações e desafios.

BENEFÍCIOS SOCIAIS E EMOCIONAIS

Além dos benefícios cognitivos, os jogos de raciocínio também oferecem benefícios sociais e emocionais, incluindo:

Desenvolvimento da colaboração e comunicação: Os jogos de raciocínio podem ser projetados para promover a colaboração e a comunicação entre os adolescentes, habilidades essenciais para o sucesso em equipes e ambientes de trabalho.

Redução do estresse e ansiedade: Os jogos de raciocínio podem ser uma fonte de diversão e relaxamento para os adolescentes, ajudando a reduzir o estresse e a ansiedade.

Aumento da motivação e engajamento: Os jogos de raciocínio podem aumentar a motivação e o

engajamento dos adolescentes no aprendizado, tornando-o mais divertido e interativo.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

As implicações práticas dos jogos de raciocínio para a educação e o desenvolvimento de habilidades essenciais são significativas. Os educadores podem utilizar jogos de raciocínio como ferramentas educacionais para promover o desenvolvimento cognitivo e melhorar o aprendizado em adolescentes. Além disso, os jogos de raciocínio podem ser utilizados para desenvolver habilidades específicas, como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração.

Kishimoto et.al (2007) considera que o uso de jogos em sala de aula, é fundamental e que os professores estejam cientes de que esses recursos podem ter impactos positivos ou negativos no processo de ensino-aprendizagem, dependendo de como são utilizados. Para aproveitar ao máximo o potencial dos jogos, é importante definir claramente seus objetivos, garantir que as atividades sejam desafiadoras e adequadas ao nível de aprendizado de cada aluno. Dessa forma, os jogos podem se tornar uma ferramenta valiosa para o ensino em todos os níveis, porém é fundamental que os professores os utilizem de forma consciente e intencional. Isso inclui definir objetivos claros, escolher jogos adequados ao nível de aprendizado dos alunos e garantir que as atividades sejam desafiadoras e estimulantes.

DESAFIOS DOS JOGOS DE RACIOCÍNIO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO DE ADOLESCENTES

Embora os jogos de raciocínio ofereçam muitos benefícios para o desenvolvimento e aprendizado de adolescentes, existem também alguns desafios que precisam ser considerados:

Acesso e igualdade: Nem todos os adolescentes têm acesso igualitário a jogos de raciocínio, o que pode criar desigualdades em termos de desenvolvimento cognitivo e oportunidades de aprendizado.

Dependência excessiva: Alguns adolescentes podem se tornar excessivamente dependentes de jogos de raciocínio, o que pode levar a uma falta de equilíbrio em suas atividades diárias e afetar negativamente outras áreas da vida.

Conteúdo inadequado: Alguns jogos de raciocínio podem ter conteúdo inadequado para adolescentes, como violência ou linguagem explícita, o que pode ter um impacto negativo no desenvolvimento emocional e social.

Falta de orientação: Sem orientação adequada, os adolescentes podem não aproveitar ao máximo os benefícios dos jogos de raciocínio, ou podem se sentir frustrados ou desmotivados.

Integração com a educação formal: Os jogos de raciocínio podem não ser integrados de forma eficaz com a educação formal, o que pode limitar seu potencial para melhorar o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo.

Avaliação e mensuração: Pode ser desafiador avaliar e mensurar o impacto dos jogos de raciocínio no desenvolvimento e aprendizado de adolescentes, o que pode dificultar a identificação de áreas para melhoria.

Manutenção do interesse: Os jogos de raciocínio podem perder o interesse dos adolescentes se não forem atualizados ou se não oferecerem desafios suficientes, o que pode afetar negativamente a motivação e o engajamento.

SUPERANDO OS DESAFIOS

Para superar esses desafios, é importante:

Garantir o acesso igualitário: Garantir que todos os adolescentes tenham acesso igualitário a jogos de raciocínio, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica.

Fornecer orientação: Fornecer orientação adequada para os adolescentes sobre como aproveitar ao máximo os benefícios dos jogos de raciocínio.

Selecionar conteúdo adequado: Selecionar jogos de raciocínio com conteúdo adequado para adolescentes, que promovam o desenvolvimento cognitivo e emocional saudável.

Integrar com a educação formal: Integrar os jogos de raciocínio com a educação formal, para maximizar seu potencial para melhorar o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo.

Avaliar e mensurar o impacto: Avaliar e mensurar o impacto dos jogos de raciocínio no desenvolvimento e aprendizado de adolescentes, para identificar áreas para melhoria e otimizar seu uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos de raciocínio são uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento cognitivo e melhorar o aprendizado em adolescentes. Com seus benefícios cognitivos, sociais e emocionais, os jogos de raciocínio podem ser uma adição valiosa ao currículo educacional. Além disso, os jogos de raciocínio podem ser utilizados para desenvolver habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Neste estudo, investiguei o impacto do lúdico, mais especificamente os jogos, no raciocínio lógico e socioemocional das crianças. Após uma análise cuidadosa dos resultados, cheguei á conclusão que o lúdico é importante no aperfeiçoamento das habilidades cognitivas e emocionais das crianças. As descobertas deste estudo sugerem que a utilização de jogos e brincadeiras como ferramenta pedagógica pode ser uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento infantil. Os jogos de raciocínio contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico das crianças. A utilização de jogos e brincadeiras pode promover o desenvolvimento emocional das crianças, ajudando-as a lidar com desafios e situações estressantes. Este estudo oferece uma contribuição significativa para a compreensão do lúdico na aprendizagem. Os resultados obtidos podem ser utilizados por educadores e profissionais da área para desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e inovadoras. Em resumo, este estudo destaca a importância dos jogos e brincadeiras como ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças. Além disso, os jogos de raciocínio mostraram-se uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho acadêmico e promover o desenvolvimento emocional das crianças. Cada pessoa tem uma forma única de aprender, moldada por suas experiências e história de vida. Para atender às necessidades de todos os alunos, é fundamental oferecer atividades diversificadas e adaptadas às suas individualidades. A prática de jogos pode ser uma ferramenta valiosa nesse sentido, pois permite que os professores criem caminhos variados para que os alunos aprendam e se desenvolvam de forma significativa. Concluindo, os jogos de raciocínio matemático são fundamentais para o ensino e aprendizagem, contribui para o crescimento cognitivo e emocional promovendo uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

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

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MALUF, Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Manuel Oriosvaldo. (Org.) A série busca no jogo: do lúdico na matemática.14 ed. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

PIAJET, Jean. – O julgamento moral na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

ADRIANA TRANQUILINO DA SILVA PEREIRA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS) em 2010. Possui especializações em Educação Infantil pela Faculdade de Educação Paulistana (2017), Alfabetização e Letramento pela mesma instituição (2021) e Educação Ambiental pela Faculdade Campos Elíseos (2023).

O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo discute a importância do território como elemento pedagógico na educação infantil, compreendendo-o não apenas como espaço físico, mas como lugar de pertencimento, identidade e trocas culturais. A reflexão propõe que o território seja reconhecido como um recurso educativo que amplia as experiências das crianças, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas. A partir de referenciais teóricos sobre infância, território e educação, aponta-se a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os espaços de vivência das crianças e sua relação com a comunidade.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Território; Aprendizagem; Pertencimento.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui-se como um espaço fundamental para a formação integral da criança, abrangendo dimensões físicas, cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Nesse estágio, cada experiência vivida exerce impacto significativo na construção de saberes, no desenvolvimento de habilidades e na formação de valores que acompanharão a criança ao longo de sua trajetória escolar e pessoal. A compreensão da infância como etapa de intensa aprendizagem e descoberta torna indispensável que os processos educativos considerem o contexto em que a criança está inserida, suas vivências e os espaços que frequenta.

Nesse contexto, o território emerge como um elemento essencial, pois é nele que a infância acontece, que as relações se estabelecem e que a criança passa a compreender o mundo em sua complexidade. Mais do que uma simples delimitação geográfica, o território deve ser entendido como um espaço carregado de significados, símbolos, memórias e práticas culturais, que se entrelaçam ao cotidiano infantil e influenciam diretamente os processos de aprendizagem. Ele ultrapassa a noção de espaço físico e torna-se um campo simbólico e relacional, onde se desenvolvem experiências de pertencimento, identidade, socialização e vivências afetivas.

A infância vivida no território proporciona oportunidades de exploração, descobertas e interações que estimulam a curiosidade, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Cada rua, praça, parque, quintal ou espaço comunitário oferece experiências únicas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela compreenda relações espaciais, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que constrói vínculos afetivos com o ambiente e com as pessoas que nele convivem.

A escola, nesse sentido, não pode ser concebida como um espaço isolado da comunidade ou desconectado do território em que está inserida. Ela deve ser vista como parte integrante de um território vivo, que oferece múltiplas possibilidades educativas e de interação com o mundo real. Ao considerar os saberes locais, as práticas culturais, as tradições comunitárias e os espaços naturais, o processo educativo ganha novas dimensões, aproxima-se da realidade concreta das crianças e enriquece as experiências pedagógicas, tornando-as mais significativas, contextualizadas e inclusivas.

Compreender o território como espaço de aprendizagem significa reconhecer que a criança aprende de forma ampliada, em constante diálogo com os ambientes escolares, comunitários e naturais que a cercam. Essa perspectiva permite que a educação infantil ultrapasse a função de transmissão de conteúdos formais, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e culturais, bem como o fortalecimento da identidade, do senso de pertencimento e da cidadania desde os primeiros anos. Ao articular diferentes espaços e experiências, educadores podem criar práticas pedagógicas que potencializam o aprendizado, estimulam a participação ativa da criança e promovem uma educação integral, que valoriza o indivíduo em sua totalidade e respeita a riqueza do contexto em que está inserido.

Além disso, reconhecer o território como componente central da aprendizagem infantil implica refletir sobre a importância de uma educação que dialogue com a realidade, valorize as experiências vividas, respeite a diversidade cultural e incentive a construção coletiva de saberes. Essa compreensão amplia o papel da escola, transforma o território em um verdadeiro espaço educador e estabelece uma base sólida para o desenvolvimento pleno das crianças, conectando ensino, cultura, comunidade e relações sociais de forma integrada e significativa.

O TERRITÓRIO E SUA RELAÇÃO COM A INFÂNCIA

O território é, antes de tudo, um espaço vivido, construído pelas interações humanas, pelas marcas históricas e pelos significados que nele se inscrevem. Ele representa muito mais do que uma

delimitação geográfica ou física: é um espaço simbólico, afetivo e social, onde se manifestam práticas culturais, memórias coletivas e relações interpessoais que moldam a experiência de vida das pessoas. Para as crianças, esse espaço adquire contornos ainda mais amplos e complexos, pois vai além do lar ou da escola, estendendo-se aos caminhos percorridos diariamente, às praças, ruas, parques, quintais e áreas naturais, assim como aos encontros comunitários e às referências culturais transmitidas pelo coletivo. O território, nesse sentido, torna-se um elemento ativo e transformador na constituição da infância, capaz de fomentar experiências que constroem memórias, identidades e formas de compreender o mundo.

Na perspectiva infantil, o território é dinâmico, constantemente reinventado e ressignificado por meio do brincar, da exploração, da observação e da interação social. Cada esquina, árvore, parede ou objeto do bairro pode se transformar em espaço de descobertas e aprendizagens, enquanto cada praça, rua ou quintal se converte em um território de invenção, criatividade e experimentação. Essa dimensão lúdica do território é essencial, pois permite que a criança construa seu conhecimento de forma ativa, integrando imaginação, corporeidade, emoções e sociabilidade.

A aprendizagem, nesse contexto, transcende os limites da sala de aula. O território, quando incorporado às práticas pedagógicas, oferece oportunidades de aprendizado contextualizado, significativo e conectado à realidade das crianças. Ele possibilita a construção de saberes que envolvem observação, investigação, resolução de problemas e relações sociais, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos afetivos e estimula a autonomia. Explorar o território permite à criança desenvolver senso de pertencimento, autoestima e identidade, compreendendo o lugar que ocupa no mundo e sua relação com a comunidade.

Além disso, a valorização do território na educação infantil contribui para aproximar os conteúdos escolares das experiências concretas das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa, inclusiva e relevante. Ao interagir com diferentes espaços, sejam urbanos, rurais ou naturais, a criança aprende sobre diversidade cultural, preservação ambiental, cooperação, respeito às normas sociais e à convivência coletiva. Ela passa a perceber o território como um espaço vivo, repleto de histórias, símbolos e significados, no qual cada experiência cotidiana pode se transformar em oportunidade de aprendizado e desenvolvimento integral.

Reconhecer o território como elemento estruturante da infância também implica compreender que nele se articulam dimensões afetivas, sociais, culturais e ambientais indispensáveis para a formação integral do indivíduo. O território, ao ser considerado protagonista do processo educativo, permite que educadores e instituições de ensino construam práticas pedagógicas que promovam cidadania, ética, consciência crítica e protagonismo infantil. Ele possibilita que a criança se conecte com sua própria história, valorize a memória coletiva da comunidade e compreenda o papel de sua cultura e tradições no contexto social mais amplo.

Essa perspectiva amplia a compreensão de educação infantil como um processo interativo, multidimensional e coletivo, em que o território é um mediador fundamental do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. Ao vivenciar o território, a criança aprende a respeitar e valorizar a diversidade, a compreender a importância do cuidado com o ambiente e com os outros, e a construir sentido para suas próprias experiências. O território, portanto, não é apenas um pano de fundo para a infância, mas sim um protagonista ativo no processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes e capazes de atuar de maneira ética e responsável no mundo que os cerca.

Além disso, ao integrar o território às práticas pedagógicas, a escola promove uma ponte entre saberes formais e saberes comunitários, valorizando o conhecimento local, as tradições culturais e as experiências vividas pelas crianças fora do espaço escolar. Isso contribui para o fortalecimento de vínculos entre família, comunidade e escola, criando um ecossistema educacional mais amplo, conectado e capaz de favorecer aprendizagens significativas, afetivamente engajadas e

socialmente relevantes.

O TERRITÓRIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O uso do território como recurso pedagógico amplia, de maneira significativa, as possibilidades de ensino-aprendizagem na educação infantil. Ao sair do espaço físico da sala de aula e explorar praças, ruas, mercados, museus, centros culturais e áreas naturais, a criança é convidada a interagir com diferentes linguagens, contextos e experiências. Cada ambiente oferece oportunidades únicas de observação, exploração e reflexão, permitindo que a aprendizagem seja vivida de forma mais concreta e significativa.

Nessa perspectiva, o território se torna um laboratório vivo, no qual a criança pode investigar fenômenos, formular hipóteses, experimentar soluções e estabelecer conexões entre o conhecimento escolar e o cotidiano. Ao visitar um mercado, por exemplo, é possível trabalhar conceitos de matemática (quantidade, medida, valor), de linguagem (nomes, rótulos, interações sociais) e de cultura (hábitos alimentares, tradições locais). Em um parque, podem-se explorar noções de ciências naturais, sustentabilidade, convivência e respeito ao meio ambiente.

Quando integrados ao currículo da educação infantil, esses espaços favorecem aprendizagens que vão muito além do conhecimento formal. Eles proporcionam à criança experiências que envolvem a curiosidade, a experimentação, o corpo em movimento e a construção coletiva de saberes, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral. Além disso, a utilização do território valoriza o conhecimento prévio da criança, uma vez que muitos desses espaços já fazem parte de sua rotina familiar e comunitária, criando pontes entre a vida cotidiana e o universo escolar.

O território, nesse sentido, transforma-se em um ambiente educador, que rompe com a ideia de escola como espaço fechado e limitado. Ele enriquece o cotidiano escolar ao trazer para a prática pedagógica a diversidade de cenários, vozes e culturas que compõem a realidade social da criança. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico, inclusivo e contextualizado, estimulando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o afetivo, o social e o cultural.

TERRITÓRIO, CULTURA E PERTENCIMENTO

O território carrega símbolos, tradições, histórias e práticas culturais que constituem a identidade de uma comunidade. Ele é moldado pelas relações sociais, pelos modos de produção da vida, pelas manifestações artísticas e pelas narrativas que atravessam gerações. Cada espaço guarda marcas que revelam valores coletivos, memórias e diferentes formas de se relacionar com o mundo. Para a criança, ter contato com esses elementos é fundamental, pois contribui para a construção de sua identidade, para o reconhecimento de suas raízes e para a compreensão da diversidade de modos de vida presentes na sociedade contemporânea.

Na perspectiva da infância, o território não é apenas um espaço físico, mas também um campo simbólico, repleto de significados que despertam curiosidade, imaginação e pertencimento. O contato com festas populares, contação de histórias tradicionais, práticas religiosas, culinária local, expressões artísticas e brincadeiras típicas permite à criança reconhecer-se como parte de um grupo social e, ao mesmo tempo, compreender que há múltiplas formas de ser e de viver. Essa vivência enriquece sua percepção sobre a cultura, ampliando horizontes e fortalecendo o respeito pela diversidade.

Inserir aspectos culturais do território na prática pedagógica é um caminho potente para a construção de aprendizagens significativas. O educador, ao valorizar a cultura local, promove não apenas o reconhecimento dos saberes comunitários, mas também estabelece uma ponte entre esses conhecimentos e os conteúdos formais trabalhados na escola. Essa articulação pode se dar

por meio de projetos pedagógicos que envolvam visitas a espaços culturais da comunidade, convites a moradores mais velhos para compartilhar memórias e histórias, pesquisas sobre manifestações artísticas locais ou até mesmo atividades que resgatem cantigas, jogos e brincadeiras tradicionais.

Esse processo de valorização cultural fortalece a identidade da criança e amplia sua visão de mundo, pois a ajuda a compreender que o conhecimento não está restrito aos livros didáticos, mas é também construído coletivamente, na vivência e na memória do território. Ao mesmo tempo, desperta nela uma postura de respeito, solidariedade e reconhecimento da importância da preservação cultural.

Assim, a escola deixa de ser um espaço desconectado da realidade social e assume a função de mediadora entre o saber comunitário e o conhecimento científico. Ao construir essas pontes, a instituição educativa contribui para o desenvolvimento da cidadania desde a infância, formando sujeitos críticos, conscientes de suas origens e preparados para valorizar a pluralidade cultural que caracteriza a sociedade. Mais do que aprender conteúdos, a criança passa a compreender sua própria história e a reconhecer-se como parte de uma coletividade, fortalecendo seu senso de pertencimento e identidade cultural.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E DA FAMÍLIA NO TERRITÓRIO EDUCADOR

A construção do território como espaço de aprendizagem na educação infantil não se limita à escola ou aos ambientes frequentados pelas crianças. Ele também envolve, de maneira decisiva, a participação da família e da comunidade. Esses sujeitos sociais carregam saberes, memórias e práticas que, quando valorizados, ampliam o horizonte de experiências infantis e fortalecem os vínculos entre educação e vida cotidiana.

A família, como núcleo primeiro de socialização, contribui para que a criança estabeleça vínculos afetivos e desenvolva valores que orientarão sua forma de se relacionar com o mundo. Ao dialogar com a escola, ela possibilita uma compreensão mais ampla da realidade territorial da criança, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas à sua vivência concreta.

A comunidade, por sua vez, é portadora de uma riqueza cultural e simbólica que pode ser integrada ao currículo escolar. Líderes comunitários, artistas locais, idosos e trabalhadores do bairro carregam experiências que, quando partilhadas, tornam-se recursos pedagógicos valiosos. Esse processo favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a formação cidadã, uma vez que aproxima a criança das histórias, tradições e desafios de sua coletividade.

Ao abrir-se para a participação ativa de famílias e comunidades, a escola amplia sua função social e fortalece seu papel como mediadora entre saberes. Esse movimento transforma o território em um verdadeiro espaço educador, no qual cada sujeito contribui para o desenvolvimento integral da criança, consolidando uma rede de pertencimento e cuidado compartilhado.

O BRINCAR E A EXPLORAÇÃO DO TERRITÓRIO NA APRENDIZAGEM INFANTIL

O brincar é reconhecido como uma das formas mais significativas de aprendizagem na infância, pois permite que a criança explore o mundo de maneira ativa, criativa e sensível, construindo conhecimentos a partir de suas experiências diretas. Quando associado à exploração do território, o brincar se torna um poderoso instrumento pedagógico, integrando movimento, imaginação, sociabilidade e desenvolvimento cognitivo de forma orgânica e contextualizada.

Ao interagir com praças, ruas, quintais, parques, museus ou áreas naturais, a criança não apenas se diverte, mas também vivencia experiências complexas que contribuem para seu crescimento integral. Cada passeio, descoberta ou jogo em grupo oferece oportunidades de aprender conceitos

de matemática (medidas, quantidades, formas), linguagem (nomeação, narrativas, comunicação) e ciências (observação da natureza, relações ecológicas, experimentação). Além disso, essas atividades estimulam habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia, resolução de conflitos e tomada de decisão.

O território, nesse contexto, amplia os limites do ambiente escolar e transforma-se em um espaço de experimentação, investigação e criatividade. Brincar em diferentes locais permite que a criança compreenda noções de espaço, distância, proporção e movimento, além de desenvolver autonomia, curiosidade e senso crítico. Ao se engajar em atividades lúdicas no território, a criança também se apropria de elementos culturais e comunitários, fortalecendo sua identidade, senso de pertencimento e vínculo afetivo com o lugar onde vive.

O papel do educador é fundamental nesse processo. Ao planejar atividades que integrem o brincar e a exploração do território, ele cria experiências pedagógicas significativas, contextualizadas e inclusivas. Isso envolve não apenas a observação do espaço físico, mas também a valorização dos saberes locais, das práticas culturais, das histórias comunitárias e das interações sociais presentes no território. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais rica, pois conecta conteúdos formais às vivências cotidianas das crianças.

Portanto, o brincar no território não é apenas uma atividade recreativa; é uma prática pedagógica estratégica, capaz de consolidar o território como um verdadeiro ambiente educador. Essa abordagem contribui para que as crianças desenvolvam competências essenciais para a vida, construam vínculos afetivos e culturais com a comunidade, compreendam a diversidade social e ambiental, e percebam o valor de sua própria cultura e história. Ao integrar o brincar à exploração territorial, a educação infantil fortalece o desenvolvimento integral da criança e promove uma experiência de aprendizagem profundamente significativa, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e criativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer o território como espaço de aprendizagem na educação infantil constitui um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, significativas e conectadas à realidade das crianças. O território, compreendido como lugar de pertencimento, cultura, história e experiências compartilhadas, não apenas amplia as possibilidades educativas, mas também contribui de maneira decisiva para a formação integral dos sujeitos, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e éticas. Essa perspectiva amplia o papel da escola, tornando-a um espaço que dialoga de forma efetiva com a comunidade, a natureza e os saberes locais.

Ao incorporar o território como elemento central na prática pedagógica, educadores e instituições de ensino fortalecem vínculos entre crianças, famílias e comunidade, criando um ambiente de aprendizagem que vai muito além das fronteiras da sala de aula. Essa abordagem permite que as crianças desenvolvam autonomia, criatividade, curiosidade, pensamento crítico, empatia, habilidades sociais e consciência ambiental. Ao mesmo tempo, favorece a construção de identidade, senso de pertencimento e valorização da diversidade cultural, social e ambiental presente no território em que vivem.

Reconhecer o território como espaço educador também implica valorizar práticas culturais locais, histórias coletivas, saberes tradicionais e formas de vida que muitas vezes não estão contempladas no currículo formal. Ao integrar esses elementos, a escola cumpre seu papel de mediadora entre conhecimento formal e saberes comunitários, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos e capazes de interagir de forma ética, respeitosa e responsável com a sociedade. Essa perspectiva reforça a educação infantil como espaço de aprendizagem significativa, na qual o conhecimento é construído de maneira integrada, afetiva e socialmente relevante.

Além disso, a exploração do território como recurso pedagógico amplia a compreensão da criança sobre o mundo e sua relação com ele. Ao vivenciar experiências em praças, ruas, parques, centros culturais, museus e áreas naturais, a criança não apenas observa, mas interage, experimenta, questiona e constrói saberes de forma ativa. Esses momentos contribuem para que o aprendizado seja concreto, contextualizado e permeado por significado, promovendo o desenvolvimento de competências para a vida, como autonomia, criatividade, resolução de problemas, cooperação e responsabilidade social.

Portanto, o território na educação infantil não deve ser encarado apenas como pano de fundo ou cenário para as atividades escolares, mas como protagonista do processo educativo. Ele constitui um espaço de mediação entre a escola, a comunidade e a criança, promovendo aprendizagens que fortalecem vínculos afetivos, culturais e sociais, estimulam a participação cidadã e a consciência crítica, e consolidam o direito da criança de crescer em um ambiente educativo significativo, inclusivo e integrador.

Ao reconhecer e valorizar o território em sua dimensão educativa, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e respeitar a diversidade, perceber seu papel na comunidade e atuar de maneira transformadora no mundo. Essa abordagem fortalece a cidadania desde a infância, promove a construção de identidade e pertencimento, e transforma a educação infantil em um espaço verdadeiramente integral, inclusivo e conectado com a realidade social, cultural e ambiental das crianças. Em última análise, o território deixa de ser apenas espaço físico e se torna um elemento central na aprendizagem, no desenvolvimento humano e na construção de uma sociedade mais consciente, justa e solidária.

REFERÊNCIAS

LIMA, Aline Patrícia Campos Tolentino de; TETZLAFF, Íris Maria Bosco. Território educativo: ações integradoras e intersetoriais de um projeto em instituições de Educação Infantil. Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 21, n. 13, p. 1-17, 2024. Disponível em:https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-121;

MENDONÇA, Rosângela Míriam Lemos Oliveira; ALCÂNTARA, Viviane Rodrigues. Desenvolvimento da criatividade e valorização do território no Ensino das Artes e Sustentabilidade para a Educação Infantil: uma aplicação do Design Sistêmico. In: ENCONTRO DE SUSTENTABILIDADE EM PROJETO, 13., 2025;

MOTTA, Amanda Carvalho da. Educação Infantil além dos muros: território educativo no Méier. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Trabalho de Graduação Final em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Rio de Janeiro, 2019;

OLIVEIRA, Cátia Cirlene Gomes de. Currículo para a Educação Infantil: que território é esse? 2020. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020;

OLIVEIRA, Fábia Cristina Albuquerque de. O Lúdico na Educação Infantil: território singular dos processos de aprendizados. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, Faculdade de Pedagogia, Castanhal, 2022.

ALAN DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castello Branco (2015); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Abrange ABC (2024); Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação de São Paulo – SP; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Maria Clara Machado.

AVALIAÇÃO E REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O EXEMPLO DOS INSTRUMENTOS USADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO-SP.

RESUMO

A Educação Infantil destinada a bebês e crianças de até anos 05 (cinco) anos em CRECHES e Pré-escolas como primeira etapa da educação básica brasileira, passa transformações históricas, que por um lado visam desvinculá-la do âmbito do assistencialismo social, por outro buscam libertá-la de uma concepção escolarizante; para, finalmente, constituir uma Educação das infâncias. Um sinal inequívoco destas transformações está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que descreve a avalição na Educação Infantil como resultado do processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem intuito de promoção dos Educandos para o ensino fundamental. Como revela a análise dos instrumentos de registro catalogados pela Rede Municipal de Educação de São Paulo, estes documentos irão compor a documentação pedagógica que, entre outras coisas, deve registrar, comprovar e comunicar os processos vividos pelos bebês e crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave:
Acompanhamento; Registro; Documentação; Comunicação; Reflexão.

INTRODUÇÃO

Dentre as regras comuns que devem organizar e estruturar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no território nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece nesta fase ocorrerá:

> "(...) avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;" (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 29)

Ou seja, é possível entendermos que para a Educação oferecida para bebês e crianças de até cinco (05) anos em CRECHES ou Pré-escolas no Brasil, os processos de avaliação devem seguir uma lógica distinta daquela historicamente adotada no Ensino Fundamental pautada, até então, na medição das aprendizagens para classificação, promoção ou retenção dos Estudantes.

Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil brasileira parece assumir funções de acompanhamento, registro, documentação ou historização do processo de desenvolvimento dos bebês e crianças.

Uma vez que esse processo de desenvolvimento é articulado, potencializado e qualificado por meio de práticas pedagógicas que giram em torno dos eixos da brincadeira e das interações, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, tais ações precisam ser sistematicamente e criteriosamente registradas, documentadas pelos Educadores com participação ativa dos bebês e das crianças por várias razões, sobretudo para constituição de documentação pedagógica comprobatória dos processos vivenciados pelos educandos nessa etapa da Educação Básica.

Tudo isso assume contornos mais claros e definitivos a partir do conteúdo expresso sobre as avalições e registros pela Resolução CNE/CEB Nº 5, de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Pois, em seu Artigo 10, o texto normativo estabelece:

> As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
> I - A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
> II - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
> III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
> IV - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
> V - A não retenção das crianças na Educação Infantil.
> (BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. Art.10º)

Observemos, então, as múltiplas funções ou objetivos, estabelecidos nacionalmente para as avaliações e registros na Educação Infantil, que com foco no desenvolvimento dos bebês e

crianças, devem subsidiar a observação crítica das atividades, a avaliação das conquistas infantis, permitir que as famílias conheçam o trabalho desenvolvido junto aos seus filhos, garantir um sentido de continuidade nas transições vividas pelas crianças dentro do sistema educacional, sempre obedecendo o imperativo da não retenção das crianças na Educação Infantil.

OBJETIVO GERAL

Evidenciar didaticamente quais princípios fundamentam os processos de avalição e registro na Educação Infantil no Brasil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Apresentar os instrumentos de registro na Educação Infantil catalogados pela Rede Municipal de Educação de São Paulo, mostrando como eles cumprem o previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre o acompanhamento do desenvolvimento integral de bebês e crianças, de modo que registram, comunicam e avaliam os processos vividos pelos Educandos no cotidiano das Instituições Educação Infantil.

JUSTIFICATIVA

Em um processo histórico de mudança paradigmática sobre a Educação Infantil, como consequência direta das transformações de concepção sobre criança e infância, é fundamental elucidar e fortalecer práticas de avaliação e instrumentos de registros condicentes com os entendimentos.

Nesse sentido, instrumentos de registro voltados ao acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos bebês e crianças, e não comprometidos com a classificação, rotulagem ou promoção delas às próximas etapas educativas, contribuem para protegê-los de práticas pedagógicas descontextualizadas e que desconsideram suas especificidades e interesses naturais de suas fases de desenvolvimento. Além disso, cooperam para que as instituições se desvinculem definitivamente dos espontaneísmo ou assistencialismo, sem com isso cair na escolarização, antes desenvolvam práticas pedagógicas coerentes com uma pedagogia das infâncias.

PROBLEMA

Quais instrumentos de registro podem cumprir a função de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos bebês e crianças na Educação Infantil de modo coerente com as concepções contemporâneas?

OS INSTRUMENTOS E PRÁTICAS DE REGISTRO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, CONFORME A INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 02, DE 06/02/2019 -QUE APROVA A ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 1, DE 06/02/2019, E DISPÕE SOBRE OS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publica a Instrução Normativa SME nº 02, de 06/02/2019 - aprova a orientação Normativa nº 1, de 06/02/2019, que dispõe sobre os registros na educação Infantil.

No primeiro item da orientação normativa intitulado “Um começo de conversa sobre registro”, levanta-se o fato de que na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), em suas Unidades de Educação Infantil, há uma multiplicidade de instrumentos de registro utilizados com diferentes finalidades, fato que enseja a publicação de um documento que estabeleça critérios para elaboração desses instrumentos.

Além disso, afirma-se que:

> A produção diária e permanente de registros deve superar o mero cumprimento burocrático para avançar no sentido da potencialidade formativa que possui. Por isso, os registros devem ser considerados como instrumentos reveladores das práticas cotidianas e como recursos pedagógicos para a ressignificação dessas práticas.
> (SÃO PAULO. Instrução Normativa SME nº 02/2019)

Em outras palavras, podemos dizer que considerando a existência de muitos tipos de instrumentos de registro, que servem aos diferentes usos no cotidiano das instituições de Educação Infantil da RME - que em seu conteúdo são reveladores das concepções que embasam tais práticas pedagógicas, além de fornecer a materialidade necessária para o processo de reflexão docente, e num contexto de expansão da política pública de oferta de Educação Infantil, é possível dizer, que a presente orientação normativa estabelece critérios de elaboração qualificada desses variados instrumentos por parte das equipes gestoras e docentes de modo que eles possam compor a Documentação Pedagógica.

Em seguida, o texto normativo apresenta um tópico chamado “Breve histórico da produção de registros na Educação Infantil Paulistana”, no qual traça uma perspectiva histórica mais recente do processo de produção de registros na Educação Infantil Paulistana. Importante notar que por percursos históricos e institucionais distintos, entre as instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos (antigas CRECHEs e atuais CEIs) e as que atendem a faixa etária de 4 e 5 anos (EMEIs), a prática de registros na educação infantil, foi sofrendo transformações e mudando gradativamente até atingir a concepção atual, que compreende esse processo como responsável pela acompanhamento e historicização do desenvolvimento integral das crianças e do trabalho pedagógico, subsidiando a reflexão e o redimensionamento da ação docente, além de estabelecer elemento de comunicação formal com as famílias sobre os processos vivenciados pelos bebês e crianças nas instituições de Educação Infantil, compondo por meio de seus diversos instrumentos a chamada Documentação Pedagógica, que nos termos da legislação atual, “ permite atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao final da etapa de Educação Infantil.”
Sobre “O papel da equipe gestora e da ação supervisora na elaboração sistemática e frequente dos registros”, o documento trata num terceiro item, ressaltando, entre outras coisas, os papéis da Equipe Gestora (Diretor, Assistente e Coordenador Pedagógico) e da ação supervisora (Supervisor Escolar), no processo de prática de registros na Educação Infantil.

Nesse sentido, destacam-se as ações que visam orientar, acompanhar e auxiliar o processo de elaboração dos Registros Pedagógicos. Ou seja, cabe a Equipe Gestora e a Supervisão Escolar promover formação para a prática dos registros, acompanhar o processo de elaboração dos diversos instrumentos, inclusive, oferecendo devolutivas por escrito como forma de comunicação com os docentes visando a qualificação de todo processo de composição da documentação pedagógica como substrato da permanente reflexão da prática pedagógica.

O texto prossegue para o próximo subitem promovendo uma reflexão sobre “O papel das(os) professoras(es) na elaboração dos registros”, mostrando que Para o professor, o processo de elaboração dos registros na Educação Infantil, além de ser condição sem a qual não é possível qualificar seu trabalho, pode-se dizer, trata-se de um processo de autoria, praticado em um movimento de afastamento “de seu papel executor” na busca por uma melhor compreensão de sua docência.

Nesse sentido, podemos, ainda, identificar basicamente três fases do processo de elaboração dos registros que compõem a documentação pedagógica na Educação Infantil: Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da prática pedagógica.

Em outras palavras, é por meio da elaboração dos diversos instrumentos de registro que o Professor de Educação Infantil planeja suas propostas e intervenções calcadas em sua intencionalidade pedagógica (carta de intenções, semanários etc.), acompanha e documenta sistematicamente a execução delas (portfólio, caderno de bordo etc.) e avalia criticamente todo processo (Avaliação semestral por meio de relatório descritivo individual e da turma etc.).

Notemos, portanto, que os registros da Educação Infantil, além de descrever o cotidiano de bebês, crianças e adultos na Instituição, devem promover a análise crítica dessas vivências.

Destaca-se, por fim, o caráter comunicador dos registros na Educação Infantil, quem tem o Coordenador Pedagógico como principal interlocutor do Professor no contexto da práxis pedagógica.

Três fases básicas do processo de elaboração dos registros que compõem a documentação pedagógica na Educação Infantil: Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da prática pedagógica.

Completando sua abordagem dos diferentes atores imediatamente envolvidos nas práticas cotidianas na Educação Infantil, o texto da Instrução Normativa SME nº 02, de 2019, analisa “A importância do registro sob a ótica da criança” destacado as possibilidades de manifestação da curiosidade, da imaginação, da capacidade de expressão e plena participação dos bebês e crianças no cotidiano pedagógico, superando-se as meras práticas eventuais de promoção da participação infantil em processos decisórios. Ou seja, faz parte do papel do Professor de Educação Infantil, planejar e desenvolver situações diárias que possibilitem aos bebês e crianças participar das decisões sobre o que fazer, se fazer e como fazer, além de ter suas manifestações e expressões consideradas, acolhidas, interpretadas, incentivadas e valorizadas, rompendo com uma perspectiva que despreza, minimiza ou desvaloriza as manifestações infantis.

Tratando-se mais especificamente dos registros produzidos pelos bebês e crianças, eles podem, por exemplo, assumir a forma de narrativas espontâneas das crianças coletadas por escrito pelo Professor, produção de filmagens e fotografias realizadas pelos próprios bebês e crianças, além de desenhos, colagens e outras manifestações artísticas.

É imprescindível, portanto, dar visibilidade aos registros produzidos por bebês e crianças, promovendo a participação deles no processo de construção de memórias das experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Como modalidades de registro, a Normativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo elenca as seguintes categorias:

1. Registros para o planejamento do trabalho pedagógico,
2. Registros para a comunicação do trabalho pedagógico,
3. Registros para avaliação das aprendizagens,
4. Registros para a formação permanente.

Na categoria “Registros para o planejamento do trabalho pedagógico”, o documento municipal enquadra todos os instrumentos ou modalidades que vem antes da execução da prática pedagógica com o objetivo de planejar a intervenção quanto aos tempos, espaços materiais e intencionalidade da ação. Carta de intenções e Semanário, são exemplos de instrumentos dessa categoria.

Pensando, sobretudo, no ato de comunicação prévia comunicação à comunidade escolar das intenções na base das práticas pedagógicas elaboradas pelos Professores, o documento de orientação normativa sobre registros na Educação Infantil paulistana consagra “O planejamento

anual como carta de intenções".

Dessa forma, a Carta de Intenções pode ser considerada como instrumento de planejamento anual ou semestral do trabalho pedagógico de autoria do Professor, que fundamentado no Currículo Integrador, nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, na legislação vigente e no Projeto Político Pedagógico da instituição, anuncia os Projetos Didáticos, Experiências, Atividades e Brincadeiras que se pretende realizar com as crianças, bem como revelar a intenção educativa na base de cada proposta.

Nesse sentido, ao assemelhar-se com um roteiro, esse documento de planejamento docente deve ser flexível, ou seja, precisa estar aberto a eventuais mudanças no decorrer do percurso. Além disso, como caraterística do gênero carta, seu texto deve possuir linguagem simples e acessível, sobretudo aos pais ou responsáveis.

A intencionalidade pedagógica anunciada no planejamento anual sob a forma de Carta de Intenções, deve se materializar nas proposições pedagógicas diárias que, costumeiramente, na Rede Municipal de Educação de São Paulo, veem sendo registradas em um documento mais comumente denominado Semanário.

Por isso, o texto normativo em questão trata "o Semanário como instrumento de registro: transição para o Diário de Bordo", ressaltando tratar-se de um instrumento de registro do planeamento contínuo do Professor muito utilizado na Educação Infantil. Geralmente é um caderno cujas folhas estão divididas entre os dias da semana e os diferentes momentos da rotina de cada dia, nos quais há a sinalização dos espaços, tempos e materiais que serão necessários para a realização das atividades.

Esse layout, facilita a rápida visualização da organização pedagógica semanal, entretanto, de modo geral, não sobra espaço para o registro das manifestações dos bebês e crianças em seu cotidiano, além de que, numa perspectiva de planejamento como processo dinâmico centrado na escuta ativa de bebês e crianças, não é possível prever as ações num intervalo semanal.

Portanto, a presente normativa sugere um processo de transição para substituição do semanário pelo Caderno de Bordo.

Já "o Diário de Bordo" é concebido como instrumento de registro diário do cotidiano - desculpem a redundância - pedagógico do Professor de Educação Infantil e sua turma de bebês e crianças, que assumindo o caráter mais espontâneo de escrita, privilegia a anotação de falas e todos os tipos de manifestações infantis enquanto centrais ao planejamento docente.

O registro por meio do Diário de Bordo favorece o movimento de Progetazzione, na medida em que dá visibilidade às manifestações infantis que surgem como pistas indicando os "desdobramentos didáticos e pedagógicos do que pode/deve ser realizado junto aos bebês e crianças".

Assim, por exemplo, uma anotação sobre a curiosidade manifestada pelas crianças sobre insetos encontrados no parque, pode dar início a um Projeto Pedagógico sobre o tema.

O bom uso do Diário de Bordo tende a suscitar outras formas de planejamento e organização do trabalho docente, sobretudo, os Projetos Pedagógicos, justamente por valorizar as manifestações infantis.

Por priorizar o registro das falas e todos os tipos de manifestações dos bebês e crianças, o Diário de Bordo facilita e qualifica os relatórios individuais produzidos pelo Professor.

Em seguida o texto normativo passa a analisar a categoria dos "Registros para a comunicação do

trabalho pedagógico", sobre os quais é possível afirmar que dão a devida visibilidade ao que é desenvolvido pelos professores, junto e pelos próprios bebês e crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil, colaborando para valorização e reconhecimento do fazer docente na primeira infância, além de subsidiar momentos de estudo e formação para os profissionais da U.E.

Dessa categoria, a Instrução Normativa SME nº 02, de 2019, desta primeiramente os "Murais, Painéis, Paredes, Muros" como suporte, como base das produções infantis, serve a comunicação de toda comunidade sobre o trabalho pedagógico realizado, além de contribuir com a própria formação estética de bebês, crianças e adultos.

Para que a exposição das produções cumpra bem o papel comunicativo do trabalho pedagógico, não basta fixar os produtos aleatoriamente pelo espaço. É preciso que esse processo intencional seja planejado, pensando nos melhores materiais, nas formas e formatos mais convidativos ao olhar, em pequenos textos explicativos, tudo objetivando a visibilidade e a valorização do trabalho realizado.

Toda configuração e estética do espaço físico da Instituição revela princípios, concepções e valores. Como diz Paulo Freire "...há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço." Sobre as "Imagens: fotos, vídeos e produções infantis", sempre pela ótica da Normativa educacional paulistana, pode-se dizer que devem mostrar a dinâmica do cotidiano pedagógico que seja significativo para os bebês e crianças, evitando-se padronizações, reproduções etc, antes, esses documentos, precisam revelar as expressões, manifestações e a autoria dos Educandos.

As imagens como documentação pedagógica servem de elemento de comunicação e inserção das famílias no processo educativo, elemento de reflexão sobre a prática pedagógica, subsidiar o desenvolvimento de avaliações e favorecer a efetiva participação de bebês e crianças.

Em relação às "Redes sociais institucionais", o texto instrucional legal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, legitima-as como instrumentos de registro na Educação Infantil, assumem caráter institucional com objetivo de mostrar o trabalho desenvolvido, destacando o protagonismo infantil e estabelecendo comunicação com as famílias que podem acessar os registros em diferentes tempos e espaços

O alcance das redes sociais é incalculável e de difícil controle, por isso o cuidado, principalmente, com a imagem de bebês e crianças, que gozam de estatuto jurídico próprio por meio do ECA - Lei Federal 8.069/90, deve ser redobrado.

Em outras palavras, é necessário estabelecer coletivamente uma política institucional para o uso pedagógico das redes sociais

Nesse contexto, o canal mais objetivo e direto de comunicação diária entre os Educadores e os familiares de bebês e crianças que pode registrar praticamente tudo que ocorre com eles no cotidiano da instituição é reconhecidamente a "Agenda".

O registro na agenda de situações desagradáveis, porém passíveis de ocorrer numa instituição de Educação Infantil, como pequenos acidentes e outras coisas, requer transparência, ética e habilidade por parte do Professor.

É absolutamente recomendável que as famílias e as crianças também façam uso da agenda, configurando esse instrumento como canal de comunicação de via dupla, além de material para certas práticas pedagógicas.

Na Rede Municipal de Educação de São Paulo, sobretudo nos Centros de Educação Infantil, o que equivalente às CRECHES no restante do Brasil, os Bebês e Crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos são

atendidos em período integral. Consequentemente, ao longo dia, diferentes Professores atuam junto aos Educando, o que demanda uma comunicação entre esses Docentes.

Por isso, muitas unidades educacionais instituíram o chamado “Caderno de passagem”, que é entendido no âmbito da normativa de registros como Instrumento de registro que funciona como meio de comunicação entre os diferentes educadores que trabalham com o mesmo grupo de bebês e crianças em turnos diferentes, além de comunicar e documentar fatos cotidianos relevantes ocorridos no turno oposto, o uso pedagogicamente adequado do caderno de passagem, pode contribuir para a coerência, a compatibilidade, a complementaridade das práticas pedagógicas e das ações de cuidado exercidas pelos diferentes Profissionais.

A concepção contemporânea de Educação Infantil coloca o interesse e a curiosidade de Bebês e Crianças como conteúdo principal do planejamento docente.

Dessa forma, o registro da observação cotidiana dos bebês e das crianças torna-se fundamental para sustentação do planejamento, sendo o “Caderno de observação e registro do bebê e da criança”, conforme o texto normativo em tela, o instrumento de mão do Professor de Educação Infantil e de uso diário. É fundamental que ele tenha um espaço reservado para cada bebê ou criança e deve conter anotações precisas sobre fatos, falas, manifestações, expressões, gostos, preferências, curiosidades e etc de cada criança. subsidiando, assim, o planejamento docente, a reflexão coletiva, a formação continuada, o diálogo pedagógico com Coordenadores e Gestores, enriquecendo com detalhes pessoais de cada bebê e criança seus relatórios descritivos.

Sobre a dimensão dos “Registros para avaliação das aprendizagens”, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio da Instrução Normativa dos Registros na Educação Infantil, entende que são aqueles produzidos por meio de instrumentos que busquem revelar e analisar momentos, fatos, situações, práticas, bem como falas, expressões e manifestações infantis que foram significativas durante a história, a trajetória, o percurso de aprendizagem de cada bebê ou criança individualmente ou do grupo de Educandos. Nessa categoria, a presente instrução Normativa destaca o Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem e o Portfólio.

Nessa categoria, o “Relatório do acompanhamento da aprendizagem” é considerado o instrumento de avaliação do desempenho/desenvolvimento das crianças na Educação Infantil Paulistana, que consiste de texto descritivo sobre o percurso educativo do grupo, o percurso individual de cada bebê e criança, anotações de falas, expressões e outras formas de expressão da criança, parecer do Educador sobre o processo pedagógico vivenciado, manifestação da família sobre as expectativas e o processo vivido e observações sobre a frequência da criança. Além disso, o Relatório Descritivo é o documento que comprova a frequência de bebês e crianças na Educação Infantil e deve ser encaminhado à fase/etapa posterior.
Já o “Portfólio” é considerado

> (...) um instrumento de registro que retrata o percurso do bebê, da criança ou do grupo durante o ano, que mapeia as aprendizagens, descobrindo a diversidade implícita de cada um, que respeita as diferenças e assegura a análise e reflexão do trabalho desenvolvido durante um período.
> (SÃO PAULO. Instrução Normativa SME nº 02/2019)

O portfólio pode se configurar como uma coletânea de momentos e situações educativas vivenciadas no cotidiano da turma e contada por meio de fotos acompanhadas de legendas, como foco individual em cada criança ou no grupo coletivamente.

Sobre os “Registros para formação”, entende-se que todo registro na Educação Infantil tem ou deve ter um caráter formativo, porém mais especificamente nessa categoria, temos uma coleção de

registros das atividades de formação ocorridas na Unidade como as Reuniões Formativas, Reuniões Pedagógicas e Encontros para Formação Docente em Serviço e que devem estar registradas nos livros oficiais e revelar todo percurso formativo da Instituição.

Finalmente, a Instrução Normativa que trata dos registros na Educação Infantil Paulistana, apresenta as "Cartas Pedagógicas" como registros deixados pelos Gestores para seus sucessores e que documentam a História Pedagógica da Unidade, revelam o percurso para constituição da identidade pedagógica da instituição e seus profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se toda transição, mudança ou transformação pode constituir um processo complexo, não linear e sujeito a eventualidades de toda natureza, imagine quando se trata de alterar concepções associadas à criança, infâncias e Educação Infantil historicamente consolidadas em uma sociedade.

É nesse contexto de mudança paradigmática que compreendo todo arcabouço legal e pedagógico referente à Educação Infantil desde a atual LDB. Pois, parece-me nítido o esforço empregado para desvincular esta primeira etapa da educação básica tanto do espontaneísmo assistencialista, quanto da escolarização precoce dos bebês e crianças de até 05 (cinco) anos.

Nesse cenário, o estimulo à práticas de registro e avaliação na Educação Infantil com a finalidade de acompanhamento do desenvolvimento dos Educandos, sem caráter classificatório ou como critério para a promoção aos próximos nível educacionais, antes garantindo documentação, análise e comunicação do cotidiano vivido nas unidades educacionais, pode ser concebido como fator que induz tanto as instituições quantos os Professores à desenvolverem propostas didáticas pautadas pela pedagogia das infâncias, para a qual a curiosidade, o interesse e as necessidades imediatas das dos bebês e crianças é a referência primordial.

REFERÊNCIAS

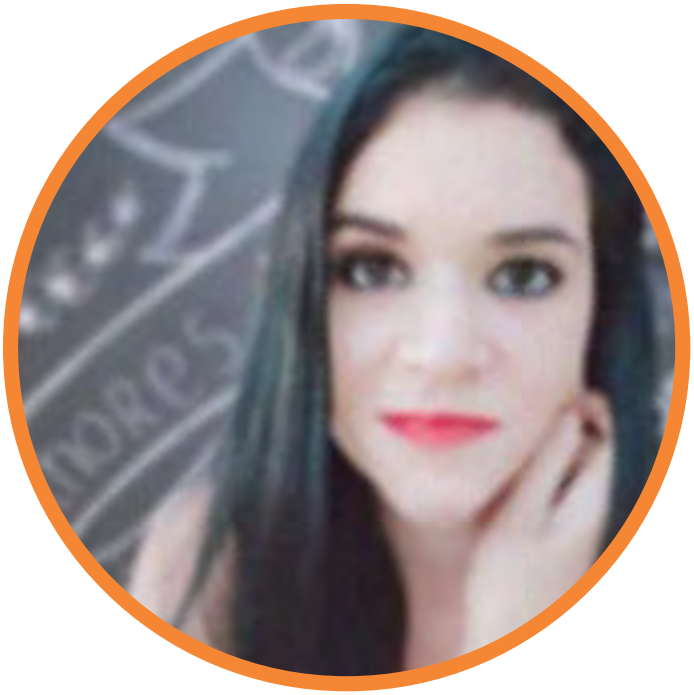
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SÃO PAULO. Instrução Normativa SME nº 02/2019. Diário Oficial do Munícipio, São Paulo, 07 fev. 2009, p. 15



ALINE LOPES ANDREO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente FAPEPE UNIESP 2011 Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos 2015 Professora de Educação Infantil - na EMEIF. Professora Ederle Maragoni Dias.

APRENDIZAGEM AUTOGERIDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS, BENEFÍCIOS E DESAFIOS

RESUMO

Este artigo analisa a aprendizagem autogerida no contexto educacional contemporâneo, com foco em suas características, vantagens e desafios. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com base em revisão bibliográfica de autores como Knowles (1975), Zimmerman (2002) e Candy (1991), cuja contribuição fundamenta teoricamente o conceito de aprendizagem autogerida. Os objetivos centrais foram identificar os elementos que caracterizam a aprendizagem autogerida, explorar suas potencialidades no desenvolvimento de competências metacognitivas e analisar as dificuldades enfrentadas por estudantes nesse processo. Os resultados apontam que a autonomia, a autoavaliação e o engajamento ativo são pilares dessa abordagem, e que sua adoção está diretamente associada à preparação para o mercado de trabalho e à promoção de aprendizagens mais significativas. Contudo, desafios como a falta de disciplina, a carência de apoio pedagógico e a desigualdade de acesso a recursos educacionais precisam ser superados. Pôde-se perceber que a aprendizagem autogerida é uma estratégia valiosa, mas que requer condições institucionais adequadas e formação de professores para seu pleno êxito.

Palavras-chave:
Aprendizagem; Autonomia; Desafios; Autoavaliação.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta transformações profundas impulsionadas pela globalização, pela evolução tecnológica e pelas novas exigências sociais. Essas mudanças têm forçado os sistemas educacionais a reavaliar suas abordagens tradicionais, que em muitos casos continuam centradas exclusivamente no professor. Nesse cenário, o modelo tradicional de ensino, predominantemente expositivo, vem cedendo espaço para metodologias que priorizam o protagonismo discente, oferecendo aos alunos maior autonomia sobre seu processo de aprendizagem. A personalização do ensino, que respeita os diferentes ritmos, estilos e interesses de cada estudante, é vista como uma resposta às demandas do mundo contemporâneo, caracterizado pela constante inovação e pela necessidade de adaptação rápida. Nesse contexto, a aprendizagem autogerida, entendida como o processo pelo qual o indivíduo assume o controle de seu próprio aprendizado, emerge como uma alternativa promissora. Ao permitir que os estudantes sejam responsáveis por sua trajetória educacional, esse modelo se alinha com as necessidades de um mercado de trabalho em constante transformação, onde a capacidade de aprender de forma contínua e autônoma é cada vez mais valorizada. A aprendizagem autogerida propõe que o aluno se torne não apenas um receptor passivo de informações, mas um agente ativo, capaz de identificar suas próprias necessidades de aprendizagem, planejar suas ações e avaliar os resultados de seus esforços. Dessa forma, ela oferece um caminho para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida pessoal e profissional no século XXI.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo principal analisar o conceito de aprendizagem autogerida e discutir suas principais características, benefícios e desafios no contexto educacional contemporâneo. Busca-se compreender como essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia discente e para a formação de aprendizes mais críticos, reflexivos e capazes de gerir seu próprio processo educativo. Além disso, pretende-se identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a implementação da aprendizagem autogerida em diferentes níveis e modalidades de ensino, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais flexíveis, inclusivas e alinhadas às demandas da sociedade atual.

Ao abordar essa temática, espera-se ampliar as reflexões no campo educacional e colaborar para a construção de práticas pedagógicas mais autônomas, críticas e inovadoras, que promovam o aprendizado ao longo da vida e contribuam para uma educação mais equitativa e significativa.

Este trabalho está organizado em três seções principais. A primeira seção consiste na introdução, que apresenta o tema e os objetivos do estudo. A segunda seção aborda a revisão bibliográfica, onde são analisados os resultados da pesquisa realizada, além de ser discutida uma prática de gestão da qualidade aplicada em uma instituição educacional, com o objetivo de assegurar a excelência dos serviços prestados e a satisfação dos alunos. Finalmente, a terceira seção é dedicada às considerações finais, nas quais são apresentadas as conclusões do estudo.

Este estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas relacionadas à aprendizagem autogerida. Os autores selecionados incluem Malcolm Knowles (1975), pioneiro do conceito de aprendizagem autodirigida; Barry Zimmerman (2002), referência em autorregulação da aprendizagem; e Paul Candy (1991), cuja contribuição amplia a compreensão da aprendizagem ao longo da vida. A análise das ideias desses autores possibilitou sistematizar as principais características, vantagens e desafios da aprendizagem autogerida, compondo um panorama teórico atualizado e pertinente ao cenário educacional.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO APRENDIZADO AUTODIRIGIDO

A aprendizagem autogerida é marcada por aspectos como a autonomia, que permite ao aluno estabelecer objetivos, definir estratégias e escolher recursos adequados ao seu estilo de

aprendizagem (Knowles, 1975). No ambiente escolar, isso se traduz na capacidade do educando de organizar sua rotina de estudos, selecionar materiais de apoio que dialoguem com suas preferências cognitivas e traçar metas de curto e longo prazo. "A essência da aprendizagem autodirigida está na iniciativa do aluno em diagnosticar suas necessidades, formular seus objetivos, identificar os recursos necessários e avaliar os resultados obtidos" (Knowles, 1975, p. 18). Esse protagonismo exige amadurecimento progressivo e orientação adequada para que o aluno consiga identificar suas necessidades e agir de maneira estratégica.

A autoavaliação contínua é outro elemento central, pois a estudante monitora seu desempenho e ajusta suas ações com base em feedbacks internos e externos (Zimmerman, 2002). No cotidiano escolar, essa prática se manifesta quando o aluno reflete sobre seus erros e acertos em provas, tarefas e atividades, utilizando essas informações para replanejar suas ações. Essa capacidade de autorreflexão é essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade pessoal em relação à própria aprendizagem. Como destaca Zimmerman (2002), "os alunos autorregulados são metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente ativos em seu próprio processo de aprendizagem" (p. 65).

O engajamento proativo, impulsionado pela curiosidade, motivação intrínseca e responsabilidade individual, também é fundamental. Quando o educando se sente motivado, ele busca respostas para suas dúvidas, amplia seus conhecimentos de forma independente e participa ativamente das atividades propostas. Esse envolvimento ativo contribui para um aprendizado mais significativo e duradouro.

Ademais, destaca-se a multiplicidade de fontes de aprendizado às quais os estudantes têm acesso atualmente: livros, vídeos, tutoriais, fóruns online, podcasts e outras mídias favorecem a construção do conhecimento de forma personalizada. No ambiente escolar, é essencial que os docentes incentivem o uso crítico e reflexivo dessas ferramentas, ajudando os alunos a filtrar informações e integrar diferentes saberes em seu percurso formativo.

VANTAGENS E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM AUTOGERIDA

A adoção da aprendizagem autogerida apresenta múltiplas vantagens. Dentre elas, está o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que capacitam o estudante a planejar, monitorar e refletir sobre o próprio aprendizado. A flexibilidade temporal e espacial permite que o processo ocorra de forma personalizada, respeitando o ritmo individual. Além disso, a ligação entre o interesse pessoal e o conteúdo estudado favorece a retenção e a aprendizagem significativa. Essa abordagem também se alinha às exigências contemporâneas do mercado de trabalho, onde se valorizam profissionais autônomos e capazes de aprender de forma contínua.

Apesar de seus benefícios, a aprendizagem autogerida apresenta obstáculos importantes. Muitos estudantes enfrentam dificuldades relacionadas ao déficit de autodisciplina, o que compromete a constância dos estudos. A gestão ineficiente do tempo é outro fator que prejudica o rendimento acadêmico, sobretudo quando há múltiplas demandas pessoais e profissionais. A ausência de suporte pedagógico pode gerar insegurança e frustração, especialmente em conteúdos complexos. Além disso, a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos e educacionais limita as oportunidades de aprendizagem autônoma, reforçando barreiras estruturais já existentes.

A implementação eficaz da aprendizagem autogerida requer políticas e práticas educacionais direcionadas. A promoção da autorregulação deve ser incentivada desde os primeiros anos da escolarização, com o apoio de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento metacognitivo (ZIMMERMAN, 2002). O uso de tecnologias educacionais, como ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas adaptativas, pode oferecer suporte, personalização e maior autonomia ao estudante. A presença de tutores e professores como mentores é essencial para orientar e acompanhar o progresso dos aprendizes. Ademais, é fundamental que as instituições de

ensino cultivem uma cultura organizacional que valorize a responsabilidade, a autonomia e o aprendizado contínuo.

A escolarização, portanto, deve estar atenta a esses elementos desde a educação básica, criando ambientes de aprendizagem que incentivem a reflexão, o pensamento crítico e o autoconhecimento. Quando a aprendizagem autogerida não é promovida de forma estruturada e intencional, os estudantes podem enfrentar um percurso escolar marcado por insegurança, desmotivação e baixo rendimento. O fracasso escolar, muitas vezes atribuído apenas à falta de esforço individual, pode estar diretamente relacionado à ausência de estratégias institucionais que estimulem a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Assim, negligenciar o desenvolvimento da autorregulação ao longo da trajetória escolar compromete não apenas os resultados acadêmicos imediatos, mas também a formação de indivíduos preparados para a aprendizagem ao longo da vida e para a atuação cidadã em uma sociedade em constante transformação.

A APRENDIZAGEM AUTOGERIDA E AS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO

Em um cenário global altamente competitivo, o mercado de trabalho valoriza, cada vez mais, profissionais que sejam capazes de aprender de forma contínua, adaptando-se rapidamente às mudanças e inovações de suas áreas. Nesse contexto, a aprendizagem autogerida emerge como uma competência essencial. O profissional autogerido é aquele que não apenas absorve conteúdos, mas que demonstra iniciativa para buscar novos conhecimentos, identifica lacunas em sua formação e assume a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento.

Empresas e organizações reconhecem que a formação técnica, embora importante, já não é suficiente. O destaque é conferido ao profissional que apresenta autonomia, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas e habilidades de aprendizagem ao longo da vida. Esses atributos são diretamente desenvolvidos por meio da prática da aprendizagem autogerida, especialmente quando ela é iniciada ainda no contexto escolar e consolidada ao longo da trajetória acadêmica e profissional.

Além disso, profissionais com essa característica tendem a ser mais resilientes, inovadores e proativos em ambientes de trabalho dinâmicos. Eles conseguem gerenciar melhor seu tempo, estabelecer prioridades e buscar soluções de maneira independente, o que é altamente valorizado em organizações que operam sob pressão e exigem flexibilidade constante.

Nesse sentido, o papel das instituições educacionais vai além da transmissão de conteúdos: elas devem preparar o estudante para uma inserção ativa e crítica no mundo do trabalho, promovendo experiências de aprendizagem que despertem a curiosidade, o espírito investigativo e a autonomia. A promoção de projetos interdisciplinares, o uso de metodologias ativas e a valorização da autorreflexão contribuem diretamente para a formação desse perfil profissional.

Por fim, é importante destacar que a ausência de aprendizagem autogerida pode resultar em profissionais dependentes, com baixa capacidade de adaptação e dificuldade de crescimento na carreira. Em um mundo onde o conhecimento se renova constantemente, a capacidade de aprender por conta própria se transforma em uma exigência, e não mais em um diferencial. Assim, investir no desenvolvimento dessa competência desde a formação escolar é uma estratégia não apenas educacional, mas também social e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem autogerida configura-se como uma estratégia relevante para o desenvolvimento de competências essenciais à formação integral dos estudantes, especialmente em tempos de transformação digital e mudanças sociais rápidas. Este artigo demonstrou que essa abordagem promove maior autonomia, engajamento e eficácia no processo educacional, mas depende de um

ecossistema educacional que proporcione suporte e orientação adequados.

A análise das contribuições teóricas de Knowles, Zimmerman e Candy evidenciou que a autonomia do estudante é construída ao longo do tempo, sendo resultado de experiências formativas intencionais e bem estruturadas. Como síntese dos resultados, destaca-se a necessidade de políticas educacionais inclusivas, formação continuada de professores e a adoção de tecnologias que favoreçam a personalização da aprendizagem.

Este estudo contribui para o campo da educação ao destacar a aprendizagem autogerida como caminho viável para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos. Sugere-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos empíricos em diferentes níveis de ensino e contextos sociais, bem como o desenvolvimento de instrumentos avaliativos que possam mensurar o grau de autonomia dos estudantes em processos educacionais diversos

REFERÊNCIAS

CANDY, Philip C. Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

KNOWLES, Malcolm. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. Chicago: Follett, 1975.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory Into Practice, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ANA ALESSANDRA REA

Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2003); Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2007); Especialista em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Gennari Peartree (2024); Professora de Educação Infantil - no CEU EMEI Paraisópolis.

O BRINCAR QUE EDUCA: A IMPORTÂNCIA DO FAZ DE CONTA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O artigo aborda a importância das artes visuais na educação infantil, ressaltando o papel do professor como mediador do aprendizado e da criatividade. Destaca-se a necessidade de experiências artísticas intencionais e diversificadas, que favoreçam a exploração, a autonomia e a construção de conhecimentos significativos pelas crianças. Também enfatiza a valorização da diversidade cultural e a superação de padrões estereotipados, promovendo a expressão individual e o desenvolvimento integral do aluno.

Palavras-chave:
Educação infantil; Artes visuais; Expressão infantil; Mediação pedagógica; Diversidade cultural; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A criança, desde o nascimento, estabelece interações que lhe permitem atribuir significados ao mundo e a si mesma, construindo um conhecimento singular por meio das experiências que vivencia em seus contextos sociais (VYGOTSKY, 1998). Nesse processo, parceiros como a família, outras crianças e os educadores desempenham um papel essencial, pois é nas relações cotidianas que se tornam possíveis aprendizagens cada vez mais complexas.

No espaço da educação infantil, o professor assume um papel de mediador entre a criança e o mundo, organizando tempos, ambientes e materiais, ao mesmo tempo em que dialoga, acolhe e amplia os olhares infantis sobre a realidade (SME, 2019). Essa mediação é fundamental porque possibilita que a criança seja vista como sujeito ativo de sua aprendizagem, e não como receptora passiva de conteúdos (KISHIMOTO, 2011).

As práticas educativas, entretanto, refletem concepções históricas e culturais sobre infância. Professores que reconhecem a capacidade das crianças — inclusive dos bebês — de interagir, explorar e expressar-se, tendem a organizar ambientes que favorecem a troca, a investigação e a curiosidade, promovendo um espaço mais acolhedor e estimulante (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). Por outro lado, quando prevalece a visão da criança como incapaz, as experiências propostas se tornam limitadas, reduzindo as possibilidades de exploração e descoberta.

Nesse contexto, a educação infantil deve ser entendida como um espaço que valoriza a brincadeira, a exploração, a imaginação e a cultura, favorecendo a construção de hipóteses, a socialização e a elaboração de novos conhecimentos. É nesse movimento que o professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a ser um investigador das formas de pensar das crianças, interpretando suas hipóteses e ampliando suas compreensões (OLIVEIRA, 1995).

Portanto, refletir sobre o papel do educador e sobre as concepções que orientam as práticas pedagógicas é fundamental para garantir uma educação infantil que reconheça a criança como protagonista ativa de suas aprendizagens. Ao interagir com adultos, pares e com o meio social e cultural em que está inserida, a criança constrói saberes que a ajudam a compreender o mundo em sua pluralidade, marcado por diferentes culturas, linguagens e formas de expressão (SME, 2019).

Desde o nascimento, a criança interage com diferentes parceiros que lhe ajudam a atribuir significado ao mundo e a si mesma, construindo aprendizagens contínuas e um saber histórico singular. Nesse processo, a instituição de educação infantil torna-se um espaço privilegiado, no qual o professor exerce um papel essencial como mediador. Cabe a ele responder às necessidades das crianças, organizar o ambiente e favorecer situações de aprendizagem que valorizem tanto os desejos e interesses infantis quanto o fortalecimento das relações sociais (VYGOTSKY, 1991; BRASIL, 2010).

A mediação docente se concretiza por meio de ações diretas — como responder perguntas, acolher, questionar e propor desafios — e indiretas, quando organiza os espaços, materiais, tempos e interações. Dessa forma, o educador amplia os olhares das crianças, ensinando regras de convivência e estimulando a compreensão das situações do mundo ao seu redor (OLIVEIRA, 2012). Nessa perspectiva, a criança deve ser reconhecida como parceira ativa do processo educativo, produtora de sentidos e interpretações próprias da realidade. Isso implica superar a visão tradicional em que o professor é o transmissor e a criança apenas receptora de conteúdos, valorizando, em vez disso, as múltiplas fontes de aprendizagem que permeiam a infância: outras crianças, adultos, objetos, ambientes e situações cotidianas (KRAMER, 2007; SMOLKA, 2004).

As práticas docentes, portanto, são atravessadas por concepções históricas e culturais sobre infância e educação. Um professor que acredita nas potencialidades dos bebês, por exemplo, tende a organizar ambientes mais ricos, abertos à exploração, à interação e à descoberta, favorecendo a

autonomia e a curiosidade. Em contrapartida, aquele que subestima a capacidade das crianças pequenas pode limitar suas experiências ao atendimento individualizado, reduzindo suas oportunidades de aprendizagem (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Por isso, é imprescindível dar visibilidade às ações e representações que orientam a prática pedagógica, pois elas constituem o núcleo da reflexão crítica do educador sobre seu fazer. Observar e escutar as crianças, compreender suas hipóteses e interpretações sobre o mundo, são caminhos que permitem ao professor atuar não como mero informante, mas como investigador sensível de suas formas de pensar (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). A escuta qualificada e o diálogo tornam-se fundamentais para criar um espaço saudável onde as crianças possam narrar, descrever e explicar, construindo novos saberes em interação com as experiências já vividas.

Nesse sentido, a educação infantil deve garantir ambientes que possibilitem a manipulação, a exploração e a experimentação de diferentes materiais, cores, formas, linguagens e recursos tecnológicos, fortalecendo o pensamento crítico, criativo e solidário (SME-SP, 2019). Ao interagir com colegas, professores, natureza e cultura, a criança apropria-se de conceitos e práticas que a ajudam a compreender a multiplicidade do mundo, reconhecendo a diversidade cultural, social, histórica e econômica que o constitui (KUHLMANN JR., 2000).

Assim, o professor assume o papel de mediador entre as crianças e os conhecimentos socialmente elaborados, criando condições para que elas desfrutem, se surpreendam e se encantem com suas próprias descobertas. Quando observamos de perto, percebemos que, desde muito pequenas, as crianças exploram, manipulam, questionam e demonstram interesse genuíno em entender como as coisas funcionam. Valorizar essas experiências é favorecer a construção de aprendizagens significativas, nas quais o prazer de conhecer, a curiosidade e o brincar se transformam em motores para a formação integral da infância.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A arte ocupa um papel central no processo de desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças ampliem sua visão de mundo, explorem diferentes formas de expressão e construam conhecimentos de maneira significativa. Nesse contexto, o professor assume a função de mediador de cultura, sendo responsável por selecionar conteúdos, organizar experiências e criar situações que favoreçam a investigação, o registro e a socialização do aprendizado (Kramer, 1998; Barbosa, 2012). O educador atua não apenas como transmissor de informações, mas como aquele que provoca a curiosidade, estimula a observação e promove diálogos, possibilitando que a criança faça conexões entre suas vivências e a cultura que a cerca.

Durante os anos vividos na Educação Infantil, é essencial que as crianças tenham contato com informações que lhes permitam compreender a história por meio das manifestações artísticas, desde as pinturas rupestres até os clássicos da arte em diferentes épocas. Esse contato amplia a percepção de que existem múltiplas culturas, todas ricas em símbolos, valores e significados. Nesse sentido, é fundamental reconhecer também culturas que foram, ao longo da história, silenciadas ou desvalorizadas, como a cultura africana trazida ao Brasil pelos povos escravizados. Atualmente, resgatar essa herança, estudar suas raízes e valorizar suas manifestações no cotidiano escolar é uma forma de combater preconceitos e fortalecer a identidade cultural de crianças e famílias de origem africana (Munanga, 2005; Candau, 2016).

Esse mesmo olhar pode ser ampliado para outras culturas presentes no cotidiano escolar, como a judaica, japonesa, indígena, portuguesa, italiana, boliviana, entre tantas outras. Ao investigar personagens históricos, pinturas, músicas ou artefatos que marcam períodos e tradições, as crianças não apenas aprendem sobre história e cultura, mas também desenvolvem respeito à diversidade e compreensão de diferentes modos de vida (Coll, 2004).

O trabalho com artes visuais, nesse sentido, deve ser visto como oportunidade de ampliação dos conhecimentos e de estímulo à criatividade. O professor, como mediador, precisa organizar ambientes que favoreçam a exploração, a autonomia e a experimentação, desafiando a criança a dialogar, pensar e reconhecer as diferenças. Isso pode acontecer por meio de propostas como desenhar, pintar, experimentar texturas, manusear diferentes materiais ou criar colagens, sempre de modo que as crianças possam se expressar e atribuir sentido às suas produções. Assim, a aprendizagem não se limita à técnica, mas envolve o prazer da descoberta, o questionamento e a construção coletiva do conhecimento (Ostetto, 2004).

O campo das linguagens artísticas, portanto, reúne experiências fundamentais para a formação da criança. Ao transitar pelo teatro, pela música, pelo desenho ou pela pintura, ela desenvolve imaginação, sensibilidade e capacidade de simbolizar o mundo ao seu redor. A intencionalidade pedagógica nesse processo é essencial: não basta oferecer os materiais, é preciso propor situações desafiadoras, apresentar novas possibilidades e garantir momentos de apreciação e reflexão. O tempo de fazer deve ser equilibrado com o tempo de observar, imaginar e apreciar, de modo que a criança reconheça a importância de diferentes processos criativos.

Desse modo, ao trabalhar com artes visuais na Educação Infantil, não se trata apenas de ensinar técnicas ou reproduzir modelos, mas de criar condições para que a criança experimente, invente, construa hipóteses e se reconheça como sujeito criador. A escolha dos materiais, a forma de disponibilizá-los, o incentivo à exploração e o respeito ao modo próprio de agir e sentir de cada criança tornam-se elementos-chave para um planejamento pedagógico que valorize a diversidade e o potencial expressivo infantil. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a arte, em suas múltiplas linguagens, deve ser compreendida como direito de toda criança, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional, social e cultural.

ARTES VISUAIS COMO NICHO DE ENSINO

O campo da criação visual na educação infantil, de maneira recorrente, é tratado de forma superficial, sendo frequentemente reduzido a atividades recreativas, de entretenimento ou como mero passatempo entre conteúdos considerados mais relevantes. Essa abordagem diminui o potencial formativo e criativo da criança, transformando práticas como o desenho, a pintura e a colagem em exercícios repetitivos, padronizados e destituídos de intencionalidade pedagógica, como, por exemplo, o uso de figuras impressas para colorir. Nesse sentido, defende-se que o cultivo da expressão infantil no campo da visualidade deve ocorrer em experiências inicialmente exploratórias, que gradativamente se organizem em processos mais estruturados, possibilitando à criança apropriar-se de procedimentos específicos como rasgar, escorrer tinta, sobrepor camadas, arranhar superfícies, cortar ou modelar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), o ensino das artes visuais deve apoiar-se em pilares que integrem a prática criativa e a reflexão, de modo a favorecer a construção de conhecimentos conceituais e expressivos. Assim, a criança tem a oportunidade de desenvolver fundamentos essenciais como ritmo, contraste, proporção, tamanho, forma e cor, articulando-os com outras linguagens artísticas e com a sua forma singular de interpretar o mundo. Tais aprendizagens se consolidam por meio da leitura, fruição e produção em diferentes linguagens culturais: desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia, instalações ou intervenções no espaço.

Essas experiências, ao constituírem o repertório pessoal da criança, também se alimentam do contato com imagens e pesquisas em livros, mídias digitais, visitas a museus e a outros espaços de divulgação artística. Conforme destaca Barbosa (2002), é fundamental garantir às crianças acesso à diversidade cultural e estética, para que possam não apenas reproduzir, mas também criar a partir de múltiplas referências visuais.

No processo de criação, é essencial que o professor assegure diversidade de materiais, continuidade temporal e liberdade investigativa. As crianças devem ter oportunidade de retomar suas produções, refazê-las, reconstruí-las e, posteriormente, socializá-las em rodas de conversa. Esse momento de partilha é fundamental para promover a consciência do processo criativo, a apreciação estética, a troca de ideias e a valorização das soluções encontradas por cada criança. Como afirma Ostrower (2008), a criação é uma experiência individual e, ao mesmo tempo, coletiva, devendo o ambiente educativo favorecer a curiosidade e a liberdade de expressão.

Além de atividades pontuais, torna-se necessário propor sequências didáticas que ampliem gradativamente as aprendizagens específicas no campo da linguagem visual. A curiosidade infantil é motora para a criação, mas a criatividade não deve ser compreendida como dom inato. Pelo contrário, constitui-se em um processo de construção que depende de ambientes ricos, interativos e abertos à exploração.

Ao longo desse percurso, as crianças desenvolvem preferências, estilos e modos próprios de criar. Muitas vezes, essas marcas não são perceptíveis em uma única produção, mas revelam-se em um conjunto de experiências que expressam motivações, interesses e descobertas em constante transformação. Nesse sentido, é papel do professor acompanhar cada processo, evitando cristalizações ou estereótipos. Quando uma criança repete exaustivamente uma forma ou traço, isso não deve ser confundido com estilo, mas pode indicar ausência de repertório ou falta de estímulos diversificados. Cabe ao educador, portanto, oferecer materiais variados, novas referências visuais e proposições desafiadoras que mobilizem a imaginação.

O RCNEI (BRASIL, 1998) orienta que o professor atue como mediador do fazer artístico, reconhecendo e valorizando a expressão da criança. Contudo, a ausência de acompanhamento pode empobrecer a experiência, limitando a criança a soluções restritas. É necessário observar, intervir quando pertinente e propor desafios significativos que ampliem a investigação estética, respeitando sempre a intencionalidade original da criança.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão de que o desenho infantil não precisa ser figurativo ou realista para ter valor estético e pedagógico. Muitas produções gráficas, como rabiscos e garatujas, apresentam alto teor expressivo e revelam pesquisas visuais relacionadas à cor, textura, traço e ocupação do espaço. Nesse contexto, a insistência em perguntas como “o que você desenhou?” pode limitar a experiência à representação de algo reconhecível, desconsiderando a potência criativa da exploração livre.

O desenho deve ser vivenciado em situações diversas: seja como iniciativa espontânea da criança, na tentativa de resolver um problema visual, seja como proposta do professor, que a desafia a ampliar seus recursos expressivos. O essencial é que as intervenções não estejam pautadas em linhas rígidas de evolução gráfica, mas que incentivem a diversidade de pontos de vista, o uso criativo das cores, das linhas e das proporções. Como ressalta Barbosa (2010), a história da arte evidencia que não existe uma única forma de representação e que, portanto, as crianças devem ter acesso a essa pluralidade, rompendo com padrões estereotipados.

Oferecer um repertório visual amplo e variado é, portanto, condição indispensável para o desenvolvimento da sensibilidade estética e para a criação de novas possibilidades de desenhar e pensar o mundo. Nesse processo, o papel do professor consiste em povoar o universo visual da criança com múltiplas referências, promovendo experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade e a liberdade de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que as artes visuais e a expressão artística constituem um campo fundamental para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, funcionando como veículo para que os

indivíduos expressem pensamentos, emoções, visões de mundo e experiências de vida. Por meio da arte, a criança não apenas reproduz o que vê ou pensa, mas expressa quem ela é: sua vitalidade, força, fraquezas, medos, sonhos, vontades, dúvidas e conflitos. Dessa forma, a experiência artística trabalha simultaneamente o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a intuição, tornando-se uma das formas mais completas de expressão humana.

O papel do professor é central nesse processo. Ao atuar como mediador cultural, o educador organiza o espaço, seleciona materiais diversificados, propõe desafios criativos e acompanha sensivelmente o percurso de cada criança, equilibrando a liberdade de criação com orientações estratégicas. Essa mediação permite que os alunos se apropriem de diferentes linguagens visuais, experimentem técnicas variadas e construam formas próprias de expressão, consolidando habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. A observação cuidadosa e o planejamento sistemático do professor são essenciais para preservar e estimular o potencial expressivo da criança, evitando a repetição mecânica de formas ou estilos e incentivando o desenvolvimento de repertórios visuais diversificados.

É igualmente importante garantir o acesso das crianças a um repertório cultural amplo e plural, que contemple manifestações artísticas de diferentes épocas, culturas e estilos, desde pinturas rupestres até expressões contemporâneas. Essa diversidade fortalece a compreensão de que a arte não se limita a padrões eurocêntricos ou a produções de artistas consagrados, mas está presente em múltiplos contextos culturais, promovendo respeito, representatividade e valorização das histórias e tradições de cada povo. Nesse sentido, a escola desempenha papel de agente social e cultural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, éticos e sensíveis às diferenças sociais, históricas e culturais.

As experiências visuais e artísticas devem integrar-se a todo o currículo, considerando a interdisciplinaridade e favorecendo aprendizagens significativas. Atividades de desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança e teatro contribuem para a ampliação da criatividade, autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas. A documentação das produções, a socialização das ideias e a reflexão coletiva sobre o processo criativo fortalecem a expressão de sentimentos e ideias, consolidando aprendizagens e promovendo interações sociais saudáveis.

Além disso, é necessário reconhecer que a formação docente e as políticas educacionais desempenham papel determinante. A valorização e a formação continuada dos professores de arte, aliadas à oferta de condições materiais e estruturais adequadas, são fundamentais para que esses educadores possam atuar como mediadores culturais eficazes, incentivando a curiosidade, a imaginação e a criatividade das crianças. O professor deve desenvolver estratégias que possibilitem a reflexão ética e estética sobre as produções artísticas, promovendo o respeito à diversidade e à pluralidade cultural e histórica, em consonância com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996).

Portanto, investir no ensino das artes visuais desde a educação infantil é essencial para a construção de indivíduos criativos, autônomos, críticos e culturalmente sensíveis. A arte, enquanto prática pedagógica, possibilita que as crianças se reconheçam como protagonistas do conhecimento, atribuam sentido às próprias experiências e construam repertórios de expressão visual que as acompanharão ao longo de sua vida. A mediação do professor, o acesso a um repertório diversificado e a valorização da expressão individual consolidam a arte como um eixo central da educação, capaz de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral, ético e cultural das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. M. Artes visuais: princípios e fundamentos. São Paulo: Pioneira, 2002.

BARBOSA, M. M. História da Arte e Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 2010.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Brasília: MEC, 1998.

FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. Educação Infantil: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. A criança e o brincar: teoria e prática da Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN JR., A. Fundamentos da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2012.

SME-SP. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SMOLKA, E. A. Educação Infantil: fundamentos e prática. Petrópolis: Vozes, 2004.

OSTROWER, F. Artes visuais na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Gryphus, 2008.

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

ANA PAULA DIAS SANTANNA

Graduação em Pedagogia na Universidade Ítalo Brasileiro (2018); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Santo Amaro (2019); especialista em Linguagens da Infância pela Universidade Ítalo Brasileiro (2019); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI Vereador Gumercindo de Pádua Fleury.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da linguagem musical na educação infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Parte-se da compreensão de que a música é uma linguagem expressiva que estimula aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores, linguísticos e sociais desde os primeiros anos de vida. Com base em referenciais teóricos e documentos oficiais da educação brasileira, a pesquisa propõe reflexões sobre como a musicalização pode ser integrada à prática pedagógica de forma lúdica, criativa e significativa. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, por meio da realização de uma oficina formativa com 21 participantes, entre estudantes de pedagogia e profissionais da infância. A oficina foi estruturada a partir de vivências musicais que incluíram percepção sonora, percussão corporal, brincadeiras cantadas, jogos rítmicos e materiais audiovisuais, promovendo momentos de escuta, improvisação e reflexão coletiva. A análise dos dados demonstrou que a música, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, potencializa a aprendizagem, favorece a construção de vínculos afetivos e amplia o repertório expressivo e cultural das crianças. O estudo reafirma a necessidade de formação continuada de educadores na área da musicalização e aponta a música como um direito da infância e uma linguagem essencial no contexto da educação infantil.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Música; Linguagem; Musicalização; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da compreensão de que a música exerce um papel fundamental na formação dos seres humanos, especialmente durante a primeira infância. Desde o período intrauterino, os bebês já estão inseridos em um ambiente sonoro, sendo expostos a diferentes estímulos auditivos que contribuem para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e sensorial. A musicalidade, nesse contexto, emerge como uma linguagem que antecede até mesmo a fala, estabelecendo conexões entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

A música, enquanto linguagem, proporciona não apenas a expressão de sentimentos, pensamentos e emoções, mas também promove a construção do conhecimento, atuando como ferramenta pedagógica valiosa no processo de aprendizagem. Na educação infantil, ela assume um papel ainda mais relevante, pois dialoga diretamente com o modo como as crianças percebem, interagem e se relacionam com o ambiente. O uso da música em sala de aula contribui para o desenvolvimento integral, estimulando habilidades motoras, cognitivas, linguísticas, socioafetivas e promovendo o autoconhecimento.

Ao considerar a importância da linguagem musical no cotidiano escolar, é necessário refletir sobre como ela vem sendo trabalhada nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, a música é utilizada de forma secundária, apenas como suporte a outras disciplinas, quando, na verdade, deveria ser vivenciada em sua plenitude, com intencionalidade e respeito à natureza lúdica da infância. Cabe ao educador promover experiências significativas que despertem o interesse e a sensibilidade musical das crianças, favorecendo o contato direto com diferentes formas sonoras, ritmos e expressões corporais.

Diante disso, o presente trabalho propõe-se a investigar a relevância da música na educação infantil, buscando compreender sua contribuição no desenvolvimento da criança, apresentar possibilidades de práticas pedagógicas que envolvam a musicalização no ambiente escolar e refletir sobre a valorização dessa linguagem na formação infantil. As questões norteadoras que orientam esta pesquisa envolvem a importância da música na infância, a relevância de trabalhar a musicalização na educação infantil e os caminhos possíveis para integrar essa linguagem de forma efetiva na prática docente.

Com base nesses objetivos, o segundo capítulo abordará o papel da música na vida das crianças, destacando sua importância desde os primeiros anos de vida, além de apresentar propostas pedagógicas lúdicas que contribuam para a construção de uma prática musical significativa no contexto da educação infantil.

LINGUAGEM MUSICAL

A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA

A música é uma linguagem universal, presente em todas as culturas e momentos históricos da humanidade. Desde os tempos antigos, está associada a manifestações culturais, celebrações, rituais religiosos, atividades sociais e práticas educativas. No contexto da infância, a música não é apenas um elemento de entretenimento, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano integral, sendo capaz de comunicar pensamentos, sensações e emoções por meio da organização expressiva entre som e silêncio, conforme destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

Durante a primeira infância, a criança vivencia intensamente o mundo ao seu redor por meio do corpo e dos sentidos. A linguagem musical atua diretamente nesse processo, favorecendo o desenvolvimento das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e afetivas. A exposição a experiências sonoras desde os primeiros meses de vida contribui para o amadurecimento

neurológico e estimula a atenção, a memória e a criatividade. Segundo Brito (2010), a música permite que a criança observe, imite, experimente e crie, contribuindo de forma concreta para sua formação sensível e expressiva.

Outro aspecto importante diz respeito à musicalidade como elemento constitutivo da cultura infantil. Por meio de brincadeiras cantadas, cantigas de roda e jogos musicais, a criança se apropria de repertórios tradicionais que refletem sua identidade cultural e social. Essa vivência permite à criança desenvolver um senso de pertencimento e valorização da diversidade. Para Ávila e Silva (2003), o ambiente sonoro a que a criança está exposta influencia diretamente sua formação, sendo necessário oferecer repertórios musicais ricos e variados que contribuam para sua saúde emocional, física e intelectual.

Além disso, a música proporciona à criança a possibilidade de expressar suas emoções e vivências de forma espontânea e criativa. Por meio do ritmo, da melodia e do movimento corporal, ela consegue traduzir sentimentos, construir significados e interagir com o outro. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da autoestima. Como ressalta Joly (2003), ao brincar com a música, a criança compreende o mundo que a cerca e estabelece relações afetivas com ele.

Portanto, é fundamental que a prática pedagógica na educação infantil reconheça a música como uma linguagem legítima e indispensável para a formação da criança. Integrar experiências musicais ao cotidiano escolar, com intencionalidade e ludicidade, promove não apenas o prazer de aprender, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento global dos pequenos.

MÚSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização na educação infantil representa uma poderosa ferramenta pedagógica que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento global da criança. Ela não se limita ao ensino técnico da música, mas abrange a vivência sensorial, emocional e criativa por meio da linguagem sonora. Desde os primeiros anos de vida, é possível observar como as crianças interagem com os sons de forma espontânea, seja cantando, ouvindo ou produzindo ritmos com o corpo e objetos do ambiente. Segundo Brito (2010), essa interação musical contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e linguístico, pois estimula a percepção, a atenção e a capacidade de expressão da criança.

O ambiente sonoro em que a criança está inserida exerce influência direta sobre sua formação. A qualidade dos estímulos musicais recebidos pode contribuir para o equilíbrio emocional e o bem-estar integral. De acordo com Ávila e Silva (2003), é fundamental oferecer uma “dieta sonora” equilibrada, composta por músicas que valorizem a diversidade cultural e respeitem a sensibilidade infantil. Um repertório rico e variado favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética, da escuta atenta e da capacidade de concentração, aspectos fundamentais para a aprendizagem significativa.

No contexto educacional, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) reforça que a música deve ser vivenciada como linguagem própria da infância, não subordinada a outras áreas do conhecimento. As cantigas de roda, os jogos musicais e as brincadeiras sonoras fazem parte da cultura infantil e precisam ser valorizadas como elementos que fortalecem a identidade, o convívio social e a capacidade de simbolização. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca que as experiências com música na educação infantil devem promover a escuta, a criação, a apreciação e a expressão, respeitando as singularidades de cada criança.

Além de favorecer o desenvolvimento das competências essenciais, a musicalização promove o brincar, a imaginação e o prazer de aprender. Hortélia (2017) ressalta que a música da cultura

infantil carrega em si um potencial formativo profundo, sendo expressão legítima da alma do povo. Proporcionar às crianças o contato com cantigas tradicionais, vozes recitadas e experiências rítmicas é uma forma de garantir a transmissão cultural e o fortalecimento de vínculos afetivos com sua comunidade.

Assim, a musicalização na educação infantil deve ser compreendida como um direito da criança e uma prática indispensável no cotidiano pedagógico. Por meio dela, é possível promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos sociais e contribuir para a formação de sujeitos sensíveis, criativos e críticos.

COMO INTEGRAR A MUSICALIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Integrar a musicalização na prática pedagógica da educação infantil exige mais do que aplicar atividades isoladas. Trata-se de reconhecer a música como uma linguagem essencial à infância e incorporá-la ao cotidiano escolar de forma intencional, planejada e respeitosa às características e necessidades das crianças. A música, nesse contexto, deve ser entendida como um meio expressivo que favorece o desenvolvimento integral, promovendo a interação entre corpo, som, movimento e emoção. Brito (2003) defende que, para que esse processo ocorra de forma significativa, é preciso garantir espaços nos quais as crianças possam vivenciar experiências musicais de maneira ativa e criativa, explorando sons, ritmos e melodias livremente.

Dentre as estratégias que podem ser utilizadas pelo educador, os jogos de improvisação têm se mostrado eficazes no estímulo à expressão musical. Essas práticas, que envolvem a criação espontânea com a voz, o corpo e objetos sonoros, contribuem para o desenvolvimento da percepção auditiva, da coordenação motora e do senso rítmico. Para Ávila e Silva (2003), dois aspectos fundamentais devem ser considerados na musicalização infantil: o aprender a ouvir e o aprender a praticar. O primeiro envolve a escuta atenta e crítica, fundamental para a apreciação musical; o segundo refere-se à execução, ao brincar com os sons e à experimentação musical no cotidiano.

A prática pedagógica com música deve valorizar a cultura da infância, suas expressões espontâneas e os saberes que as crianças já trazem. Segundo Joly (2003), o brincar é o meio por excelência pelo qual a criança se relaciona com o mundo, e é justamente nesse brincar que a música se manifesta com mais intensidade. Ao integrar brincadeiras cantadas, parlendas, cantigas de roda e atividades rítmicas, o educador cria oportunidades para que a linguagem musical seja vivenciada com naturalidade e prazer.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) reforça a importância de criar contextos em que a criança possa escutar, interpretar, inventar e reproduzir sons de forma criativa. Essas experiências, além de estimularem o desenvolvimento de habilidades específicas da linguagem musical, favorecem a construção de valores como cooperação, respeito às diferenças e valorização da diversidade cultural.

Portanto, a integração da musicalização na prática pedagógica requer sensibilidade, formação adequada e compromisso com a infância. Cabe ao educador criar ambientes ricos em estímulos sonoros, onde a música seja vivida de maneira prazerosa, respeitando o tempo e o estilo de aprendizagem de cada criança, promovendo assim uma educação mais sensível, significativa e transformadora.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, com base nos pressupostos da pesquisa-ação. Essa metodologia foi escolhida por seu caráter participativo, colaborativo e transformador, especialmente adequada aos contextos educacionais em que o pesquisador atua

diretamente junto aos participantes. A pesquisa-ação, segundo autores como Elliot e Thiollent, propõe um ciclo contínuo de reflexão e ação, no qual os sujeitos envolvidos — pesquisadores e participantes — colaboram na identificação de problemas, na proposição de estratégias, na aplicação das ações e na avaliação dos resultados, com o objetivo de transformar a realidade educacional.

A escolha pela pesquisa-ação justifica-se pela natureza do trabalho, que propôs uma intervenção prática com um grupo de profissionais da educação infantil, por meio de uma oficina formativa. Essa oficina foi organizada com base nas contribuições teóricas da educação musical, buscando promover momentos de reflexão e vivência sobre o uso da linguagem musical na prática pedagógica. O grupo participante foi composto por 21 pessoas, entre estudantes de cursos de formação docente e profissionais que atuam com a infância, configurando um público diretamente envolvido com o tema em questão.

A construção da oficina teve como base o referencial de Brito, que defende a importância da vivência musical desde os primeiros anos de vida, considerando a música como linguagem expressiva e meio de desenvolvimento integral da criança. A partir dessa perspectiva, foram organizadas atividades que exploraram a percepção sonora, a improvisação com o corpo, as brincadeiras cantadas, a escuta ativa e o uso de materiais audiovisuais. O intuito foi proporcionar uma experiência sensível e significativa, que pudesse ampliar o repertório dos participantes e reforçar a importância da música na formação infantil.

Durante o desenvolvimento da oficina, adotou-se uma postura dialógica e reflexiva, permitindo que os participantes expressassem suas percepções, experiências e dificuldades relacionadas à musicalização em seus contextos de atuação. A troca de saberes e vivências foi um elemento central da atividade, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. Além disso, um questionário foi aplicado ao final do encontro, com o objetivo de registrar as impressões dos participantes e avaliar o impacto da oficina em sua prática pedagógica.

Dessa forma, os procedimentos adotados nesta pesquisa buscaram articular teoria e prática, garantindo um olhar sensível à realidade escolar e apontando caminhos possíveis para a valorização da música como linguagem essencial na educação infantil.

PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação foi adotada neste trabalho como metodologia central por sua capacidade de articular a prática pedagógica com a reflexão crítica e a transformação social. Essa abordagem metodológica tem como característica principal o envolvimento direto do pesquisador no contexto estudado, promovendo mudanças significativas por meio da participação ativa dos sujeitos envolvidos. No campo da educação, essa metodologia é especialmente relevante, pois permite a análise das práticas pedagógicas a partir de uma postura investigativa e colaborativa.

Autores como Elliot defendem que a pesquisa-ação ocorre em espirais contínuas de ação e reflexão, nas quais os participantes buscam compreender uma situação real, propor estratégias de intervenção, implementá-las e avaliá-las em ciclos sucessivos. Esse processo valoriza o conhecimento prático dos envolvidos, reconhecendo-os como sujeitos capazes de transformar sua própria realidade. Já Thiollent entende a pesquisa-ação como um processo democrático, em que se prioriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados no cotidiano educacional.

A escolha por essa abordagem justifica-se pelo fato de que este trabalho não se limita a uma análise teórica sobre a importância da música na educação infantil, mas propõe uma intervenção concreta por meio de uma oficina de formação. O objetivo principal foi oferecer aos participantes, estudantes e profissionais da educação infantil, uma experiência de musicalização que pudesse contribuir com

sua formação e prática pedagógica. A vivência foi pensada como parte integrante do processo de pesquisa, considerando que a ação formativa é, por si só, um momento de produção de conhecimento.

Inspirada nas reflexões de Brito sobre o papel da música no desenvolvimento da criança, a oficina foi planejada com atividades que explorassem a linguagem musical de forma lúdica, criativa e significativa. A interação entre teoria e prática esteve presente em cada etapa do processo, permitindo que os participantes refletissem sobre sua própria atuação, compartilhassem saberes e construíssem coletivamente novas possibilidades de trabalho com a música no ambiente escolar.

Assim, a pesquisa-ação foi fundamental para garantir que o conhecimento produzido neste estudo não fosse apenas descritivo ou analítico, mas também transformador, contribuindo para a ressignificação das práticas pedagógicas que envolvem a musicalização na educação infantil.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

A análise dos dados obtidos a partir da oficina de musicalização realizada nesta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e interpretativa, alinhada aos princípios da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1989), essa metodologia valoriza a participação ativa dos sujeitos e busca a transformação da realidade investigada por meio de um processo contínuo de ação, reflexão e reconstrução. Assim, a análise foi conduzida com base na observação direta das atividades desenvolvidas, nos relatos dos participantes e na reflexão crítica sobre os resultados emergentes da experiência formativa.

O grupo de participantes da oficina foi composto por 21 pessoas, entre estudantes de licenciatura e profissionais da educação infantil. Essa diversidade permitiu a construção de uma análise ampla, considerando diferentes perspectivas sobre a musicalização no contexto pedagógico. Conforme Brito (2010), é essencial considerar as experiências prévias e a bagagem cultural dos sujeitos ao planejar propostas de musicalização, pois tais elementos influenciam diretamente a maneira como a música é percebida, vivenciada e integrada à prática educativa.

As atividades realizadas na oficina foram planejadas com base em princípios lúdicos e expressivos, promovendo o contato direto com sons, movimentos, ritmos e instrumentos do cotidiano. Uma das dinâmicas iniciais propôs a percepção sonora do ambiente com os olhos fechados, despertando a escuta sensível dos participantes. Essa proposta dialoga com o que afirmam Ávila e Silva (2003), ao destacarem que o desenvolvimento da escuta é uma das competências mais importantes na educação musical, pois amplia a atenção auditiva e estimula a percepção dos diferentes elementos que compõem a música.

Durante as atividades de improvisação com o corpo e de brincadeiras cantadas, foi possível observar manifestações espontâneas de criatividade, expressão corporal e engajamento emocional. Essas práticas se relacionam às ideias de Delalande, citado por Brito (2010), que identifica três formas de jogos musicais na infância: o sensório-motor, o simbólico e o jogo com regras. A presença dessas dimensões na oficina indica que os participantes foram estimulados a vivenciar a linguagem musical de maneira ativa, criativa e significativa.

A utilização de recursos audiovisuais, como vídeos explicativos sobre o funcionamento do cérebro em contato com a música, contribuiu para ampliar a compreensão teórica sobre os benefícios da musicalização. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a música deve ser vivida como linguagem e não apenas como um conteúdo a ser transmitido. Ao integrar teoria e prática, os participantes puderam compreender como a música atua no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

O momento de escuta coletiva de experiências pessoais reforçou a presença da música no

cotidiano dos educadores. Relatos como “não faço faxina sem música” ou “a música me acalma no trânsito” demonstraram que a música está profundamente inserida nas rotinas diárias e pode ser ressignificada no ambiente escolar. Brito (2010) defende que a formação do educador musical não precisa, necessariamente, estar atrelada a uma formação técnica ou erudita, mas sim a uma escuta sensível, à abertura à criatividade e à disposição para experimentar novas formas de expressão.

Ao final da oficina, foi aplicado um questionário que buscou compreender as impressões dos participantes sobre a vivência proposta. As respostas indicaram que a atividade despertou reflexões importantes sobre o uso da música em sala de aula, além de resgatar memórias afetivas e experiências musicais da infância. Esse aspecto afetivo é abordado por Winnicott (1975), ao afirmar que é no brincar que o indivíduo expressa sua criatividade e experimenta a liberdade de ser. A música, nesse contexto, funciona como meio de expressão simbólica e de fortalecimento da identidade pessoal e cultural.

A análise das respostas também evidenciou a necessidade de ampliar os espaços formativos que abordem a musicalização de forma prática e reflexiva. A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece a música como uma das linguagens essenciais para a formação da criança e propõe que ela seja vivenciada desde os primeiros anos de vida, favorecendo a escuta, a criação, a experimentação e a apreciação. As atividades propostas na oficina dialogaram diretamente com essas orientações, promovendo situações de aprendizagem que respeitaram o tempo, os interesses e as formas de expressão de cada participante.

O envolvimento dos participantes nas práticas musicais também revelou a potência da música como recurso pedagógico acessível e democrático. Joly (2003) afirma que a música feita na infância é uma extensão do brincar, e, por isso, o professor que se apropria dessa linguagem precisa compreender o universo lúdico das crianças. Ao propor atividades como jogos rítmicos, brinquedos cantados e improvisações corporais, a oficina reforçou o valor educativo da música como linguagem do corpo, da emoção e da cultura.

Por fim, a análise dos dados permitiu concluir que a musicalização, quando desenvolvida com intencionalidade pedagógica e respeito às características da infância, promove aprendizagens significativas e contribui para a formação integral das crianças. A partir dos fundamentos da pesquisa-ação, foi possível construir um processo formativo que não apenas transmitiu conteúdos, mas estimulou a reflexão crítica, a escuta sensível e a transformação da prática docente. Como reforça Thiollent (1989), o conhecimento produzido em contextos colaborativos tem o poder de gerar mudanças reais e sustentáveis na realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar a importância da linguagem musical na educação infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança e a valorização dessa linguagem como recurso pedagógico significativo. A partir de uma abordagem fundamentada na pesquisa-ação, foi possível articular teoria e prática por meio da realização de uma oficina com educadores e estudantes da área da infância, permitindo a construção coletiva de saberes e experiências voltadas à musicalização no ambiente escolar.

A partir da fundamentação teórica apresentada, compreende-se que a música exerce um papel essencial na formação humana desde os primeiros anos de vida. Autores como Brito (2010) destacam que o contato precoce com a linguagem musical favorece o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico, emocional e social da criança, possibilitando que ela se expresse, experimente e elabore conhecimentos de forma significativa. Nesse sentido, a música não deve ser compreendida apenas como atividade complementar ou recreativa, mas como uma linguagem estruturante, que contribui para a formação do sujeito em todas as suas dimensões. A oficina desenvolvida como parte da pesquisa permitiu observar, na prática, como a música pode ser

incorporada ao cotidiano pedagógico com intencionalidade e sensibilidade. As atividades propostas, como a percepção sonora, a improvisação corporal, os jogos rítmicos e os brinquedos cantados, permitiram aos participantes vivenciar a música não apenas como conteúdo, mas como experiência sensível e transformadora. Essa vivência está em consonância com as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que defende a valorização da música como linguagem presente nas culturas infantis, devendo ser explorada em suas múltiplas formas de expressão.

Durante a oficina, ficou evidente que a música é também uma ferramenta potente para promover o brincar, elemento central no processo de aprendizagem na infância. De acordo com Winnicott (1975), é por meio do brincar que a criança manifesta sua criatividade, constrói seu senso de identidade e interage com o mundo de forma simbólica. As práticas musicais realizadas com os participantes resgataram essa dimensão lúdica e afetiva da música, aproximando adultos das experiências vividas pelas crianças e provocando reflexões importantes sobre a prática docente.

Os relatos colhidos a partir do questionário aplicado ao final da oficina indicaram que os participantes reconheceram a relevância da música para o trabalho pedagógico na educação infantil. Muitos relataram que a experiência os motivou a incorporar práticas musicais em suas atividades diárias com as crianças, reforçando a ideia de que a formação do educador precisa incluir momentos de vivência e reflexão sobre o uso da música como linguagem pedagógica. Segundo Ávila e Silva (2003), é fundamental que o educador aprenda a ouvir e a praticar a música com sensibilidade e intencionalidade, criando contextos significativos para a aprendizagem.

Além disso, a prática da musicalização se mostrou coerente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que reconhece a música como uma das linguagens da infância e propõe que as crianças tenham oportunidades de vivenciar, explorar e criar por meio dela. A oficina desenvolvida contemplou essas diretrizes ao oferecer experiências sonoras que estimularam a escuta, a criação e a expressão corporal, respeitando os tempos e os estilos de aprendizagem de cada participante.

O uso da pesquisa-ação como metodologia, conforme defendido por Thiollent (1989), possibilitou que o conhecimento fosse construído de maneira participativa e situada na realidade dos sujeitos envolvidos. Ao propor uma intervenção prática em um contexto formativo, a pesquisa garantiu que as aprendizagens fossem significativas e potencialmente transformadoras, tanto para os participantes quanto para o próprio pesquisador. A vivência proporcionada pela oficina demonstrou que é possível repensar as práticas pedagógicas a partir da escuta e do diálogo, promovendo uma educação mais sensível, crítica e humanizadora.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à valorização da cultura infantil na musicalização. Ao trabalhar com cantigas, brincadeiras de roda e improvisações sonoras, resgatou-se o patrimônio cultural transmitido oralmente entre gerações, favorecendo a construção da identidade cultural da criança. Como afirma Hortélia (2017), a música da cultura infantil carrega em si elementos de beleza, criatividade e pertencimento, sendo necessário cultivá-la desde cedo para que as crianças reconheçam o valor de suas expressões culturais.

A experiência também evidenciou que a música pode ser um meio eficaz de promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. A variedade de repertórios e estilos musicais explorados na oficina demonstrou que a linguagem musical é acessível a todos, independentemente de idade, formação ou experiência prévia. Isso reforça a importância de criar espaços onde a música possa ser vivenciada como direito da infância, conforme orienta o RCNEI (BRASIL, 1998), e não como privilégio ou dom restrito a poucos.

Diante do exposto, conclui-se que a musicalização na educação infantil é um campo de grande potencial educativo, que precisa ser valorizado e ampliado nas propostas pedagógicas. A música,

quando integrada de forma consciente e respeitosa à prática docente, contribui para o desenvolvimento integral da criança, fortalece os vínculos afetivos e culturais, promove a criatividade e favorece a construção de uma escola mais viva e significativa.

Por fim, reconhece-se que o tema da musicalização na infância é vasto e dinâmico, não se esgotando neste trabalho. Sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre estratégias de formação de professores na área da música, bem como o impacto da musicalização em contextos diversos da educação infantil. Investir na formação de educadores sensíveis à linguagem musical é investir em uma educação mais humanizadora, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. A. A música na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRITO, T. A. de. A música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2010.

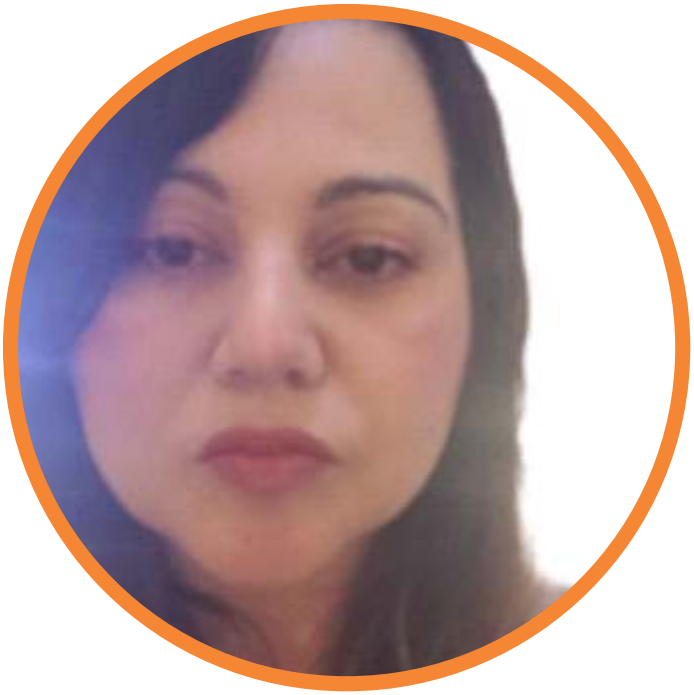
ELLIOT, J. La investigación-acción en educación. Tradução de Pablo Manzano. 3 ed. Madri: Morata, 1997.

HORTÉLIA, M. de F. A cultura da infância e a música tradicional. In: CADERNO BRINCAR. São Paulo: Instituto Alana, 2017. p. 34-35.

JOLY, I. Z.; ZENKER, L. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. (Org.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 7, p. 115-128.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Tradução de José O. A. V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



ANDRÉA CARDOSO BORGES INOUYE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2003); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Paulista (2015) e Neurociência pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil na EMEI João Evangelista na Prefeitura de Barueri, professora de Educação Especial e Inclusão e Professora de Educação Infantil e Ensino na EMEI Maria de Menezes Bezerra, na Prefeitura de Barueri.

INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

RESUMO

A inclusão surge no contexto brasileiro como uma proposta elaborada a partir da LDB, mas que encontra um caminho tortuoso entre barreiras físicas e de formação dos professores. O presente estudo traz uma breve consideração sobre o assunto e apresenta resultados de entrevista com professores na escola da região metropolitana de São Paulo.

Palavras-chave:
Inclusão; Atendimento Educacional Especializado; Educação; Atividades.

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Especial no Brasil, desde a sua implantação até o período atual, caminha lado a lado com a transformação da visão da sociedade sobre os indivíduos portadores de necessidades especiais. Pode-se identificar o início desta discussão já no século XIX, assim como uma profunda transformação na interpretação de como a Educação Especial deveria ser ao longo das décadas. Neste artigo, estas transformações serão evidenciadas principalmente pelas mudanças nas legislações que regularam o Ensino Especial, seguindo a tradição da literatura sobre este tema.

Dois fatores estão contidos nas mudanças de visões: a transformação sobre a noção de aluno com deficiência e sobre o papel da educação. Apesar dos estudos brasileiros sobre a temática serem mais recentes, as leis sobre o tema podem ser encontradas já no período do Brasil Imperial.

O foco da pesquisa é demonstrar a percepção dos professores de ensino fundamental I sobre a questão da inclusão e como ela ocorre no contexto escolar atual. Para isso foram feitas entrevistas com perguntas abertas sobre esse tema que serão apresentadas ao longo deste trabalho.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Um dos principais documentos utilizados para definir o perfil do aluno alvo da educação especial são as LDB's, estes documentos designam aqueles que serão atendidos pelas escolas. Ao contrário do que se possa imaginar, esta definição funciona como um excelente indicativo sobre o papel que se acredita que a educação tenha a nível nacional.

As primeiras iniciativas de legislação sobre a educação no Brasil não chegaram a tratar da questão da educação especial propriamente, muito embora a educação de modo geral não era uma política de Estado e os níveis de analfabetismo atingiam a maior parte da população. O êxodo rural e a urbanização de capitais do país colocam em pauta a necessidade de transformar essa realidade. Miranda (2004) aponta que até a década de 1940 nenhuma política de educação atingia a pessoa com deficiência, somente na década de 1950 aconteceu uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas instituições públicas, e escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos.

Posteriormente, insere-se uma legislação que faz breve menção à questão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 5.692 de 1971 (LDB/71) isenta a obrigatoriedade da educação à família pobre, quando há falta de escola, falta de vaga ou existência de algum tipo de deficiência ou doença. Tais dispositivos isentavam a responsabilidade da família de prover educação aos filhos. De certa maneira, o governo procurava também se isentar da responsabilidade de prover espaço às crianças nessas condições (SIGOLO; GUERREIRO; DA CRUZ, 2010). Ademais, não ficava especificado quem era este aluno e quais doenças e deficiências seriam consideradas como facultativas à presença na escola. No que tange à responsabilidade da educação especial, a LDB de 71 era vaga e não especificava como e onde essa educação deveria ocorrer.

Já a Constituição Federal de 1988 definia que enquanto "portadores de deficiência" era conferido os direitos a apenas uma categoria de pessoas – sendo aqueles que por razões diversas, manifestam deficiência física, auditiva, intelectual, visual, deficiência múltipla (cuja marca é a presença de duas ou mais dessas deficiências).

Somente na LDB/96 – Lei nº 9.394 de 1996 que se começa a traçar um perfil mais claro do foco da Educação Especial (EE): "educandos portadores de necessidades especiais". Segundo PRIETO (2012), o termo "portar" pode causar diversas interpretações equivocadas sobre a condição da deficiência, corroborando a generalidade de quem é o público-alvo da EE, subentendendo a

expressão de “portadores” como qualquer pessoa com alguma necessidade especial, condutas típicas ou ainda de altas habilidades.

Estes primeiros passos estão vinculados a uma série de estudos e trabalhos requisitados pelo Ministério de Educação (à época também dos Desportos). Os estudos tinham uma vertente mais crítica que procurava evidenciar o descaso com a questão dentro das políticas nacionais de educação (BRASIL, 1994). A terminologia que se referia ao aluno era ainda a de portador de deficiência, ligando-se à ideia geral era de que os processos de ensino regular não se adequavam à educação dos mesmos, sendo necessária a alocação de recursos para formação de professores e para o desenvolvimento de metodologias e espaços específicos a estes alunos (BRASIL, 1994, 1996).

Na verdade, Laplane (2006) argumenta que essa definição geral do aluno alvo da educação especial vem desde o final da década de 1970, onde as necessidades especiais eram entendidas como um tema relacionado à educação em geral e não como um tópico a ser tratado por profissionais especialistas. A própria noção de Educação Especial era entendida de forma geral como qualquer tipo de apoio, além do mínimo, com o objetivo de superar as dificuldades dos alunos. A Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Especial Básica nº 02 de 2001 pode ser considerada a primeira a se aproximar de uma preocupação em detalhar quem é o aluno que se pretende atender quando se trata de Educação Especial, sem necessariamente estar vinculada a noção de patologia. O Artigo 5º apresenta:

> Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 02)

Alguns anos depois, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE/08) realiza um extensivo trabalho para qualificar aqueles que serão atendidos pela Educação Especial, bem como qual é o lugar em que estes indivíduos terão dentro da Educação Nacional:

> Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros

(BRASIL, 2008).

As diferenças na caracterização dos alunos da Educação Especial, como se pretende mostrar, explicita o trajeto histórico a respeito de como se entendia o papel da sociedade em relação ao acolhimento desses indivíduos, bem como a integração e, posteriormente, a ideia de inclusão dos mesmos dentro da vida social.

As mudanças nas nomenclaturas com que se abordam os alunos alvos da Educação Especial não é uma mudança gratuita. Por muito tempo a ação da Escola em relação à deficiência e, particularmente, para à sua educação, esteve direcionada para a cura, ou para o tratamento, bem como a relação de dependência do aluno em relação às outras pessoas. O prisma pelo qual se analisava o aluno era o das suas limitações e não suas possibilidades, por vezes confinando-o a ambientes restritivos ou isolados.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 1980, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, as lutas sociais lideradas pela população marginalizada também ganhavam espaço no debate da sociedade como um todo. No período compreendido entre 1976 e 1981, houve uma acentuada mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos de toda a sociedade para o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em 1981.

A Constituição Federal de 1988 quando estabelece a integração escolar como preceito constitucional, indicando aberta preocupação com o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino é um dos frutos destes debates. Na Constituição Brasileira de 1988 a questão da educação enquanto o direito de todos evidencia um olhar mais condizente com as transformações mundiais sobre as questões humanitárias. Assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais ganha espaço para ser discutido de forma menos marginalizada.

A LDB de 1996 tentou reforçar a obrigação do País em prover a educação, e o seu conteúdo expressa alguns avanços significativos. Um dos principais avanços que podem ser citados é o da extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, bem como a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos vinculada à necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

As raízes da integração, enquanto uma modalidade de atendimento da Educação Especial, tinham como pretensão uma organização de acordo com as diferentes capacidades dos alunos. Estas raízes cresceram a partir da ideia de classes especiais, onde os alunos com deficiências leves (dificuldade de aprendizagem, distúrbio de comportamento, deficiência mental leve) eram encaminhados para tais classes e recebiam apoio pedagógico especializado. Por outro lado, s alunos que apresentavam deficiências graves (deficiência moderada e severa, deficiência múltipla) eram encaminhados para as escolas especiais.

Na ideia da integração, havia uma expectativa de que o aluno, a partir da educação especial, se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular. Assim, a escola assume uma postura individualista ao se concentrar nas capacidades pessoais do aluno para se adaptar ao cotidiano escolar. Essa noção está vinculada a concepção de que era possível estabelecer uma espécie de “cura” ou de nível mínimo para esses alunos, a fim de torná-los capazes de se integrar a um modelo “normal”.

Nesse sentido, não há transformação da escola, pois esta não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos. Há, ao contrário, uma transferência para os alunos com necessidades especiais de adaptação ao modelo escolar que já existe, sem alterar a estrutura das

instituições educacionais.

O modelo proposto nesta época ainda não era o de inclusão dos alunos com necessidades especiais. A ideia de inclusão é muito mais recente dentro da discussão sobre Educação Especial, sendo tema das abordagens das últimas duas décadas no Brasil.

A noção de inclusão passa a ser trabalhada na educação especial de forma diferente do conceito de integração. Por outro lado, eles têm a mesma proposta: inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular. Se por um lado, a ideia de integração busca defender que o aluno, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola; por outro lado, a inclusão exige uma radical transformação da escola, que deverá se adaptar às condições dos alunos.

Na integração não há um profundo questionamento sobre o papel e a função da escola, estando o modelo ao qual o aluno deve seguir bem definido e pré-delimitado. Já a inclusão, segundo Bueno (1994), considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças e ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa demanda.

METODOLOGIA

Para realizar as entrevistas foram selecionadas onze questões abertas sobre a percepção da inclusão dentro do contexto escolar. Quatro professores das séries iniciais responderam às questões e dois professores do 4º ano contribuíram a este estudo.

As questões apresentadas no Anexo deste trabalho procuraram mensurar como esses professores lidam com a realidade da inclusão dentro do cotidiano da sala de aula e como percebem nos últimos anos o processo de inclusão dentro do ambiente escolar.

RESULTADOS

Quando questionados sobre a percepção da inclusão todos os respondentes consideraram importante enquanto responsabilidade da escola de oferecer esse espaço e possibilidade para as crianças de estarem em sala de aula. Dois professores ainda completaram indicando a importância não só para os alunos de inclusão como para que os demais colegas tivessem contato com a diversidade dentro da sala de aula.

Apesar disso, dos seis professores entrevistados, apenas dois responderam ter alunos de inclusão dentro da sala de aula. Um afirmou ter aluno com autismo, mas não “laudado” e por tanto, sem um agente AEE.

Quando questionados sobre a formação e capacitação para trabalhar com alunos de inclusão, nenhum professor respondeu ter formação específica para isso e todos responderam não se considerarem totalmente preparados para ter um aluno de inclusão dentro da sala de aula.

De forma geral, os problemas levantados pelos profissionais foram a dificuldade de se adaptar à realidade da inclusão sem a devida formação e muitas vezes sem a devida infraestrutura da escola para tanto. As inseguranças apresentadas pelos professores demonstram preocupação com a efetivação da inclusão sem o preparo de fato e que esse fator afastaria os alunos que poderiam usufruir desse direito dentro da instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo realizado percebeu-se que apesar da longa trajetória que as discussões sobre

inclusão e educação especial têm dentro do contexto do sistema de ensino brasileiro, ainda há um longo caminho a se percorrer para que a realidade educacional seja a melhor possível.

A falta de agentes qualificados para auxiliar no processo de inclusão é um dos principais problemas encontrados pelos professores no cenário das escolas públicas de São Paulo. Além disso, esses profissionais reconhecem não terem a capacitação necessária para oferecer atividades e formas de ensino adequadas ao ambiente de inclusão.

Outro fator alarmante, foi a baixa presença de alunos de inclusão nas salas de aulas, representando apenas um terço dos casos entrevistados. Essa presença ainda muito baixa pode ser indicativo de que enquanto os problemas de infraestrutura das escolas e de formação dos professores não for totalmente solucionado ainda haverá receio dos pais de colocarem seus filhos na rede pública. Por outro lado, é fato que a presença desses alunos vem aumentando a cada ano, indicando que melhoras nesse cenário estão acontecendo gradualmente.

REFERENCIAS

APARECIDA, A.; MIRANDA, B. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO. Cadernos de História da Educação, v. 7, p. 29–44, 2008.

ARAÚJO PEREIRA BORGES, A. As Classes especais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da educação especial no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 3, p. 345–362, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Cne/Ceb No 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação. Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. 2001, p. 39–40.

_____. Ministério da Educação. Secretara de Educação Especial. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a Deficiência Mental. Bras: MEC, 2006.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Instituto de Educação Básica. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008, p. Prorrogada pela Portaria no 948, de 09 de outubro.

_____. Presidência da República. Decreto No 7.611. 2011, p. 3220–3304.

_____. Secretaria de Educação Especial. Educação Especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas. Brasília: MEC/SEESP/UNESCO, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. Tendências e desafios da Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 07-25, 1994.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 689–715, 2006.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. REVISTA HISTEDBR On-line, Campinas, n. 15, p. 1–7, 2004. Disponível em: <http://www.livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>.

PRIETO, R. G. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. (Ed.). A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2012. p. 17–36.

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; DA CRUZ, R. A. S. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: uma breve contextualização histórica. Práxis Educativa, v. 5, n. 2, p. 173–194, 2010.

ANDREIA CRISTINA MOURA DOS SANTOS

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2013); UNOESTE, Pós-Graduação: Arte e Educação Faculdade Campos Elíseos (2014); Pós-Graduação: Pedagogia Empresarial-Faculdade Campos Elíseos (2015); Pós-graduação: Educação Inclusiva - Faculdade Campos Elíseos (2015); Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado - Faculdade São Luís (2015); Educadora na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, SP.

ALINE DA SILVA MELGAREJO

Licenciatura em Pedagogia UNIESP (2012); Faculdade de Presidente Prudente, SP, Pós-Graduação: Educação Infantil- Faculdade Campos Elíseos (2019); Pós-Graduação em Ludopedagogia - Faculdade Campos Elíseos (2019); Pós-Graduação: Psicomotricidade - Faculdade Campos Elíseos (2018); Educadora na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, SP.

GISELE MACHADO GUERHARDT BERTO

Licenciatura em Pedagogia FAPEPE (2009). Pós-graduação: Educação Inclusiva - Faculdade Campos Elísios (2014); Pós-Graduação: Gestão Escolar - Faculdade Campos Elíseos (2015); Pós-Graduação: Psicopedagogia Clínica - Faculdade Campos Elísios.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS ESPAÇOS EXTERNOS NA ESCOLA: OPORTUNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância dos espaços externos escolares no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Partindo de uma revisão bibliográfica, evidenciamos que o ambiente escolar não se restringe às salas de aula, mas deve ser ampliado para os pátios, jardins, quadras e demais áreas externas. Tais espaços constituem-se como cenários privilegiados para experiências de socialização, criatividade, motricidade e construção do conhecimento. Para fundamentar esta análise, recorremos a autores clássicos como Vygotsky e Wallon, que ressaltam a importância das interações sociais e corporais no desenvolvimento humano, além de outros estudiosos que defendem o papel lúdico e pedagógico dos ambientes externos. A pesquisa aponta que a valorização desses espaços está diretamente ligada à promoção de uma educação integral e significativa.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Espaços externos; Aprendizagem; Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço social de aprendizagem, é tradicionalmente associada à sala de aula. Contudo, limitar o processo educativo a esse ambiente fechado significa restringir as potencialidades de desenvolvimento da criança. Os espaços externos, como pátios, parques, jardins e áreas esportivas, oferecem oportunidades singulares para aprendizagens que vão além da dimensão cognitiva, alcançando aspectos motores, emocionais, sociais e culturais.

Na concepção de Vygotsky et al. (1991), a aprendizagem é fruto da interação entre sujeito e meio, sendo os contextos sociais e culturais fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, os espaços externos configuram-se como ambientes ricos em estímulos e interações, que favorecem a construção do conhecimento e ampliam o repertório de experiências infantis.

Wallon et al. (1975) também destaca a indissociabilidade entre emoção, movimento e cognição, enfatizando que a aprendizagem acontece por meio da ação do corpo em interação com o outro e com o espaço. Dessa forma, as atividades realizadas nos ambientes externos podem potencializar o desenvolvimento integral das crianças.

Os espaços externos da escola têm sido objeto de estudo de diversos autores da educação, que destacam sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Esta revisão bibliográfica visa explorar a perspectiva de alguns desses autores sobre os espaços externos na escola e como eles podem ser utilizados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Este artigo propõe uma reflexão acerca da importância pedagógica dos espaços externos na escola, considerando-os como recursos educativos fundamentais e alinhados às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza o brincar, a socialização e a vivência de múltiplas linguagens.

OBJETIVO GERAL

Investigar e refletir sobre a relevância dos espaços externos da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar as contribuições de teóricos da educação, como Vygotsky e Wallon, acerca do papel do ambiente no desenvolvimento infantil.

Identificar como os espaços externos podem favorecer aprendizagens significativas em diferentes dimensões: cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Apontar a necessidade de valorização e ressignificação desses espaços dentro da prática pedagógica escolar.

Relacionar a importância dos ambientes externos às orientações propostas pela BNCC para a Educação Infantil.

JUSTIFICATIVA

A escolha pelo tema justifica-se pela necessidade de superar a visão tradicional de que a aprendizagem acontece prioritariamente dentro da sala de aula. Em um contexto contemporâneo, em que se busca uma formação integral do sujeito, torna-se imprescindível repensar os espaços escolares, atribuindo também aos ambientes externos o caráter pedagógico.

Na concepção de Kishimoto et al. (2011), o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo os espaços externos um campo fértil para sua manifestação. A escola, enquanto instituição formadora, deve aproveitar ao máximo o potencial desses ambientes para promover vivências que integrem corpo, mente e emoção.

Além disso, ao considerar as orientações da BNCC (2018), que enfatiza a exploração, a imaginação e a ludicidade, a valorização dos espaços externos se torna não apenas uma prática inovadora, mas uma exigência pedagógica. Portanto, investigar o tema contribui para a melhoria da qualidade da educação, oferecendo subsídios teóricos e práticos para professores, gestores e demais profissionais da área.

A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Na concepção de Vygotsky et al. (1991), o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais mediadas pela cultura. Os espaços externos da escola são ambientes privilegiados para esse processo, pois permitem interações espontâneas e mediadas, que enriquecem a aprendizagem. O autor também destaca a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que evidencia como a criança, em interação com colegas e adultos, consegue realizar tarefas que não faria sozinha. Em áreas externas, essas interações se intensificam, ampliando possibilidades de descobertas.

A PERSPECTIVA DE WALLON

Wallon et al. (1975) enfatiza a importância do corpo no processo de aprendizagem. Para o autor, movimento, emoção e cognição estão intrinsecamente relacionados. Nesse sentido, os espaços externos da escola proporcionam condições ideais para atividades motoras, como correr, pular, brincar de forma coletiva e explorar o ambiente, permitindo à criança integrar aspectos afetivos, motores e intelectuais de maneira natural.

PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Piaget et al. (1976) ressalta que o desenvolvimento ocorre por meio da ação da criança sobre o mundo. Ao manipular objetos, experimentar situações e explorar espaços, a criança constrói ativamente seu conhecimento. Os ambientes externos da escola, repletos de elementos concretos, tornam-se, portanto, laboratórios vivos para a construção do saber.

FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Na concepção de Freire et al. (1996), a educação deve ser dialógica e significativa, partindo da realidade concreta dos alunos. Os espaços externos favorecem esse processo, uma vez que permitem o contato com a natureza, a convivência social e a problematização de situações cotidianas, ampliando a criticidade e o engajamento das crianças no ato de aprender.

A BNCC E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece que a Educação Infantil deve considerar o brincar, a exploração e a interação como eixos estruturantes. Os espaços externos oferecem condições ideais para a efetivação dessas práticas, tornando-se parte integrante da proposta pedagógica escolar. Não se trata apenas de recreação, mas de momentos planejados e intencionalmente organizados para promover aprendizagens diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste artigo evidencia que os espaços externos da escola possuem um

papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para aprendizagens cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Ao explorar tais ambientes de forma intencional e pedagógica, o professor amplia as oportunidades de experiências significativas, favorecendo a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

Na concepção de Vygotsky et al. (1991), a aprendizagem acontece na interação; em conformidade, Wallon et al. (1975) acrescenta que o corpo e a emoção são indissociáveis do processo cognitivo. Esses princípios reforçam que os espaços externos devem ser compreendidos como locais de aprendizagem, não apenas de recreação.

Conclui-se que a valorização desses ambientes exige um olhar pedagógico sensível, criativo e planejado, capaz de integrar os diversos campos de experiência da criança e de atender às orientações da BNCC. Assim, os espaços externos da escola deixam de ser meros cenários e passam a ocupar um lugar de destaque no processo formativo, contribuindo para uma educação mais humana, integral e significativa.

A revisão bibliográfica destaca a importância dos espaços externos na escola para o desenvolvimento integral das crianças, sob a ótica de autores como Piaget, Vygotsky e Freire. Esses espaços podem ser utilizados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, sociais e críticas.

REFERÊNCIAS

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

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

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Estampa, 1975.

ANDRÉIA TEREZINHA DE OLIVEIRA

Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia - Habilitação em Educação infantil -2017- Universidade do Oeste Paulista Pós-Graduação: Psicopedagogia Institucional - Unoeste, 2019 Letramento - Faculdade Campos Elíseos, 03/2020 Educação Inclusiva - Faculdade Campos Elíseos, 09/2020 Educação Infantil - Faculdade Campos Elíseos, 2021 Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual - Faculdade Educamais, 2022.

ANGELA MARIA DA SILVA LOPES

Licenciatura em Pedagogia 2006. UNIESP- Faculdade Presidente Prudente. Habilitação "Magistério para a Educação Infantil 2007- UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós-graduada em Educação Educação Especial e Inclusiva- Faculdade Campos Elísios 2013.Pós-graduação em Educação Infantil e Letramento- Faculdade de Conchas 2014.Pós graduação Educação Ambiental - Faculdade Campos Elísios 2014.Pós graduação em A Arte de Contar Histórias- Faculdade Conectada - FACONNECT 2023.Pós-graduação em Arte e Musicalidade - Faculdade Conectada- T.FACONNECT.

LUSIA MARTINS DE LIMA

Licenciatura em Pedagogia Unoeste - Universidade do Oeste Paulista 29/01/2010: Pós: Uninter - Centro Universitário Internacional. Educação Especial e Educação Inclusiva 09/10/2013: Pós: Faculdade Campos Elíseos - Educação Especial em Deficiência Intelectual 06/07/2017 Pós: Faculdade Campos Elíseos- Ludopedagogia 24/01/2018. Pós: Faculdade Campos Elíseos - Neuropsicopedagogia 29/06/2018.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESPEITAM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

RESUMO

A avaliação na Educação Infantil é um processo essencial para compreender e acompanhar o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus tempos, potencialidades e singularidades. Diferente de um caráter classificatório, a avaliação nesse contexto deve ser observacional, contínua e qualitativa, de modo a oferecer subsídios para o planejamento pedagógico e para a promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Este artigo busca refletir sobre práticas avaliativas na Educação Infantil que, ao invés de rotular, favoreçam a aprendizagem significativa e o respeito à infância como fase única e determinante na formação do sujeito.

Palavras-chave:
Avaliação; Educação Infantil; Desenvolvimento; Práticas Pedagógicas; Infância.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um dos temas mais discutidos no campo educacional, sobretudo quando se trata da Educação Infantil. Historicamente, a escola esteve muito vinculada à ideia de mensuração de resultados, notas e classificações. No entanto, ao se falar de crianças pequenas, tal concepção se mostra inadequada, pois não corresponde à natureza do processo educativo nessa etapa.

Na concepção de Hoffmann et al. (2014), a avaliação na Educação Infantil deve ser entendida como um processo de acompanhamento e registro das aprendizagens, sem o intuito de rotular ou comparar a criança, mas sim de valorizar suas conquistas e apontar caminhos para novas experiências.

Assim, este trabalho busca discutir práticas pedagógicas avaliativas que respeitem o desenvolvimento da criança, promovendo uma aprendizagem significativa, inclusiva e que reconheça a infância como tempo de descobertas e formação.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a avaliação na Educação Infantil enquanto prática pedagógica que respeita o desenvolvimento da criança, favorecendo sua aprendizagem integral.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender a importância da avaliação qualitativa no processo educativo da Educação Infantil;
Identificar práticas avaliativas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança;
Discutir os desafios enfrentados pelos professores na realização da avaliação sem caráter classificatório;

Analisar a avaliação como instrumento de diálogo entre família e escola.

JUSTIFICATIVA

A avaliação na Educação Infantil se constitui como um dos maiores desafios pedagógicos. Muitos profissionais ainda confundem avaliação com mensuração de resultados ou aplicação de provas e conceitos numéricos. Contudo, essa prática não condiz com a legislação vigente nem com as diretrizes curriculares nacionais.

Na concepção de Brasil et al. (2010), a avaliação nessa etapa deve assumir caráter formativo e processual, de forma a respeitar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Assim, estudar e propor práticas avaliativas que dialoguem com o desenvolvimento infantil é fundamental para garantir a qualidade da educação e fortalecer o papel da escola como espaço de formação integral.

Além disso, discutir esse tema é uma necessidade atual, considerando que a Educação Infantil vem se consolidando como primeira etapa da Educação Básica e precisa superar práticas excludentes e reducionistas.

DESENVOLVIMENTO

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Discutir avaliação na Educação Infantil exige romper com a ideia tradicional de que avaliar é apenas atribuir notas, conceitos ou ranquear estudantes. Essa visão reducionista, muito presente no ensino fundamental e médio, não se aplica à etapa da infância, cuja centralidade está no brincar, na

experimentação e na formação integral do sujeito.

Na concepção de Luckesi et al. (2011), a avaliação deve ser entendida como um ato amoroso, voltado para a promoção da aprendizagem, e não como um instrumento de exclusão. Assim, mais do que classificar, avaliar na infância significa acompanhar os processos, identificar necessidades e apoiar o desenvolvimento.

Outro aspecto importante é compreender que a avaliação na Educação Infantil é essencialmente qualitativa e processual. Para Hoffmann et al. (2014), a avaliação se constrói a partir de observações diárias e registros significativos que permitem ao professor conhecer a criança em suas múltiplas dimensões. Isso significa considerar não apenas a cognição, mas também o aspecto socioemocional, motor e cultural, reconhecendo a criança como sujeito de direitos.

Nesse sentido, Libâneo et al. (2012) reforça que a avaliação deve ter caráter diagnóstico e regulador, fornecendo subsídios para que o planejamento pedagógico seja constantemente revisto e ajustado às necessidades individuais e coletivas. Dessa forma, a avaliação torna-se uma ferramenta de aprendizagem e não um fim em si mesma.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESPEITAM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para que a avaliação esteja de fato a serviço da infância, é fundamental que as práticas pedagógicas valorizem a criança como protagonista do processo educativo. Isso significa substituir instrumentos rígidos e classificatórios por estratégias que permitam registrar e compreender a evolução das aprendizagens.

A observação é considerada um dos principais instrumentos avaliativos nesse contexto. Na concepção de Kramer et al. (2013), observar é mais do que apenas “ver”; trata-se de interpretar gestos, falas, interações e descobertas da criança, construindo uma narrativa sobre o seu desenvolvimento. Essas observações podem ser transformadas em relatórios descritivos, que documentam não apenas o que a criança “sabe”, mas como ela se relaciona com o mundo ao seu redor.

Outro recurso bastante utilizado é o portfólio, composto por produções realizadas pelas crianças ao longo do tempo. Esse material permite acompanhar o progresso, valorizar as conquistas e compartilhar com a família os avanços do processo educativo. Fotografias, vídeos e registros escritos pelo professor também são ferramentas que enriquecem esse processo.

O brincar, por sua vez, deve ser reconhecido como elemento central da avaliação. Através do jogo simbólico, da dramatização e das brincadeiras coletivas, a criança expressa sua forma de pensar, sentir e compreender o mundo. Avaliar a criança brincando é respeitar sua linguagem própria e compreender que, na infância, aprender e brincar caminham juntos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA AVALIAÇÃO INFANTIL

A atuação do professor é determinante para que a avaliação se configure como prática emancipatória. Mais do que um aplicador de instrumentos, o docente deve assumir o papel de pesquisador e mediador do processo educativo.

Na concepção de Hoffmann et al. (2014), o professor é chamado a ser um observador sensível, capaz de perceber nuances do desenvolvimento infantil e utilizá-las como base para o planejamento pedagógico. Isso exige uma postura reflexiva, que vá além da simples coleta de dados, buscando compreender o que cada registro significa para a trajetória da criança.

Entretanto, a realidade escolar mostra que ainda existem desafios consideráveis. Muitos

professores, por falta de formação continuada ou apoio institucional, acabam reproduzindo práticas avaliativas tradicionais, mesmo sabendo que não são adequadas à infância. Além disso, o excesso de burocracia e a exigência de relatórios extensos podem transformar a avaliação em uma tarefa meramente administrativa, desconectada da prática pedagógica.

Portanto, investir na formação docente é essencial para que a avaliação seja vivida como oportunidade de crescimento e não como um obstáculo. Professores preparados conseguem transformar o ato de avaliar em um processo de escuta, acolhimento e valorização das múltiplas formas de aprender.

FAMÍLIA E ESCOLA: A AVALIAÇÃO COMO DIÁLOGO

Outro aspecto essencial da avaliação na Educação Infantil é o envolvimento da família. Avaliar não significa apenas registrar o que ocorre na escola, mas também criar pontes de comunicação que permitam à família acompanhar, compreender e participar da trajetória educativa da criança.

Na concepção de Paro et al. (2016), a escola precisa dialogar com a família de maneira transparente, compartilhando conquistas, desafios e perspectivas. Quando isso ocorre, a avaliação deixa de ser um documento fechado e passa a se tornar um instrumento de parceria.

Os registros avaliativos, quando compartilhados com as famílias, ajudam a fortalecer a confiança no trabalho pedagógico e possibilitam que pais e responsáveis participem de forma mais efetiva do desenvolvimento das crianças.

Além disso, essa aproximação gera maior coerência entre os estímulos oferecidos em casa e na escola, beneficiando a criança em seu processo de aprendizagem.

Por fim, é preciso destacar que a avaliação como diálogo também contribui para reduzir a visão de que a escola “julga” a criança. Em vez disso, ela passa a ser percebida como uma instituição que valoriza o desenvolvimento integral e respeita a singularidade de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na Educação Infantil não pode ser compreendida como simples atribuição de conceitos ou notas, mas como um processo contínuo, formativo e qualitativo. Respeitar o desenvolvimento da criança é reconhecer seus tempos, sua singularidade e suas formas de aprender.

Como discutido ao longo deste trabalho, práticas pedagógicas que utilizam observações, registros e o brincar como instrumentos de avaliação se mostram mais adequadas e coerentes com as diretrizes nacionais e com o respeito à infância.

Cabe ao professor assumir o papel de mediador, articulando o processo avaliativo de forma a favorecer não apenas a aprendizagem da criança, mas também o diálogo com a família e a construção de uma educação mais inclusiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL et al. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

HOFFMANN, Jussara et al. Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KRAMER, Sonia et al. Infância e Educação Infantil: políticas, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano et al. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique et al. Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2016.

ARIANE BISPO ANDRADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIESP (2008); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade FACON (2015), Docência no Ensino Superior pela Faculdade FACON (2015), Educação Especial e Inclusão pela Faculdade FACON (2016). Educadora Infantil – na EMEI Conceição Barbosa Tamaoki Horio.

EMILENE APARECIDA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNOSTE (2005); Especialista em Alfabetização e Letramento pela faculdade FACPRSIMA (2025), Alfabetização Matemática e Língua Portuguesa com Literatura pela faculdade FACPRSIMA (2025), Educação Especial pela faculdade FACPRSIMA (2025), Psicopedagogia Institucional pela Faculdade FAINC (2012).

MARIA ANGELICA ALVES DA SILVA BRUSTOLIN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNESP (2007); Especialista em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade FACON (2016), Educação Especial e Inclusão pela Faculdade FACON (2016), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade FACON (2016). Educadora Infantil – na EMEI Karina Athia Krasucki.

LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

RESUMO

Este artigo discute a relevância da literatura africana no contexto da educação básica, desde a educação infantil, como ferramenta essencial para a construção de uma formação crítica, inclusiva e antirracista. A presença da literatura africana nas escolas possibilita o resgate e a valorização das histórias, crenças, tradições e culturas do povo negro, contribuindo para desconstruir estereótipos, combater preconceitos e ampliar a representatividade no ambiente escolar. Além de favorecer o reconhecimento da identidade e ancestralidade afrodescendente, a abordagem dessa literatura promove o diálogo intercultural, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a narrativas plurais, diversas e enriquecedoras. Assim, a inserção da literatura africana nos currículos não se restringe à valorização da diversidade cultural, mas também constitui um instrumento pedagógico de resistência, emancipação e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave:
Educação Básica; Formação Antirracista; Literatura africana.

INTRODUÇÃO

O ensino da literatura africana tem como objetivo ampliar a compreensão sobre a diversidade cultural, histórica e social do continente africano e sua relação profunda com a formação da identidade brasileira. A inclusão dessa literatura nas escolas tem vários propósitos importantes como valorizar a cultura e a história africana, combater o racismo e promover a educação antirracista, além de estimular o pensamento crítico e fortalecer a identidade de estudantes negros. Uma das ações que contribuem para que este objetivo seja satisfatório foi à criação da Lei N.° 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008 que visa garantir uma educação antirracista e intercultural, valorizando a diversidade e o respeito às diferentes matrizes culturais do país.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que recentemente completou 22 anos, representa um marco significativo na promoção da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no contexto educacional. No entanto, mesmo após mais de duas décadas de sua implementação, ainda é necessário refletir profundamente sobre a forma como esse tema tem sido abordado no ambiente escolar. Surge, então, um questionamento pertinente: os professores têm, de fato, refletido de maneira ampla e significativa sobre essas temáticas, contribuindo para a formação crítica e cidadã dos estudantes?

Apesar de sua obrigatoriedade legal, ainda persistem inúmeras dificuldades para a efetiva abordagem desses conteúdos nas salas de aula. Entre os principais desafios estão à escassez de formação continuada específica para os docentes, à ausência de materiais didáticos adequados, bem como a permanência de práticas pedagógicas que negligenciam a diversidade étnico-racial brasileira.

Tais entraves comprometem a aplicabilidade da lei e evidenciam a necessidade de políticas públicas mais efetivas e do fortalecimento do compromisso das instituições de ensino com uma educação verdadeiramente antirracista, plural e inclusiva.

A IMPORTANCIA DA LITERATURA AFRICANA

A literatura é uma das formas mais significativas de expressão humana e ocupa lugar central no processo educativo. Ao longo do tempo o ensino literário tem se limitado a abordagens tradicionais, restritas a movimentos literários, leituras avaliativas ou aulas expositivas, que pouco contribui para a formação crítica do estudante. Nesse contexto, a literatura africana surge como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica, possibilitando um ensino voltado para a diversidade cultural, a identidade e a resistência.

Esse novo paradigma exige do professor mais do que o domínio de conteúdos, é preciso que ele seja um leitor sensível e atento à realidade dos alunos, capaz de escolher textos que dialoguem com os interesses da turma e que tragam à tona temas que questionem contextos de injustiça, desigualdade e exclusão.

A literatura é um direito de todo ser humano, de acordo com Candido (1995), tais direitos está ligado a tudo que nos é indispensável, assim como é fator essencial para a humanização.

> Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a

> natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995. p. 249).

Ao reconhecer que a sala de aula é um espaço privilegiado de formação de leitores críticos, o professor passa a ver seus alunos como sujeitos capazes de interpretar, preencher as lacunas deixadas pelo texto e reconstruir sentidos a partir da própria vivência e visão de mundo.

> ...é preciso compreender o estudante como um leitor ativo, que, por meio de sua subjetividade, é capaz de preencher os vazios deixados pelos textos, atribuindo sentidos que dialogam com sua realidade e suas vivências. Como destaca o autor, "se o leitor de texto literário compreende sua subjetividade, os sentidos do texto que ele constrói terão mais sentidos para ele porque poderá melhor ressignificar para si o que ele leu, transformando-o" (Xypas, 2018, p. 166).

Para Piaget (1976), a aprendizagem ocorre a partir da interação entre sujeito e meio. No campo da literatura, isso significa que o contato da criança com narrativas diversas estimula a imaginação, amplia o vocabulário, favorece o pensamento crítico e contribui para a construção de conhecimentos mais complexos. Assim, a literatura africana, ao trazer realidades, símbolos e culturas distintas, se mostra um recurso essencial no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, desde a educação infantil.

A inserção da literatura africana no currículo escolar tem como função central reafirmar a identidade do povo negro, valorizar sua resistência e combater o racismo por meio de histórias narradas pelos próprios escritores africanos. Ao trazer para a sala de aula textos que abordam o colonialismo, os movimentos de independência, as organizações políticas e sociais africanas e a pluralidade cultural do continente, promove-se o reconhecimento da diversidade e a formação de leitores críticos.

Na Educação Infantil, esse processo torna-se ainda mais significativo. É nesse período que a criança começa a construir sua visão de mundo, formar valores e desenvolver noções de pertencimento e respeito às diferenças. A literatura africana, por meio de contos, fábulas, lendas e poesias, oferece às crianças a oportunidade de conhecer histórias que revelam a riqueza cultural africana, a beleza da oralidade e a força de personagens que representam a diversidade de cores, culturas e tradições. Ela contribui para a construção de uma infância pautada no respeito, na valorização da diversidade e no fortalecimento de identidades positivas, ajudando desde cedo a desconstruir estereótipos e preconceitos.

FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Não há um modelo para a Educação antirracista, é necessário que haja adaptações para cada cultura e sala de aula, e o mais importante ela não deve ser pautada por um calendário e datas comemorativas, por isso planejar é fundamental para consolidar as leis 10.639 e 11.645 dentro do espaço escolar. Nesse sentido, Rosa Margarida defende que:

> "... um currículo antirracista não pode ter como base apenas "listas de conteúdos" a serem trabalhados. O trato superficial das relações étnico raciais estabelecidas, das causas das desigualdades e do enfrentamento ao racismo estrutural distancia esse currículo da realidade dos estudantes, impedindo o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para uma formação integral e cidadã". (NOVA ESCOLA, 2025, p.44).

Portanto, a educação antirracista deve promover práticas pedagógicas críticas e transformadoras,

que abordam as relações étnico raciais de maneira profunda, estabelecendo vínculo entre os conteúdos escolares as vivencias, experiências e realidade dos estudantes. Nesse processo, a literatura africana é um recurso rico, pois possibilita o contato com narrativas que revelam histórias, culturas e modos de vida que foram inviabilizados ou até distorcidos pela história.

Diante da necessidade de reforçar a construção de uma educação democrática, emancipatória, contextualizada e significativa, foi elaborado um manual chamado Diretrizes de Educação Integral Antirracista Para o Ensino Fundamental: uma contribuição da sociedade civil. O manual trás reflexões e práticas fundamentais para garantir que os direitos dos estudantes sejam respeitados e garantidos, e consequentemente combatendo as desigualdades sociais.

Segundo Tavares (2004, s.p.), “as Diretrizes oferecem novas bases para pensar a formação dos estudantes, para que eles possam pensar sobre as nossas potencialidades e necessidades e responder a estas questões com Ciência, tecnologia, respeito e sustentabilidade. Com isso, mudamos o que entendemos por uma Educação de qualidade”.

Assim, as Diretrizes consolidam-se como instrumento norteador para práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, a valorização da diversidade cultural e a promoção de uma escola inclusiva, crítica e socialmente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, fica evidente que a implementação da Lei 10.639/03 é uma oportunidade essencial para transformar as práticas pedagógicas, promovendo a valorização da diversidade e o enfrentamento do racismo e das desigualdades históricas. A literatura, nesse processo, exerce um papel fundamental ao resgatar a identidade negra e ampliar os olhares sobre a história e a sociedade, por meio de uma abordagem afrocentrada que rompe com a visão eurocêntrica tradicional.

No entanto, é importante destacar que não há modelos únicos ou receitas prontas para esse trabalho. Existem diversas formas de abordar a temática étnico-racial em sala de aula, e o sucesso dessas ações depende diretamente do envolvimento coletivo de toda a comunidade escolar. Por isso, torna-se necessário construir, de forma colaborativa, um Plano de Ação Pedagógico que envolva todos os membros da escola. Só assim será possível enfrentar estereótipos, combater práticas preconceituosas e promover relações étnico-raciais mais justas e igualitárias no ambiente escolar, contribuindo para uma educação mais consciente, inclusiva e transformadora.

Assim, torna-se urgente a elaboração coletiva de planos de ação pedagógicos que envolvam professores, gestores, famílias e estudantes, de modo a fortalecer uma educação democrática, crítica e inclusiva. Mais do que cumprir uma determinação legal, trata-se de assumir a responsabilidade social de formar cidadãos conscientes, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do Brasil. Somente assim será possível consolidar uma escola que não apenas ensine conteúdos, mas que também promova justiça social, equidade e a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%2. Acesso 10/08/2025.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 10/08/2025.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

NOVA ESCOLA. Educação Antirracista: guia prático para educadores. São Paulo: Nova Escola, 2025. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2NTUZEK7W3GGQM5vRqGaf7smPNvYj7BkGRV5YJUDS8NMdqyYAAAgamA7WVDA/e-book-educacao-antirracista-nova-escola.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

TAVARES, Alessandra. Conheça Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: "As Diretrizes oferecem novas bases para pensar a formação dos estudantes … Com isso, mudamos o que entendemos por uma Educação de qualidade". Educação Integral, 27 nov. 2024. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/conheca-diretrizes-de-educacao-integral-antirracista-para-o-ensino-fundamental/. Acesso em: 13 set. 2025.

XYPAS, R. M. S. da S. Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor. Entreletras Araguaína, TO, v. 9, n. 2, p. 164-179, 2018.

ARLANE ALVES MOREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré – São Paulo, concluída em 09 de outubro de 2017; especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Afrange ABC – FABRANGE, concluída em 19 de maio de 2025; Professora de Educação Infantil no CEI Direto Jardim Três Corações.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo analisa a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, com ênfase na faixa etária de 4 meses a 4 anos. Reconhecendo o brincar como um direito fundamental e uma estratégia de aprendizagem significativa, a pesquisa parte da constatação de que as práticas lúdicas, apesar de sua reconhecida relevância, ainda são muitas vezes negligenciadas ou aplicadas sem intencionalidade pedagógica nas creches. Com abordagem bibliográfica e descritiva, o estudo investiga as concepções de educadores, as estratégias de mediação docente e a organização do ambiente educativo, a partir de estudos escritos sobre o tema. O trabalho discute aspectos teóricos sobre a infância, o currículo e a seleção de brinquedos, destacando o papel essencial do professor como mediador do brincar. Busca-se, assim, oferecer subsídios para práticas pedagógicas reflexivas e qualificadas que reconheçam o brincar como eixo central para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, valorizando sua participação ativa e sua identidade cultural.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Ludicidade; Brincar; Desenvolvimento Infantil; Mediação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil tem sido amplamente reconhecida por pesquisadores e profissionais da área, especialmente quando se considera a faixa etária de 4 meses a 4 anos. Nessa fase, o brincar não deve ser visto apenas como uma atividade de lazer, mas como um direito fundamental da criança e uma estratégia privilegiada de aprendizagem significativa, capaz de articular diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, como cognitiva, social, emocional, motora e cultural.

Entretanto, apesar dessa relevância amplamente defendida em documentos e estudos especializados, observa-se que as práticas lúdicas em muitas creches ainda são aplicadas de forma improvisada ou sem intencionalidade pedagógica clara. Esse cenário revela um problema educacional relevante: como garantir que o brincar seja efetivamente incorporado ao currículo como eixo estruturante, planejado e valorizado em todas as suas potencialidades?

Este estudo, com abordagem bibliográfica e descritiva, busca investigar as concepções de educadores sobre o brincar, as estratégias de mediação docente e a organização do ambiente educativo, a partir da análise de estudos escritos sobre o tema. Discute aspectos teóricos sobre a infância, o currículo e a seleção de brinquedos, destacando o papel essencial do professor como mediador desse processo, capaz de favorecer experiências ricas, significativas e transformadoras.

Assim, esta introdução apresenta o problema que motiva a pesquisa, ou seja, a fragilidade na intencionalidade pedagógica das práticas lúdicas, e delimita como objetivo oferecer subsídios para práticas reflexivas e qualificadas. Busca-se apoiar educadores na construção de um currículo que reconheça o brincar como linguagem e direito, eixo central para o desenvolvimento integral da criança, valorizando sua participação ativa, sua autonomia e sua identidade cultural. Ao final, espera-se contribuir para uma educação infantil mais sensível, inclusiva e comprometida com o respeito à infância e à formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, destacando o brincar como direito fundamental e como estratégia pedagógica planejada e intencional para o desenvolvimento integral da criança, além de refletir sobre o papel do educador como mediador dessas experiências.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças na Educação Infantil.
- Refletir sobre o planejamento intencional das práticas lúdicas no currículo, respeitando o ritmo e os interesses infantis.
- Analisar o papel do educador como mediador do brincar, favorecendo experiências significativas e inclusivas.

JUSTIFICATIVA

Escolhi investigar o tema do brincar na Educação Infantil porque acredito que ele ocupa um lugar essencial na vida das crianças, mas ainda é muito subestimado no planejamento pedagógico de muitas instituições. Em diversas visitas e conversas com professores, percebi que o brincar, embora seja um direito reconhecido em documentos oficiais, muitas vezes se transforma apenas em passatempo ou intervalo sem objetivos claros. Isso me inquietou profundamente, pois sei que as brincadeiras são oportunidades valiosas para o desenvolvimento integral,não apenas para a cognição, mas também para a socialização, a expressão emocional, a criatividade e a cultura

infantil.

Sinto que é urgente fortalecer a reflexão sobre o valor do lúdico como parte fundamental do currículo. Para os educadores, planejar momentos de brincadeira de forma intencional e significativa não é tarefa simples, mas é indispensável para garantir o direito das crianças de aprender de forma prazerosa e autêntica. Por isso, este estudo busca oferecer contribuições reais para o dia a dia dos professores, propondo reflexões sobre como tornar o brincar um eixo central da prática pedagógica. Acredito que investir nessa discussão é também valorizar a infância em sua riqueza e respeitar as crianças como sujeitos de direitos, capazes de imaginar, criar e transformar o mundo.

PROBLEMA

Como planejar e garantir práticas lúdicas intencionais e significativas na Educação Infantil, reconhecendo o brincar como um direito fundamental e como estratégia central para o desenvolvimento integral da criança?

A IMPORTÂNCIA DO TEMA E A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Brincar é uma das atividades principais da infância, pois promove o desenvolvimento físico, mental e capacidades como atenção, imitação e imaginação. O tema “lúdico nas creches” foi escolhido por sua relevância e pelos desafios que apresenta, destacando sua influência na evolução e produtividade pedagógica, além de ser fundamental para a formação docente, ao instrumentalizar o educador para uma prática significativa e de qualidade.

Pesquisar sobre a ludicidade possibilita compreender as dificuldades enfrentadas pelos educadores e aprofundar conhecimentos sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral de crianças e bebês, permitindo que elas decidam, assumam papéis, atribuam significados e explorem o mundo de forma imaginativa. Atividades lúdicas bem planejadas e intencionais propiciam aprendizagens sólidas, respeitando o direito da criança de brincar.

A pesquisa realizada foi de caráter bibliográfico e descritivo, utilizando como recursos artigos, livros e estudos teóricos sobre o tema, com o objetivo de identificar como o brincar pode atuar como mediador do desenvolvimento infantil. O foco foi analisar as estratégias de mediação docente durante as brincadeiras, considerando a organização do ambiente, a escolha de materiais e o planejamento do tempo e do espaço, buscando compreender de que forma o brincar favorece o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico promove criatividade, conhecimento e socialização por meio de jogos, música e dança (ROSA, 2014). Não é apenas o brinquedo em si que importa, mas a atitude subjetiva da criança na brincadeira (MACHADO, 2003). As práticas lúdicas estimulam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem (MIRANDA, 2013), além de favorecerem capacidades como atenção, memória e percepção.

Segundo Vygotsky (1999), o jogo infantil está profundamente relacionado à imaginação, à criação e às regras.O educador deve compreender o valor das atividades lúdicas, planejando projetos com intenção clara e objetivos definidos, respeitando as características da faixa etária e estimulando o desenvolvimento integral.

COMO DEVE SER O CURRÍCULO PARA CRIANÇAS DE CRECHE?

O currículo para a Educação Infantil deve ser construído a partir de uma reflexão cuidadosa sobre a

realidade cotidiana da criança e o contexto social, cultural e familiar em que ela vive (OLIVEIRA, 2002). Essa análise possibilita elaborar propostas pedagógicas contextualizadas, que respeitem as necessidades, interesses e características próprias de cada grupo. Para isso, é essencial que a escola observe atentamente as manifestações infantis, suas formas de expressão, os modos de interagir e os significados que atribuem às experiências vividas, transformando essas observações em ações pedagógicas intencionais e significativas.

Segundo Vygotsky (1991), a linguagem, o brincar e as relações são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao interagir com o meio e com os outros, a criança amplia suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, construindo conhecimentos de forma ativa e colaborativa. Assim, o currículo deve considerar e valorizar as linguagens do movimento, oral e escrita, matemática, artística e de natureza e sociedade, garantindo experiências diversificadas que promovam o desenvolvimento integral. Essas linguagens não devem ser trabalhadas de forma fragmentada ou descontextualizada, mas articuladas em projetos, atividades e propostas que dialoguem com o universo infantil e estimulem a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

É fundamental reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, respeitando sua singularidade, seu ritmo e suas formas de ser e estar no mundo. Um currículo que coloca a criança no centro do planejamento se compromete a garantir espaços e tempos de qualidade para o brincar, compreendendo-o como direito inalienável e como meio privilegiado de aprendizagem. O brincar, nesse sentido, não é visto apenas como lazer ou passatempo, mas como uma atividade central por meio da qual a criança constrói sentidos sobre o mundo, experimenta papéis sociais, resolve problemas, negocia regras e desenvolve autonomia.

Além disso, o currículo deve prever propostas que favoreçam a participação ativa das crianças, permitindo que façam escolhas, expressem opiniões, compartilhem ideias e construam coletivamente o conhecimento. Cabe ao educador planejar experiências ricas e desafiadoras, organizando o ambiente de forma acolhedora, segura e estimulante, oferecendo materiais variados e estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades de cada faixa etária. Dessa forma, o currículo se torna um instrumento de inclusão, equidade e promoção de direitos, contribuindo para formar crianças críticas, criativas, solidárias e capazes de interagir de maneira respeitosa e transformadora na sociedade.

Por fim, refletir sobre o currículo na Educação Infantil é assumir um compromisso ético e político com a infância, reconhecendo sua potência e sua capacidade de aprender e se desenvolver plenamente em ambientes que valorizem a ludicidade, a diversidade cultural e as relações humanas. Um currículo bem estruturado amplia horizontes, constrói pontes entre a escola, a família e a comunidade, e garante às crianças o direito de viver uma infância plena, rica em experiências significativas, formando a base para aprendizagens futuras e para o exercício consciente da cidadania.

DCNEI (2009) afirmam que o currículo deve ter a criança como centro do planejamento, respeitando sua condição de sujeito histórico e de direitos, e reconhecendo o brincar como um modo privilegiado de construção de sentidos sobre o mundo.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas curriculares devem valorizar as experiências lúdicas, promovendo interações significativas e respeitando o ritmo de cada criança. O currículo precisa ser sensível às singularidades, aos interesses e às necessidades de cada faixa etária, reconhecendo que o desenvolvimento infantil não acontece de forma linear ou padronizada, mas por meio de múltiplas linguagens e experiências que se articulam de modo dinâmico. O brincar, nesse sentido, não pode ser visto como um complemento ou como uma atividade acessória, mas deve constituir o eixo

estruturante da proposta pedagógica, organizando tempos, espaços e materiais de forma planejada, intencional e significativa.

Segundo Richter e Barbosa (2010), o educador é coprodutor do currículo, devendo construir espaços de diálogo com as crianças e suas famílias. Esse diálogo é essencial para que as propostas pedagógicas façam sentido para as crianças, pois permite conhecer suas histórias, culturas, modos de viver e de se relacionar com o mundo. A participação das famílias deve ser estimulada, reconhecendo que elas são parceiras fundamentais no processo educativo e que possuem saberes valiosos sobre seus filhos. Construir um currículo democrático e participativo implica criar momentos de escuta ativa, de trocas de experiências e de construção coletiva de objetivos e estratégias que atendam às reais demandas da comunidade escolar.

O MEC (1998) aponta como eixos do trabalho na Educação Infantil o desenvolvimento pessoal, social e o conhecimento de mundo, com vistas a uma aprendizagem significativa e alegre. Esse enfoque pressupõe um olhar atento às dimensões do cuidar e do educar como ações indissociáveis, que se complementam e se retroalimentam no cotidiano escolar. Cuidar não significa apenas atender às necessidades físicas ou de higiene, mas implica oferecer segurança emocional, criar vínculos de afeto e respeito, e garantir o bem-estar integral da criança. Educar, por sua vez, envolve planejar situações de aprendizagem ricas, desafiadoras e contextualizadas, que ampliem os conhecimentos e as formas de participação das crianças no mundo.

Cuidar e educar são ações que se realizam simultaneamente em cada atividade planejada, em cada brincadeira organizada, em cada interação promovida. Um currículo que integra essas dimensões possibilita o desenvolvimento da identidade e da autonomia infantil, fortalecendo a confiança em si mesmas e nos outros. As experiências propostas devem ser significativas, ou seja, ter relação com o cotidiano e com os interesses das crianças, possibilitando que elas estabeleçam conexões entre o que já sabem e o que estão aprendendo. Isso demanda um trabalho docente atento, sensível e reflexivo, que valorize a escuta, a observação e o planejamento colaborativo.

O educador deve assumir o papel de mediador, capaz de instigar a curiosidade, oferecer desafios adequados, respeitar o ritmo de aprendizagem e criar condições para que as crianças se expressem por diferentes linguagens.

Ao organizar o espaço, o tempo e os materiais, o professor precisa considerar a diversidade cultural, social e emocional do grupo, garantindo oportunidades equitativas de participação e de construção de saberes. Para isso, é fundamental adotar estratégias pedagógicas flexíveis, que permitam ajustes conforme as necessidades emergentes e as descobertas das crianças.

Outro aspecto essencial do currículo é a promoção de interações de qualidade. As crianças aprendem interagindo entre si, com os adultos e com o ambiente. As relações sociais são fundamentais para a construção da autonomia, da empatia, do respeito mútuo e da capacidade de resolver conflitos. Assim, o currículo deve prever momentos de brincadeiras livres e dirigidas, atividades em pequenos e grandes grupos, situações de exploração, investigação e expressão artística, sempre valorizando o protagonismo infantil.

O ambiente educativo, por sua vez, deve ser cuidadosamente preparado para estimular a curiosidade e o desejo de aprender. Deve oferecer materiais variados, acessíveis e seguros, que convidem à experimentação, à criatividade e à imaginação. É importante garantir espaços que permitam diferentes tipos de brincadeiras: simbólicas, de construção, de movimento, de investigação. A organização dos espaços influencia diretamente as interações e as aprendizagens, tornando-se, portanto, parte integrante do currículo.

Por fim, é importante destacar que um currículo significativo na Educação Infantil deve reconhecer o brincar como linguagem própria da criança, como forma de expressão, de elaboração de

sentimentos e de construção de conhecimento. É pelo brincar que a criança experimenta papéis sociais, desenvolve habilidades cognitivas e motoras, aprende a conviver, a negociar regras, a resolver problemas e a expressar emoções. Assim, planejar um currículo que valorize o lúdico é garantir o direito à infância plena, respeitando as especificidades de cada fase do desenvolvimento e preparando o caminho para aprendizagens futuras mais consistentes e significativas.

Refletir sobre essas dimensões é, portanto, assumir um compromisso ético e político com a promoção de uma educação infantil de qualidade, inclusiva e transformadora. Um currículo bem estruturado deve ser capaz de acolher, desafiar e encantar as crianças, fortalecendo nelas o desejo de aprender, de criar e de participar ativamente do mundo que as cerca. Dessa forma, cuidar e educar se tornam partes de um mesmo ato pedagógico, que reconhece e valoriza a criança como sujeito de direitos, capaz de construir sua identidade, suas relações e seus saberes de forma crítica e criativa.

CRITÉRIOS E SUGESTÕES PARA ESCOLHA E SEGURANÇA DOS BRINQUEDOS

A escolha dos brinquedos deve levar em conta o tamanho adequado, a segurança, a durabilidade e a qualidade (ALBARELI et al., 2011). Esses critérios são indispensáveis para garantir que o momento do brincar ocorra de forma segura e proveitosa, prevenindo acidentes e favorecendo experiências educativas. Um brinquedo muito pequeno pode representar risco de asfixia para crianças pequenas, enquanto um muito grande ou pesado pode dificultar o manuseio, frustrando as tentativas de exploração e descoberta. Além disso, brinquedos frágeis ou de baixa qualidade, que se quebram facilmente, limitam o tempo de uso e podem gerar sentimento de frustração, impedindo que a criança estabeleça uma relação mais duradoura e significativa com o objeto.

A segurança do brinquedo deve ser uma preocupação constante do educador, que precisa conhecer as normas e recomendações para cada faixa etária, analisando materiais, tintas e peças móveis que possam se soltar. Ao mesmo tempo, é necessário considerar a durabilidade dos brinquedos, escolhendo aqueles que resistam ao uso contínuo e coletivo típico de ambientes de creche, garantindo a possibilidade de interação por mais tempo. Nessa perspectiva, a qualidade não se limita ao aspecto estético ou ao preço, mas está relacionada à funcionalidade, ao potencial educativo e à capacidade de estimular a imaginação, o pensamento crítico e a criatividade.

Vygotsky (2009) destaca que o brincar atua na zona de desenvolvimento proximal, estimulando a aprendizagem potencial. Isso significa que, ao oferecer desafios adequados, o brinquedo se transforma em um mediador entre o que a criança já sabe fazer sozinha e aquilo que ela é capaz de realizar com apoio. Um jogo de encaixe, por exemplo, ajuda a desenvolver noções de forma, tamanho e proporção, permitindo que a criança avance em sua capacidade de resolução de problemas. Bonecos e cenários simbólicos estimulam a linguagem, o faz de conta e a compreensão de papéis sociais, enquanto blocos de construção favorecem o raciocínio espacial, a coordenação motora fina e o planejamento de ações.

A intermediação adulta é fundamental para orientar escolhas seguras e educativas. O educador não apenas seleciona os brinquedos mais adequados, como também organiza o ambiente de modo a facilitar o acesso, a experimentação e o compartilhamento. Cabe ao professor observar as interações, intervir quando necessário para garantir a segurança e, sobretudo, provocar reflexões, ampliar o repertório e estimular novos desafios. Por exemplo, ao notar que uma criança constrói sempre as mesmas formas com blocos, o educador pode propor variações, contar histórias ou sugerir problemas que motivem novas soluções, respeitando sempre o ritmo e a autonomia infantil.

Kishimoto (1999, 2001) enfatiza que o brinquedo é uma ponte para o imaginário da criança, permitindo expressão, fantasia e criatividade. Ao brincar, a criança elabora sentimentos, reproduz situações vividas e experimenta possibilidades que muitas vezes não são viáveis no mundo real. Uma caixa de papelão pode virar um carro, uma casa ou um foguete; um lenço pode se transformar

em capa de super-herói ou em vestido de princesa. O brinquedo, nesse contexto, não precisa ser sofisticado ou tecnológico para ter valor educativo. Muitas vezes, materiais simples e não estruturados estimulam ainda mais a criatividade, permitindo múltiplos usos e interpretações.

A composição dos brinquedos deve também estimular o raciocínio lógico, a percepção sensorial e a curiosidade natural das crianças. Brinquedos com cores vibrantes, formas variadas e texturas diferentes atraem o olhar e o tato, possibilitando experiências sensoriais ricas. Jogos que envolvem montagem e desmontagem desenvolvem o pensamento analítico e a capacidade de planejamento, enquanto brinquedos musicais convidam à exploração sonora, ao ritmo e à expressão corporal. Ao planejar o uso desses materiais, o educador deve refletir sobre os objetivos pedagógicos, a adequação à faixa etária e as possibilidades de integração com outros conteúdos e atividades.

Outro aspecto importante é promover o uso coletivo e colaborativo dos brinquedos, incentivando a partilha, o respeito às regras e a negociação de conflitos. Brincadeiras em grupo favorecem o desenvolvimento socioemocional, ensinando a esperar a vez, a lidar com frustrações, a cooperar e a celebrar conquistas coletivas. Nesse processo, o professor exerce o papel de mediador cultural, ajudando a construir valores como solidariedade, empatia e respeito às diferenças. Assim, a escolha criteriosa dos brinquedos e a forma como são utilizados no cotidiano pedagógico se tornam parte essencial de um currículo que reconhece o brincar como direito, como linguagem e como ferramenta de desenvolvimento integral.

Por fim, compreender a complexidade envolvida na seleção e no uso de brinquedos na Educação Infantil significa assumir um compromisso com a qualidade das experiências oferecidas às crianças. Não se trata apenas de preencher o tempo ou entreter, mas de garantir vivências que contribuam efetivamente para o crescimento cognitivo, afetivo, social e cultural. Planejar o brincar é planejar o aprender, reconhecendo na ludicidade um caminho privilegiado para formar crianças curiosas, criativas, seguras de si e preparadas para interagir de forma crítica e transformadora com o mundo que as cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas lúdicas são centrais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, pois articulam dimensões cognitivas, sociais, emocionais, motoras e culturais. O currículo, ao reconhecer o brincar como direito e linguagem da infância, deve garantir experiências planejadas e intencionais que respeitem o ritmo e os interesses de cada criança. Valorizar o lúdico não é preencher o tempo, mas criar contextos significativos que possibilitem descobertas, reflexões e criações.

O brincar é o meio natural de explorar o mundo, testar hipóteses, resolver problemas e construir conhecimentos. Assim, as propostas lúdicas devem ser parte estruturante do currículo, articuladas a objetivos pedagógicos claros. A mediação do educador é essencial para favorecer a criatividade, a socialização e o desenvolvimento cognitivo, por meio de acompanhamento sensível que estimule a autonomia e promova a colaboração.

Investir no lúdico é respeitar a infância como fase única, garantindo à criança o direito de ser protagonista de suas aprendizagens. Ao tornar o brincar central no currículo, a escola forma sujeitos críticos, criativos e confiantes, construindo um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade de saberes e modos de ser criança. Em suma, brincar é aprender a conhecer o mundo, a conviver e a se reconhecer como sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

ALBARELI, S. C. T. et al. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, M. Z. Brinquedo e cultura. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIRANDA, M. C. Ludicidade e aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. F. de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, S. C.; BARBOSA, M. C. Currículo na Educação Infantil: diálogos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, G. M. A importância do brincar na Educação Infantil. Curitiba: CRV, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criatividade na infância. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

BIANCA DE SOUZA FREITAS

Graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação infantil pela Universidade do Oeste Paulista (2020), professora na Prefeitura de Presidente Prudente.

IVONE BRUZATTI SAMOGIM

Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia Plena - Com Habilitação em Ed. Infantil - 2015 - Instituto de Ensino Superior de Educação Alvorada Plus, Pós Graduação: Contação de Histórias e Musicalização na Educação Infantil - Faculdade Facuminas- 2022, Pós Graduação: Educação Inclusiva - Faculdade de Tecnologia Paulista – 2019, Pós Graduação: Educação Infantil - Faculdade de Tecnologia Paulista – 2018, educadora na Prefeitura de Presidente Prudente, SP.

SIMONE APARECIDA DE MORAIS MATIAS

Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia Plena - Com Habilitação em Ed. Infantil - 2015 - Universidade do Oeste Paulista, Pós Graduação: Letramento-Faculdade Campos Elíseos, 2021, Pós Graduação: Educação Infantil-Faculdade Campos Elíseos-2021, Pós Graduação: Atendimento Educacional Especializado-Faculdade Campos Elíseos-2020, professora de Educação Infantil na Prefeitura de Presidente Prudente, SP.

O SARAU: UM ESPAÇO DE CRIAÇÃO E INTERAÇÃO

RESUMO

O Sarau é um espaço literário que visa promover a leitura, a escrita e a expressão artística em uma escola. Neste artigo, vamos explorar a importância do Sarau como um espaço de fomento à criatividade e ao desenvolvimento da linguagem. Com base em referenciais teóricos e práticos, vamos justificar a relevância do Sarau na escola e apresentar seus objetivos gerais e específicos.

Palavras-chave:
Sarau; Literatura; Cultura.

INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural de um povo. Ela não apenas transmite conhecimentos e valores, mas também abre caminhos para a reflexão, cria oportunidades para o diálogo e fortalece o senso crítico, tornando-nos cidadãos mais conscientes e engajados.

O sarau é um exemplo notável de como a literatura pode ser vivenciada e compartilhada de forma dinâmica e inclusiva. Esse encontro artístico reúne pessoas de diferentes origens e gerações, proporcionando um espaço para a expressão e o diálogo. Ao longo da história, o sarau evoluiu de um evento exclusivo das elites para um movimento cultural que abrange diversas comunidades e espaços. Hoje, ele é uma prática comum em escolas, bibliotecas e coletivos culturais, democratizando o acesso à literatura e à arte. (Candido et al., 2006).

O sarau é mais do que uma simples apresentação artística; é um ato político e educativo que valoriza a voz e a criatividade de cada indivíduo. Ao misturar poesia, música e outras expressões artísticas, ele rompe barreiras sociais e culturais, promovendo a inclusão e a diversidade. Nesse sentido, o sarau é um poderoso instrumento de transformação cultural, que pode inspirar mudanças sociais e promover a cidadania ativa.

Ao valorizar a palavra e a criatividade, ele nos lembra da importância da arte e da literatura na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Com o tempo, essa prática se espalhou pelo mundo e chegou ao Brasil, adaptando-se à realidade local. Inicialmente restrito a salões aristocráticos, o sarau ganhou força em ambientes populares, tornando-se um espaço de convivência literária acessível e democrático (Bosi et al., 1992). De acordo com Cosson et al. (2009), a literatura deve ser vivenciada, não apenas estudada. O sarau possibilita essa vivência, já que promove uma relação afetiva com a palavra, ampliando horizontes e permitindo que os estudantes se reconheçam nos textos.

O sarau também desempenha um papel importante de resistência, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Em comunidades periféricas, esses eventos têm se multiplicado como espaços de fortalecimento da identidade cultural e denúncia das desigualdades sociais. Nesses ambientes, a literatura é utilizada como uma ferramenta poderosa para conscientizar e promover a transformação social. Ao reunir pessoas em torno da palavra e da arte, o sarau se torna um espaço de expressão e resistência, onde as vozes marginalizadas podem ser ouvidas e valorizadas. É um exemplo notável de como a literatura pode ser usada para inspirar mudanças sociais e promover a justiça e a igualdade. (Nascimento et al., 2010).

JUSTIFICATIVA

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. No entanto, muitas vezes, a escola não oferece espaços para que os alunos possam expressar sua criatividade e desenvolver suas habilidades literárias de forma livre e autônoma. O Sarau surge como uma resposta a essa necessidade, oferecendo um espaço para que os alunos possam se expressar através da literatura e da arte.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do Sarau é promover a leitura, a escrita e a expressão artística em uma escola, fomentando a criatividade e o desenvolvimento da linguagem nos estudantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Oferecer um espaço para que os alunos possam se expressar através da literatura e da arte.

Fomentar a leitura e a escrita como habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social.

Desenvolver a criatividade e a imaginação nos estudantes.

Promover a interação e o diálogo entre os alunos e professores.

DESENVOLVIMENTO

O Sarau é um espaço que pode ser desenvolvido em diferentes formatos, dependendo das necessidades e interesses dos alunos e professores. Algumas estratégias que podem ser utilizadas incluem:

Leitura compartilhada: os alunos se reúnem para ler e discutir textos literários.

Oficinas de escrita: os alunos participam de oficinas de escrita criativa, onde podem desenvolver suas habilidades literárias.

Apresentações artísticas: os alunos podem apresentar suas criações artísticas, como poemas, contos, desenhos, etc.

Debates e discussões: os alunos podem participar de debates e discussões sobre temas literários e sociais.

DESENVOLVIMENTO DO SARAU

O sarau é um evento cultural que tem sido desenvolvido ao longo dos anos, com diferentes formatos e objetivos. Aqui estão alguns aspectos importantes do desenvolvimento do sarau:

Evolução histórica: O sarau tem suas raízes em eventos culturais do passado, como os salões literários do século XIX. Com o tempo, ele evoluiu e se adaptou às necessidades e interesses das diferentes comunidades.

Diversificação de formatos: O sarau pode ser realizado em diferentes formatos, como eventos presenciais ou online, com ou sem público, com ou sem apresentações artísticas, etc.
Inclusão de novas vozes: O sarau tem sido um espaço para inclusão de novas vozes e perspectivas, especialmente de grupos marginalizados ou subrepresentados.

Uso de tecnologias: A tecnologia tem sido utilizada para ampliar o alcance do sarau, permitindo que mais pessoas participem e se conectem com a literatura e a arte.

Fomento à criatividade: O sarau tem sido um espaço para fomentar a criatividade e a expressão artística, incentivando a produção e a disseminação de obras literárias e artísticas.

BENEFÍCIOS DO SARAU

Promoção da literatura: O sarau promove a literatura e a arte, incentivando a leitura e a criatividade.
Desenvolvimento da comunidade: O sarau ajuda a desenvolver a comunidade, criando laços sociais e promovendo a interação entre as pessoas.

Inclusão social: O sarau pode ser um espaço de inclusão social, permitindo que pessoas de diferentes origens e backgrounds se conectem e se expressem.

Fomento à criatividade: O sarau fomenta a criatividade e a expressão artística, incentivando a

produção e a disseminação de obras literárias e artísticas.

DESAFIOS DO SARAU

Acesso e inclusão: O sarau pode enfrentar desafios em termos de acesso e inclusão, especialmente para pessoas com deficiência ou que vivem em áreas remotas.

Financiamento: O sarau pode precisar de financiamento para ser realizado, o que pode ser um desafio para os organizadores.

Manutenção do interesse: O sarau pode precisar de estratégias para manter o interesse do público e dos participantes ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sarau é um espaço literário vibrante e transformador que vai além de um simples evento cultural. Ele atua como uma ponte entre a literatura e a sociedade, promovendo a democratização da cultura e incentivando a leitura e a criatividade. Ao estimular a oralidade e a participação coletiva, o sarau permite que os indivíduos se reconheçam como sujeitos ativos na produção e disseminação da literatura.

Além disso, o sarau representa uma forma de resistência às desigualdades e exclusões sociais, reafirmando o poder da palavra como instrumento de transformação. Valorizar o sarau como espaço literário é fundamental para ampliar o alcance da literatura e fortalecer sua função humanizadora e crítica, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e igualitária. O Sarau é um espaço literário que pode ter um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Ao oferecer um espaço para que os alunos possam se expressar através da literatura e da arte, o Sarau pode fomentar a criatividade, a imaginação e a interação entre os alunos e professores. Além disso, o Sarau pode ser um espaço para que os alunos possam desenvolver suas habilidades literárias e artísticas, preparando-os para uma vida mais criativa e autônoma.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (1981). A estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Bosi, A. et al. (1992). História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix.

Candido, A. et al. Literatura e sociedade. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

Cosson, R. et al. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

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

Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAMILA VASCONCELOS CUNHA

Servidora da Prefeitura há 22 anos, 10 anos como Professora de Educação Infantil, formada em Pedagogia (UNIB 2005) e Artes Visuais (FAEP 2022), Pós Graduada Literatura, Educação Ambiental (Faculdades Unidades de TATUI 2016) e em Educação Ambiental (FABRANGE 2024).

O BRINCAR COMO FERRAMENTA ESSENCIAL DE APRENDIZADO, PARA BEBÊS DE 0 A 3 ANOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o brincar como ferramenta essencial no processo de aprendizagem de bebês entre 0 e 3 anos. A partir de uma revisão bibliográfica de autores como Vygotsky, Piaget e Oliveira, que evidenciam a importância do lúdico na construção do conhecimento, serão abordados os diferentes tipos de brincadeiras, exploração sensorial e a construção de identidade. Norteado em teorias de como a brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social da criança, evidenciaremos que o brincar é um direito da criança e deve ser promovido como prática educativa intencional, respeitando sua fase de desenvolvimento e individualidade.

Palavras-chave:
Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A criança usa o brincar para aprender sobre o mundo e sobre si mesma, e essa atividade é essencial para o seu desenvolvimento. O brincar é uma forma de comunicação e de transformar o que a criança vive em aprendizado. Nos primeiros anos de vida, especialmente entre 0 e 3 anos, a criança está em constante descoberta de si e do mundo ao seu redor, a brincadeira é uma ferramenta poderosa para a criança descobrir e entender o mundo.

Começaremos contextualizando a fase dos 0 a 3 anos como um período de intensa plasticidade cerebral e rápida aquisição de habilidades. Apresentaremos a tese de que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim a principal via de aprendizado e desenvolvimento para bebês. Citaremos autores clássicos e contemporâneos que embasam essa perspectiva (como Piaget, Vygotsky, Winnicott, e pesquisas mais recentes sobre neurociência).

Este artigo busca aprofundar a compreensão sobre como o brincar atua como ferramenta de aprendizado na primeira infância e como pode ser planejado e incentivado pelos educadores e responsáveis, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, evidenciando sua função pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Durante os três primeiros anos de vida, ocorrem grandes avanços nas áreas motora, cognitiva, emocional e social. Segundo Jean Piaget (1952), essa fase corresponde ao estágio sensório-motor, no qual a criança aprende por meio de ações e percepções. Já Vygotsky (1991) destaca a importância das interações sociais e da mediação cultural no processo de aprendizagem, considerando o brincar como um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação.

Aqui, vamos detalhar cada aspecto:

> **Desenvolvimento Cognitivo:** exploração de objetos (empilhar, encaixar, jogar) estimula a noção de causa e efeito, a permanência do objeto, a resolução de problemas simples e a aquisição de vocabulário através da nomeação.
>
> **Desenvolvimento Motor:** importância do engatinhar, rolar, sentar-se, andar e manipular objetos para o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina.
>
> **Desenvolvimento Socioemocional:** brincar de faz de conta, a interação com cuidadores e outras crianças (mesmo que de forma rudimentar) para o desenvolvimento da empatia, da regulação emocional, da confiança e da formação do vínculo.

O BRINCAR E O APRENDIZADO

Brincar é uma atividade espontânea, mas também pode ser orientada com intencionalidade pedagógica. Brinquedos e brincadeiras estimulam a coordenação motora, a percepção sensorial, a linguagem e a socialização. Para Kishimoto (2002), o brincar é uma prática social que favorece a construção de significados e a compreensão do mundo.

A brincadeira simbólica, por exemplo, permite que a criança represente situações do cotidiano e elabore suas experiências. Além disso, atividades como empilhar blocos, cantar músicas ou brincar de esconder promovem o desenvolvimento de habilidades importantes, como atenção, memória, raciocínio e empatia.

Brincadeiras e a Aquisição de Repertórios Básicos:

Leitura e Escrita: exploração de livros sensoriais, o contato com diferentes texturas e a imitação de sons e gestos podem ser os primeiros passos para a alfabetização. A interação com livros, mesmo que não seja para "ler" no sentido convencional, é uma forma de brincar que introduz o universo da linguagem escrita.

Matemática: empilhar blocos, contar objetos, comparar tamanhos (maior/menor) e sequenciar ações são brincadeiras que introduzem conceitos matemáticos básicos de forma intuitiva. Por exemplo, ao empilhar blocos e eles caírem, o bebê experimenta a noção de causa e efeito e, ao tentar novamente, busca uma solução.

O Papel do Ambiente e do Cuidador: importância de um ambiente seguro, estimulante e rico em oportunidades de exploração. O papel do adulto como mediador, observador e parceiro nas brincadeiras é crucial. Ele não apenas oferece os materiais, mas também interage, nomeia, questiona e valida as descobertas do bebê.

A CONSTRUÇÃO DA SEGURANÇA EMOCIONAL ATRAVÉS DO BRINCAR

O brincar surge como um meio para o desenvolvimento de habilidades e um catalisador para a construção da segurança emocional e da autonomia no centro do desenvolvimento infantil. Para bebês de 0 a 3 anos, uma fase de grande vulnerabilidade e dependência, o brincar torna-se um laboratório seguro para explorar o mundo e a própria identidade.

O Brincar como Espaço de Confiança: quando um bebê brinca, ele está em um ambiente percebido como livre de julgamentos e pressões. Essa liberdade permite que ele se sinta seguro para experimentar, errar e tentar novamente. A presença de um cuidador atencioso e responsivo durante a brincadeira reforça essa sensação de segurança, pois o bebê sabe que tem um porto seguro para retornar caso se sinta inseguro ou frustrado. A capacidade do adulto de "segurar" as emoções do bebê (conceito de holding de Winnicott) é fundamental nesse processo, e o brincar é o palco onde essa interação ocorre.

Exploração do Desconhecido de Forma Gradual: através do brincar, o bebê pode gradualmente se familiarizar com novos objetos, sons, texturas e até mesmo com a própria separação temporária do cuidador (no brincar de esconde-esconde, por exemplo).

Cada pequena exploração bem-sucedida, com o apoio do adulto, fortalece a confiança do bebê em suas próprias capacidades de lidar com o mundo. Por exemplo, um bebê que brinca de derrubar blocos repetidamente está experimentando a previsibilidade e, ao mesmo tempo, a surpresa do que acontece quando o equilíbrio é quebrado. Essa previsibilidade, mesmo em um ato de "destruição", gera uma sensação de controle e, consequentemente, segurança.

Expressão e Regulação Emocional: o brincar oferece um canal seguro para que os bebês expressem suas emoções, sejam elas alegria, frustração, raiva ou medo. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, eles podem "encenar" situações que vivenciaram, processando e elaborando suas experiências. Um bebê que empurra um carrinho e faz um barulho de "vrumm" pode estar expressando sua energia ou simulando uma situação que o deixou excitado. Essa expressão, muitas vezes acompanhada de um adulto que valida seus sentimentos ("Que barulho forte você fez!"), ajuda na regulação emocional.

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA PELO BRINCAR

Brincando, as crianças aprendem a tomar decisões sobre o que querem brincar, como querem brincar e com quem querem brincar, o que aumenta sua confiança e capacidade de escolha.

Tomada de Decisão e Iniciativa: o brincar incentiva o bebê a tomar suas próprias decisões: qual brinquedo pegar, como interagir com ele, quando parar e quando continuar. Essa capacidade de iniciar ações e de escolher o que fazer é a base da autonomia. Um bebê que escolhe pegar um objeto em vez de outro está exercendo sua agência e desenvolvendo um senso de "eu posso fazer".

Resolução de Problemas e Independência: ao se deparar com um desafio durante o brincar (por exemplo, um encaixe que não funciona), o bebê é naturalmente levado a tentar diferentes estratégias para resolver o problema. Essa persistência e busca por soluções, sem a intervenção imediata do adulto, são essenciais para o desenvolvimento da autonomia. A satisfação de conseguir resolver um pequeno desafio por conta própria fortalece a crença em sua própria capacidade de agir independentemente.

Autoconhecimento e Autopercepção: ao manipular objetos, sentir seu próprio corpo em movimento e interagir com o ambiente através do brincar, o bebê começa a construir um senso de si mesmo. Ele aprende sobre suas próprias capacidades físicas, sobre o que gosta e o que não gosta, e sobre como suas ações afetam o mundo ao seu redor. Essa autopercepção é um componente crucial da autonomia, pois permite que o bebê se reconheça como um agente capaz de interagir e modificar seu ambiente. Por exemplo, ao tentar alcançar um brinquedo, o bebê está desenvolvendo a consciência de seu corpo, suas limitações e suas potencialidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura analisada confirma que o brincar é um direito da criança e uma prática educativa fundamental. A BNCC (2017) estabelece que a Educação Infantil deve garantir experiências que permitam à criança "brincar de diversas formas em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros".

A prática pedagógica na creche deve valorizar o brincar como linguagem da infância, promovendo ambientes ricos em estímulos e interações significativas. Educadores que planejam atividades lúdicas respeitando o ritmo e a curiosidade das crianças favorecem o desenvolvimento integral.

Também foi possível observar que o papel do adulto é fundamental: ele deve ser um mediador sensível, que observa, escuta e interage com intencionalidade, sem direcionar excessivamente a brincadeira, mas permitindo à criança explorar e experimentar.

Em suma, o brincar, quando oferecido em um ambiente seguro e com a participação atenta do cuidador, não é apenas uma atividade divertida, mas um processo pedagógico profundo. Ele permite que os bebês naveguem pelo mundo com mais confiança, desenvolvendo a segurança emocional necessária para explorar e a autonomia para agir, características que serão fundamentais para toda a sua trajetória de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, na fase de 0 a 3 anos, é uma ferramenta potente de aprendizagem. Mais do que uma atividade recreativa, a brincadeira representa uma forma de conhecer o mundo, desenvolver habilidades e construir vínculos. Para que o brincar cumpra seu papel formativo, é essencial que famílias e profissionais da Educação Infantil compreendam sua importância e criem contextos ricos, seguros e afetivos para que as crianças possam brincar livremente.

Investir em formação continuada para educadores e em políticas públicas que assegurem ambientes adequados para o brincar é um passo essencial para garantir o pleno desenvolvimento

infantil.

Recapitular os pontos principais, reafirmando que o brincar é a linguagem mais eficaz para o aprendizado e o desenvolvimento integral dos bebês de 0 a 3 anos. Sugerir futuras linhas de pesquisa, como o impacto de diferentes tipos de brinquedos ou a influência da tecnologia no brincar infantil nessa faixa etária.

Em suma, o brincar, quando oferecido em um ambiente seguro e com a participação atenta do cuidador, não é apenas uma atividade divertida, mas um processo pedagógico profundo. Ele permite que os bebês naveguem pelo mundo com mais confiança, desenvolvendo a segurança emocional necessária para explorar e a autonomia para agir, características que serão fundamentais para toda a sua trajetória de vida.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEBULSKI, M. C. Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano. 2014. 460f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil: jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PINO, A. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005

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

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância (Comentários Ana Luiza Smolka) (Z. Prestes, Trad.) São Paulo: Ática. (Trabalho original publicado em 1930), 2009

CAROLINA DE OLIVEIRA LOPES

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade União Bandeirante de Educação UNIBAN, 2009; email: carolinalopes@hotmail.com

PRÁTICAS MUSICAIS INCLUSIVAS NA ESCOLA: EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO

RESUMO

Este artigo aborda o papel estratégico da música no desenvolvimento social, físico, afetivo e cognitivo na educação infantil, ressaltando a necessidade de práticas inovadoras que tornem o saber musical mais significativo. Argumenta que a música atua como linguagem de expressão essencial, contribuindo para a formação integral da criança e justificando sua presença transversal em todas as áreas e disciplinas. Através de uma leitura biopsicossocial, o estudo enfoca a escola como espaço privilegiado para promover o desenvolvimento holístico, atualizando a educação musical como ferramenta central para o crescimento humano abrangente. Por meio de uma abordagem qualitativa, o artigo busca identificar quais estruturas curriculares, metodologias ativas e práticas pedagógicas baseadas em música favorecendo a expressão, a participação e o desenvolvimento global das crianças, destacando a importância de ambientes educativos inclusivos e sensíveis às necessidades biopsicossociais dos estudantes.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Lúdico; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A presença da música na vida das pessoas é incontestável. Em muitas culturas vem acompanhando a história da humanidade e se fazendo presente em diferentes continentes. Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito.

A linguagem musical faz-se presente especificamente no Brasil, em suas diversas classes sociais e também nas diferentes manifestações religiosas que se espalham por todo território nacional. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades.

Existem muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em suas vidas antes de sua alfabetização. A relação com a música, às vezes, já se inicia no ventre materno e segue no decorrer da sua infância. Nas brincadeiras infantis, as crianças usam a música como forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem.

Esses exemplos são um breve panorama da importância da música na educação infantil, seja ela escolar ou na família. Entender mais sobre a importância da música e seus benefícios na educação infantil é o objeto central deste estudo.

A música, que passa de geração para geração e é uma das linguagens mais antigas da humanidade, faz parte de nosso contexto educacional. Ela possui um papel importante na educação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e lingüístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem e uma grande aliada no crescimento saudável.

Observar, discutir, comparar, descobrir semelhanças e diferenças são pontos importantes que a proposta interdisciplinar, envolvendo as áreas de Natureza e Cultura, Arte e Música, prioriza para os alunos da Educação Infantil.

Diante do exposto, entende-se que o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

As dificuldades percebidas em relação ao ensino de música instigaram à proposição de um problema norteador deste estudo: como a educação musical poderá ajudar no desenvolvimento da criança da Educação Infantil? A busca por respostas a estas questões suscitam a necessidade do delineamento de objetivos que possam orientar essa pesquisa.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil e a forma como é usada pelos educadores que atuam nesta faixa etária.

Assim, o texto foi organizado buscando apresentar as possibilidades da música como ferramenta pedagógica, no mundo e no Brasil de uma forma resumida, apresentando sua trajetória histórica até os dias de hoje e como ela chega à educação infantil, bem como a importância desta no desenvolvimento das crianças e a compreensão dos educadores sobre o significado da música em suas aulas.

A aplicação da música será analisada em relação às salas de educação infantil, e como pode ser

usada em quanto prática pedagógica que ajudam no desenvolvimento das crianças, as dificuldades que encontram neste aspecto e alguns exemplos e possibilidades de como usar a música no ambiente escolar.

Enfim, cantando ou dançando, a música de boa qualidade proporciona diversos benefícios para as crianças e é uma grande aliada no desenvolvimento saudável da criançada, e é isso que será mostrado ao decorrer de todo o trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO

História da Música é estudo das origens e evolução da música ao longo do tempo. Como disciplina histórica insere-se na história da arte e no estudo da evolução cultural dos povos. Como disciplina musical, normalmente é uma divisão da musicologia e da teoria musical. Seu estudo, como qualquer área da história, é trabalho dos historiadores, porém também é frequentemente realizado pelos musicólogos.

Em 1957 Marius Schneider escreveu:

> "Até poucas décadas atrás o termo 'história da música' significava meramente história da música erudita européia. Foi apenas gradualmente que o escopo da música foi estendido para incluir a fundação indispensável da música não européia e finalmente da música pré-histórica."

A música sempre esteve presente nos mais diversos povos desde a antiguidade, como nos gregos, egípcios e árabes. A palavra música tem origem na mitologia grega e significa "a arte das musas". As musas eram seres celestiais ou divindades que inspiraram as artes e as ciências e tinham Orfeu, filho de Apolo, como seu deus.

Orfeu foi, na mitologia grega, o deus da música. Já na Roma antiga, a música não atingiu grande desenvolvimento, como podemos ver na obra História da música, de Ellmerich (1973 p.26-27), em que diz:

> "os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtude de sua tendência guerreira e de constantes preocupações nas lutas de conquista.

Uma das razões do conceito difundido de que história da música refere-se apenas à música ocidental é a grande quantidade de obras existentes que tratam apenas desta vertente e que predominaram por muitos séculos. Apenas após o surgimento da etnomusicologia (uma área da etnologia), foi que as origens da música não européia passaram a ser mais bem documentadas.

Nos estudos da música primitiva que tentam relacionar a música às culturas que as envolvem, há duas abordagens prevalecentes: a Kulturkreis da "Escola de Berlim" e a tradição norte americana da área cultural. Entre os adeptos da Kulturkreis está Curt Sachs, que analisou a distribuição de instrumentos culturais de acordo com os círculos culturais estudados por Gräbner, Schmidt, Isadora e Preuss, entre outros, e descobriu que as distribuições coincidiam e estavam correlacionadas. De acordo com esta teoria, todas as culturas passam pelos mesmos estágios e as diferenças culturais indicam a idade e velocidade de desenvolvimento de uma dada cultura.

O canto gregoriano tem esse nome em homenagem ao bispo Gregório Magno. A igreja católica sentia necessidade naquele momento histórico de sistematizar esse rito religioso, para não haver desagregação mesmo nas regiões mais distantes. Essa música era simbólica, ou seja, usava de

símbolos quando cantada nos cerimoniais da igreja Romana. Os fiéis cantavam uma mesma melodia em uníssono, aguda e bem alta, que simbolizava o encontro com o altíssimo, isto significava a unidade da igreja.

O protestantismo também utilizava a música nos seus cultos religiosos. Assim, naquele momento a disputa por fiéis entre as duas igrejas, a católica e a protestante, a "reforma protestante", como foi chamada a divisão da igreja católica 11 romana, que acabou dando origem à igreja luterana, liderada por Martinho Lutero, usava a música para seu progresso. Ellmerich (1973) ainda explica que:

> ...Todas essas mudanças religiosas levam a igreja de Roma à "Contra Reforma" que transformou em muito os dogmas da igreja de Roma, que refletiu definitivamente na música daquela época, pois a igreja católica passa a admitir a música não Gregoriana em seus cultos"

Isso fica mais claro nas palavras de Ellmerich (1973, p.32) quando expressa que:

> "no célebre Concílio de Trento (reunião de altos dignitários da igreja católica para tratar assuntos dogmáticos), ficou decidido, ainda, que o canto não Gregoriano também faria parte nas igrejas, contanto que sua música fosse simples e o texto bem compreensível".

A transição da música ocidental vai do Renascimento ao Barroco e, depois, ao Romantismo. A música barroca substituiu o estilo renascentista, marcada por corais vocais nas tendências e traços medievais. Do século XVII a aproximadamente 1750, o Barroco dominou a cena europeia, sendo elaborado e emocional, com uma oratória refinada capaz de sustentar enredos dramáticos complexos.

A ópera surgiu como principal novidade formal, seguida pelo oratório, e a tradição italiana atingiu seu auge nas obras de Antônio Vivaldi. Com o Romantismo, a ênfase se desloca para a expressão emocional, substituindo parte do refinamento Barroco. Destacam-se compositores como Beethoven, que, apesar de mestre das formas clássicas, levaram-se delas e mudaram sua música de uma linguagem mais popular.

O período ocorreu em um contexto europeu de profundas transformações históricas, especialmente após a Revolução Francesa. Ellmerich (1973) sustenta que o Romantismo envolve abandonar as regras e a disciplina do Classicismo, colocando a emoção do compositor no centro da prática musical.

Há, portanto, tantas histórias da música quanto há culturas e espaços no mundo e todas as suas vertentes têm desdobramentos e subdivisões. Podemos assim falar da história da música do ocidente, mas também podemos desdobrá-la na história da música erudita do ocidente, história da música popular do ocidente, história da música do Brasil, história do samba, e assim sucessivamente.

SOBRE A MÚSICA NO BRASIL

A música brasileira emerge como uma expressão central da identidade cultural do país, definida sobretudo pela confluência entre elementos europeus e africanos trazidos por colonizadores portugueses e por indivíduos escravizados. Até o século XIX, Portugal atuou como principal canal de influências que moldaram tanto a música erudita quanto a popular no Brasil, introduzindo grande parte do instrumental, do sistema harmônico, da literatura musical e de inúmeras formas musicais

que perduraram ao longo dos séculos.

É importante notar que muitos desses elementos não pertenciam à origem portuguesa, mas representavam um fluxo contínuo europeizante na prática musical brasileira. (Sendo assim presença, a africana, processos embora integrados, destacados sobretudo pela diversidade rítmica, bem como por danças e instrumentos — exemplificados pelo maracatu —, contribuindo de modo decisivo para o desenvolvimento da música popular e folclórica. Já a presença indígena, embora menos visível na linha central da tradição, deixou marcas locais em gêneros regionais específicos. (SOUZA, 2020. pág. 45-68.)

A partir de meados do século XVIII, observa-se um aprofundamento do intercâmbio cultural com fóruns da metrópole portuguesa, o que favoreceu uma diversificação significativa do repertório brasileiro. Nesse período, consolidaram-se a incorporação de óperas italianas e francesas, bem como danças como zarzuela, bolero e habanera de origem espanhola, ao lado de valsas e polcas de origem germânica, que ocuparam espaços de grande popularidade e apreciação. (SOUZA, 2020. p. 70-89.)

Com a crescente influência de elementos melódicos e rítmicos africanos, a partir de fins do século XVIII a música popular começou a adquirir uma sonoridade caracteristicamente brasileira, que se consolida na passagem do século XIX para o século XX principalmente através da difusão do lundu, do frevo, do choro e do samba.

Tendo se formado a partir da mistura de elementos europeus, africanos e indígenas, trazidos por colonizadores portugueses, escravos e pelos nativos que habitavam o chamado Novo Mundo.

Outras influências foram se somando ao longo da história, estabelecendo uma enorme variedade de estilos musicais. Na época do descobrimento do Brasil, os portugueses se espantaram com a maneira de vestir dos nativos e a maneira como eles faziam músicas: cantando, dançando, tocando instrumentos (chocalhos, flautas, tambores).

A música brasileira mistura elementos de várias culturas, principalmente as chamadas culturas formadoras, que eram a dos colonizadores portugueses (europeia), a dos nativos (indígena) e a dos escravos (africana) (SOUZA, MENDONÇA, 2020, p. 45).

Os primeiros professores de música no Brasil foram os padres Jesuítas, responsáveis pela catequese dos indígenas, a partir de 1549. No sul do Brasil, os Jesuítas construíram as Missões, que era um projeto que além de levar cultura aos índios guaranis, também os ensinavam a religião católica, agrícola, e música vocal e instrumental, criando após dez anos, orquestras inteiras só de guaranis (SOUZA, 2020, pág. 72).

Os padrões de interpretação e estilo, obviamente eram todos da cultura europeia, e o objetivo era acima de tudo catequético, com escassa ou nula contribuição criativa original da parte dos índios.

Ao longo do tempo o intercâmbio cultural com outros países além da metrópole portuguesa trouxe vários elementos musicais típicos de outros países, que se tornaram importantes, como as óperas italiana e francesa, danças de outros países zarzuela, bolero e habanera de origem espanhola, valsas e polcas alemãs — e o jazz norte-americano, que também tiveram participação e transformação na construção da música brasileira (SOUZA, 2020, pág. 88).

Até o início do século XVIII a maior parte da música erudita era praticada apenas na Bahia e em Pernambuco (estados localizados no norte do Brasil), mas no final do século XVIII essa fusão de diversos elementos melódicos e ritmos africanos passou a contribuir para uma música popular de sonoridade tipicamente brasileira, que se inclui pelo país e formou os primeiros nomes da música brasileira (SOUZA, 2020, p. 112).

A INCLUSÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil encontra na música um poderoso instrumento para o desenvolvimento da sabedoria e do convívio social, sendo cada vez mais necessária sua aplicação de forma correta e prazerosa, dada a presença crescente dessa prática na vida escolar (SILVA; MORAIS, 2021, p. 45). A música na Educação Infantil facilita o processo de ensino-aprendizagem e amplia o conhecimento musical do aluno, pois a música é um bem cultural cujo aprendizado não deve ser privilégio de poucos (ALMEIDA, 2020, p. 72).

A música está intrinsecamente ligada à cultura e às tradições de um povo e de sua época, e as previsões musicais da população podem mudar com o tempo devido ao desenvolvimento tecnológico e à influência dos meios de comunicação sobre os indivíduos (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 133).

Segundo Bréscia (2003, p.25): ”A música é “uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações”. Conforme dados antropológicos as primeiras músicas foram usadas em rituais, com o passar do tempo começou a ser utilizada em louvadores. Atualmente existem diversas definições para a música, porém de um modo geral ela é considerada ciência e arte. Gaiza (1988, p.22), ressalta que:

> “A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem,impulsionando-o a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”.

A música é composta basicamente por sons, ritmos, melodia e harmonia. Os sons são as vibrações, o ritmo é o efeito da duração dos sons, melodia é a sucessão ou repetição do ritmo e a harmonia é a combinação dos sons de forma que se torne agradável aos ouvidos. A música eleva os sentimentos mais profundos do ser humano. Não é necessário gostarmos de todos os estilos, porém conhecê-los.

É também um fator determinante na personalidade do indivíduo, uma forma de expressão social e cultural pouco valorizada e muitas vezes banalizada. Contudo, é sem dúvida, uma das mais valiosas formas de expressão da humanidade, porém em nossas escolas ainda há certo descaso em relação a essa prática.

Visando uma aprendizagem significativa e de acordo com as necessidades impostas pela sociedade nos dias de hoje, se torna cada vez mais necessária a ludicidade no ambiente educacional de nossos alunos, pois ela é capaz de tornar o aprendizado prazeroso e estimulante.

Com isso, pode-se dizer que as crianças estarão bem preparadas para se tornarem cidadãos críticos e capazes de resolverem situações problemas.

Compreender o lúdico como um instrumento de superação e inclusão numa escola castradora e excludente é fundamental que os professores de educação infantil considerem a cultura lúdica intrínseca das crianças, pois quando elas chegam à escola elas já trazem consigo uma grande herança da ludicidade, na medida em que quase tudo que se aprende na infância é decorrente das brincadeiras em seu convívio social.

Negrine (1997, p. 4), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que:

> "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas

através da atividade lúdica".

A música pode contribuir, tornando o ambiente escolar mais agradável e alegre, ajudando na socialização das crianças com seu grupo escolar, podendo ainda ser usada para relaxar os alunos depois de atividades físicas, acalmando os alunos diante da tensão de uma prova, por exemplo, além de ser um poderoso recurso didático.

Conforme Mársico (1982, p.148) uma das:

> [...] tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha.

As aulas em que se utilizam desse recurso devem ser feitas de forma a introduzir a magia dos sons, permitindo as crianças, a criação e a execução de atividades musicais de maneira lúdica e prazerosa. Nessas aulas os alunos podem construir instrumentos musicais com materiais sucateados, desenvolvendo a coordenação motora enquanto se descontraem cantando e se divertindo, além de ampliarem o vocabulário a música permite o convívio social.

Na aprendizagem a música é muito importante devido ao fato de o aluno conhecê-la desde cedo, se for bem trabalhada ela desenvolve o raciocínio, a criatividade e outros dons e aptidões, por isso se torna um relevante recurso didático, devendo estar presente cada vez mais nas salas de aula.

A música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamento ou inibição, para isso é preciso aliar música e movimento, como exemplo, atividades de dança que podem contribuir para a adaptação dessas crianças em seu meio escolar.

A música quando trabalhada desde cedo no contexto escolar das crianças ajuda de maneira lúdica e prazerosa o aprendizado e o trabalho em equipe, pois as crianças aprendem a ser mais sociáveis. Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades de a música favorecer o bem-estar e o crescimento do saber dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

Atualmente se faz necessário que os profissionais da educação infantil procurem fazer um estudo abrangente sobre as necessidades de sua turma e levar em conta a sociedade na qual está inserida para que possa repensar sua prática pedagógica e se enxergarem como pessoas capazes de construir conhecimento e passá-lo da melhor forma possível.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. (BRASIL, 1997, p. 77).

A inserção do lúdico na educação infantil vai além de estabelecer e implantar currículos ou aplicá-los para as crianças sem nenhum recurso que chame sua atenção, isso implica numa renovação da formação continuada do professor e na sua sede por mudanças e práticas educacionais que facilitem a absolvição e acomodação da aprendizagem.

É necessário salientar que as atividades que envolvem música e dança é sem dúvida um importante meio de inserção de cultura e prazer, julgando que as crianças desta idade-série já sabem

relacionar música e dança, pois é algo materno e com certeza elas irão perceber essa atividade como uma possibilidade de brincar e não há nada mais grandioso do que aprender brincando.

Nesse sentido, o trabalho com a música e com a dança pode favorecer o desenvolvimento corporal da criança tendo o objetivo de combinar movimento e ritmo adequado de acordo com a estrutura rítmica da música. Facilitar a socialização e contribuir para o relaxamento muscular e psicológico de cada aluno é um dos fatores que tornam essa prática muito importante.

A banalização da música no contexto escolar se faz presente devido os profissionais da educação a utilizarem apenas como fonte de recreação dos alunos, ignorando sua riqueza cultural e social. Não é isso que queremos para essa atividade e sim que ela seja utilizada de forma a ampliar a linguagem oral e corporal das crianças, de forma socializadora e não discriminadora.

A partir do momento em que não só a música, mas a dança e o teatro passarem a ser uma disciplina dentro do currículo escolar ou até mesmo trabalhada de forma interdisciplinar haverá crescimento favorável de aprendizado, levando-se em conta aspectos biológicos e psicológicos, pois o cérebro estará sendo estimuladas constantemente, devidas estas atividades favorecem o raciocínio.

É preciso preocupar-nos em relação à formação das crianças, não apenas com o ensino dos conhecimentos sistematizados como Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, mas também com o ensino de expressões, movimentos corporais e percepção. (SILVA, 2010).

As atividades desenvolvidas em aulas de musicalização, em geral podem auxiliar no desenvolvimento do cérebro, cabendo ao educador pesquisar, planejar, diagnosticar e ajudar o aluno a desenvolver a inteligência musical e construir seu conhecimento vivenciando as diversas formas de “fazer música” (MARTINS, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstra a importância da música na educação infantil, o quanto e como ela contribui para o desenvolvimento da criança. Como e quais tipos de música devem ser utilizadas para um melhor aproveitamento na educação e no desenvolvimento como ser humano social.

Apontar a maneira que a música pode ser trabalhada nas salas de aula da educação infantil e entender o significado da música enquanto ferramenta pedagógica também foram destacadas neste estudo.

Com esta pesquisa verificou-se que a música deve ser trabalhada com brincadeiras e canções, aqui compreendidas como atividade de canto liderado pelo educador e acompanhadas pelas crianças de forma criativa. Destacando-se que é preciso debater a formação do professor em relação ao uso da música na educação infantil e o caminho deve ser uma formação no período da graduação talvez seja importante, porém sem compartimentar essa formação.

Por tudo isso a música deve ser utilizada para contribuir no desenvolvimento da criança, tanto intelectualmente quanto fisicamente. Devem ser utilizadas músicas com ritmos fáceis de acompanhar com palmas, gestos e expressões corporais, para que a criança possa desenvolver suas capacidades.

Devemos lembrar que as crianças da educação infantil estão em constante desenvolvimento e aprendizado, então temos que estimular de forma positiva e facilitar sua aprendizagem. Podemos através de a música encurtar o caminho e facilitar o desenvolvimento das crianças, além de sociabilizas mais facilmente, ajudando a respeitar os outros que com ela convivem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. A História da Música Brasileira. Universidade do Texas, F. Briguiet: 1926.

BARRETO, S. de J. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2 ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BELLOCHIO, Claúdia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, set.2001.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3.

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

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

LIMA, S. V. de. A Importância da Música no desenvolvimento infantil. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos. 2010.

PEREIRA; R. História da Música Brasileira e suas matrizes jesuíticas. São Paulo: Acadêmica, 2020, p 72.

CÉLIA CRISTINA BASÍLIO BARBOSA

Magistério: Curso normal em período integral – Projeto CEFAM (Presidente Prudente SP -1999); Licenciatura em Pedagogia (2006) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Presidente Prudente SP; Pós- Graduação: Educação Inclusiva - Faculdade Campos Elíseos (2014); Pós-Graduação: Arte e Educação - Faculdade Campos Elíseos (2015);Pós-graduação: Educação de Jovens e Adultos - Faculdade Campos Elíseos(2015);
Pós-Graduação: Educação Especial e Infantil - Faculdade Iguaçu (2025);
Pós-graduação Educação Especial e AEE - Faculdade Iguaçu (2025).

IRENE PIRES DE NOVAIS

Magistério: Escola Normal de Brasília - Brasília -DF 1987. Licenciatura plena em Filosofia Universidade do Sagrado Coração Bauru- SP 1998;
Licenciatura em Pedagogia 2022- Centro Universitário Etep São José dos Campos SP. Pós-Graduação: Educação Infantil- Faculdade Campos Elíseos - 2017 SP. Pós- Graduação: Gestão Escolar- Faculdade Campos Elíseos - 2018 SP. Pós-Graduação: Psicomotricidade- Faculdade Campos Elíseos - 2017.
Pós Graduação: Literatura Infantil - Faculdade FACUMINAS-2023 Pós-Graduação: Ludopedagogia e literatura na educação infantil e anos iniciais - Facuminas - 2023.

JUCELMA EVANGELISTA DA SILVA

Licenciatura em Pedagogia em 2007- UNIESP - Faculdade de Presidente Prudente
Pós-Graduação: Educação Especial - UNIVEL - 2010
Pós-Graduação: Letramento - Faculdade Campos Elíseos - 2015
Pós- Graduação: Ludopedagogia - Faculdade Campos Elíseos -2016
Pós-Graduação: Psicopedagogia Institucional - Faculdade Campos Elíseos - 2016.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA

RESUMO

A educação emocional tem se tornado um tema central no contexto escolar, visto que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais impacta diretamente no processo de aprendizagem, na convivência social e na formação integral dos estudantes. Este artigo tem como objetivo discutir a relevância da educação emocional nas instituições de ensino, analisando seus benefícios para a formação do indivíduo e o papel do professor como mediador desse processo. Por meio de uma revisão bibliográfica, busca-se demonstrar que a educação emocional não deve ser vista como algo secundário, mas como parte essencial do currículo escolar. Os resultados apontam que, quando desenvolvidas práticas pedagógicas voltadas às emoções, há melhora significativa no desempenho acadêmico, nas relações interpessoais e na redução de conflitos escolares.

Palavras-chave:
Educação emocional; Escola; Desenvolvimento socioemocional.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a escola deixou de ser um espaço exclusivo de transmissão de conteúdos para assumir um papel mais amplo na formação dos estudantes. A sociedade atual exige indivíduos capazes não apenas de dominar conhecimentos técnicos, mas também de lidar com suas emoções, trabalhar em equipe e resolver conflitos de maneira saudável. Nesse contexto, a educação emocional desponta como uma necessidade urgente no ambiente escolar.

Segundo Goleman et al. (1995), a inteligência emocional é tão importante quanto o coeficiente intelectual, uma vez que influencia diretamente o sucesso pessoal e profissional. Assim, desenvolver competências socioemocionais desde cedo possibilita que os alunos compreendam a si mesmos, reconheçam suas emoções e estabeleçam relações interpessoais mais saudáveis.

Diante disso, este artigo busca discutir a importância da educação emocional no ambiente escolar, destacando seus objetivos, benefícios e implicações na prática pedagógica.

A educação emocional é um processo de ensino-aprendizagem que visa desenvolver habilidades emocionais importantes para lidar com emoções, relacionamentos e desafios da vida. Ela busca ajudar as pessoas a entender e gerenciar suas emoções, desenvolver empatia e habilidades sociais, e promover o bem-estar emocional.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da educação emocional no contexto escolar, considerando seu impacto na formação integral do estudante e no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o conceito de educação emocional e sua aplicação no espaço escolar;
- Identificar os principais benefícios da educação emocional para o desenvolvimento do estudante;
- Analisar o papel do professor como mediador do desenvolvimento socioemocional;
- Discutir estratégias pedagógicas que promovam a educação emocional no ambiente escolar.

JUSTIFICATIVA

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, pois é nele que crianças e adolescentes passam grande parte do tempo de suas vidas. Entretanto, a ênfase histórica dada apenas aos conteúdos acadêmicos desconsiderou, por muitos anos, a dimensão emocional do processo de aprendizagem.

A ausência de habilidades socioemocionais tem gerado inúmeros desafios nas escolas, como indisciplina, conflitos interpessoais, ansiedade e dificuldade de concentração. Como destacam Bisquerra et al. (2000), a educação emocional é uma resposta às necessidades sociais não atendidas pelo modelo tradicional de ensino.

Assim, este estudo justifica-se pela relevância de se refletir sobre práticas pedagógicas que contemplem não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, formando indivíduos mais equilibrados, resilientes e aptos a lidar com os desafios da vida.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO EMOCIONAL: CONCEITO E FUNDAMENTOS

A educação emocional pode ser compreendida como o processo educativo que tem como objetivo o desenvolvimento de competências emocionais, tais como autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais (Bisquerra et al., 2000).

No âmbito escolar, isso significa promover atividades que ajudem os alunos a reconhecer, compreender e gerenciar suas emoções, bem como a desenvolver relações mais respeitosas e cooperativas com os colegas e professores.

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA

Estudos indicam que a implementação de programas de educação emocional contribui significativamente para o desempenho acadêmico e para a diminuição de problemas comportamentais. De acordo com Goleman et al. (1995), alunos com maior inteligência emocional apresentam maior capacidade de concentração, melhor desempenho escolar e maior habilidade para lidar com frustrações.

Além disso, a educação emocional favorece o clima escolar, reduzindo episódios de bullying e melhorando a convivência entre os estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

O professor desempenha um papel central na promoção da educação emocional. Para além de ensinar conteúdos, cabe a ele observar as necessidades socioemocionais de seus alunos e atuar como mediador de conflitos, incentivando o respeito mútuo e a empatia.

Segundo Freire et al. (1996), educar é um ato de amor e diálogo, o que reforça a ideia de que o professor deve estar preparado para lidar não apenas com a cognição, mas também com a emoção.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A inserção da educação emocional no contexto escolar pode ocorrer por meio de diferentes estratégias, como rodas de conversa, atividades colaborativas, projetos interdisciplinares e práticas de mindfulness. Essas ações permitem que os alunos expressem suas emoções, aprendam a lidar com conflitos e desenvolvam maior equilíbrio emocional.

É importante ressaltar que a educação emocional não deve ser vista como uma disciplina isolada, mas integrada ao currículo e às práticas pedagógicas cotidianas (Bisquerra et al., 2000).

CONCEITO DE MINDFULNES

Mindfulness é uma prática que envolve a atenção plena e consciente ao momento presente, sem julgamentos ou distrações. Ela busca ajudar as pessoas a desenvolver uma maior consciência de seus pensamentos, emoções e sensações corporais, promovendo a calma, a clareza e a concentração.

BENEFÍCIOS DO MINDFULNESS

O mindfulness oferece vários benefícios, incluindo a redução do estresse e da ansiedade, melhoria da concentração e da atenção, desenvolvimento do autoconhecimento e promoção do bem-estar emocional. Além disso, a prática do mindfulness pode contribuir para a melhoria da saúde mental e física, ajudando as pessoas a lidar com desafios e adversidades de forma mais eficaz. Com a prática regular, é possível experimentar uma maior calma, clareza e equilíbrio emocional.

TÉCNICAS DE MINDFULNESS

Algumas técnicas comuns de mindfulness incluem meditação, atenção plena e respiração consciente. A meditação envolve a atenção plena à respiração, ao corpo ou às emoções, enquanto a atenção plena envolve a prática de estar presente no momento, sem julgamentos ou distrações. A respiração consciente é uma técnica que ajuda a promover a calma e a relaxação, focando na respiração natural. Essas técnicas podem ser praticadas em qualquer lugar e momento, ajudando a reduzir o estresse e promover o bem-estar emocional.

IMPORTÂNCIA DO MINDFULNESS

O mindfulness é importante porque ajuda a desenvolver resiliência, melhorar a saúde mental e promover o bem-estar emocional. Com a prática regular, é possível reduzir o estresse e a ansiedade, melhorar a concentração e a atenção, e aumentar a autoconhecimento. Além disso, o mindfulness pode contribuir para a melhoria das relações e da qualidade de vida, ajudando as pessoas a lidar com desafios e adversidades de forma mais eficaz e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a educação emocional é essencial no processo de formação integral dos estudantes. Ao desenvolver competências socioemocionais, a escola contribui não apenas para a melhora do desempenho acadêmico, mas também para a construção de indivíduos mais conscientes, empáticos e resilientes.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino invistam em programas e práticas pedagógicas voltadas para a educação emocional, capacitando professores e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e humano.

Conclui-se que a educação emocional deve ser reconhecida como parte integrante do currículo escolar, uma vez que sua ausência compromete a formação plena do indivíduo e a qualidade da educação.

A educação emocional é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades importantes para lidar com emoções, relacionamentos e desafios da vida. A implementação da educação emocional na escola pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico, nas habilidades sociais e na resiliência dos alunos.

REFERÊNCIAS

BISQUERRA, R.; PÉREZ, N.; GARCÍA, E. Inteligência emocional em educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

GOLEMAN, D. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

CIBELE SANTOS CANDIDO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Iteq (2020); Professora de Educação Infantil - no CEI Madre Cristina.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS

RESUMO

A contação de histórias é uma prática pedagógica milenar que continua relevante na contemporaneidade, especialmente no contexto da educação infantil, por favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico das crianças. Este artigo teve como objetivo geral analisar os impactos da contação de histórias no processo de aprendizagem de alunos da educação infantil. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os benefícios da narrativa oral para o desenvolvimento da linguagem, compreender o papel do professor como mediador cultural e investigar as reações das crianças diante das histórias contadas. A metodologia adotada foi qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica a respeito do tema. Os resultados demonstraram que a contação de histórias contribui significativamente para o enriquecimento do vocabulário, a ampliação da atenção e a melhora na interação social dos alunos. Além disso, observou-se que o envolvimento afetivo das crianças com as narrativas estimula a imaginação e facilita a construção do conhecimento. Conclui-se que a prática da contação de histórias, quando planejada e integrada ao currículo, potencializa o processo de ensino-aprendizagem e promove o letramento de forma lúdica e significativa.

Palavras-chave:
Contação de Histórias; Educação Infantil; Aprendizagem; Linguagem Oral.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática educativa que atravessa gerações, presente tanto nas tradições orais quanto no ambiente escolar. Ao narrar histórias, o educador cria um espaço de interação, imaginação e construção de significados, permitindo à criança desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais.

No contexto da educação infantil, essa atividade assume um papel central ao estimular a linguagem oral, despertar o interesse pela leitura e favorecer o desenvolvimento da criatividade. O contato com narrativas contribui também para a formação de vínculos afetivos e culturais, promovendo a aproximação das crianças com o universo simbólico da literatura e da comunicação.

Apesar dos inúmeros benefícios reconhecidos pela literatura pedagógica, a contação de histórias enfrenta desafios na prática cotidiana escolar. Entre eles, destacam-se a falta de formação adequada dos professores, o tempo reduzido destinado às atividades lúdicas e a carência de recursos didáticos que valorizem a narrativa oral como ferramenta de aprendizagem.

Diante disso, justifica-se a importância de refletir sobre o uso consciente e planejado da contação de histórias no ambiente educacional. Este artigo tem como objetivo geral analisar os impactos da contação de histórias no processo de aprendizagem de alunos da educação infantil. Os objetivos específicos são: identificar os benefícios da narrativa oral para o desenvolvimento da linguagem; compreender o papel do professor como mediador cultural; e investigar as reações das crianças diante das histórias contadas.

Para isso, utilizou-se como metodologia uma revisão de literatura, com base em estudos acadêmicos recentes sobre práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil relacionados à contação de histórias.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO EDUCATIVO

A contação de histórias é uma prática pedagógica fundamental na educação infantil, reconhecida por seu potencial de promover o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Costa et al. (2021), essa prática contribui significativamente para a formação de leitores críticos e reflexivos, estimulando a imaginação, a criatividade e o vocabulário dos alunos.

Além disso, a contação de histórias favorece a construção de vínculos afetivos entre educadores e alunos, criando um ambiente de confiança e respeito mútuo (PAIXÃO et al., 2021).

A importância da contação de histórias vai além do desenvolvimento cognitivo; ela também desempenha um papel crucial na formação emocional e social das crianças.

De acordo com Loureiro et al. (2023), essa prática permite que as crianças explorem suas emoções, compreendam diferentes perspectivas e desenvolvam empatia. Além disso, a contação de histórias proporciona momentos de prazer e diversão, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente.

No entanto, a implementação eficaz da contação de histórias enfrenta desafios significativos. Silva et al. (2023) destacam a falta de formação específica dos educadores e a escassez de recursos pedagógicos adequados como obstáculos para a utilização plena dessa prática.

Além disso, a pressão por resultados acadêmicos imediatos pode levar à marginalização de atividades lúdicas, como a contação de histórias, que são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças (COSTA et al., 2021). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a contação de histórias como uma estratégia pedagógica fundamental na educação infantil. Segundo

a BNCC (BRASIL, 2017), essa prática deve ser incorporada aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente no campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação".

A BNCC enfatiza que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de promover a expressão e a comunicação das crianças.

Para que a contação de histórias seja eficaz, é necessário que os educadores planejem cuidadosamente as narrativas, considerando o contexto cultural dos alunos e os objetivos pedagógicos a serem alcançados. Costa et al. (2021) sugerem que os educadores escolham histórias que reflitam a diversidade cultural e social das crianças, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças.

Além disso, é importante que os educadores utilizem diferentes recursos, como gestos, expressões faciais e recursos audiovisuais, para tornar a contação de histórias mais envolvente e significativa (PAIXÃO et al., 2021).

A utilização de diferentes linguagens na contação de histórias pode enriquecer a experiência das crianças, tornando-a mais dinâmica e interativa. Segundo Lins Lemos et al. (2021), a combinação de palavras, imagens e sons estimula a imaginação e a criatividade das crianças, além de facilitar a compreensão das narrativas.

Além disso, o uso de recursos multimodais pode atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, promovendo a inclusão e a equidade na educação.

A contação de histórias também desempenha um papel importante na promoção da empatia e da solidariedade entre as crianças. De acordo com Loureiro et al. (2023), ao se identificarem com os personagens das histórias, as crianças desenvolvem a capacidade de compreender e respeitar os sentimentos e as perspectivas dos outros. A discussão das histórias em grupo permite que as crianças compartilhem suas experiências e aprendam a valorizar as diferenças.

Além dos benefícios cognitivos e emocionais, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Silva et al. (2023) destacam que a escuta atenta das histórias amplia o vocabulário e melhora a compreensão auditiva dos alunos.

A recontagem das histórias pelos próprios alunos estimula a expressão oral e a organização do pensamento, habilidades essenciais para a alfabetização (SILVA et al., 2023).

A contação de histórias também pode ser uma ferramenta eficaz para trabalhar temas transversais, como cidadania, ética e meio ambiente. Segundo Costa et al. (2021), as histórias abordam questões sociais e culturais relevantes, permitindo que as crianças reflitam sobre valores e atitudes. A discussão dessas questões em sala de aula promove o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

A prática da contação de histórias deve ser incorporada ao currículo escolar de forma planejada e sistemática. Paixão et al. (2021) sugerem que os educadores integrem a contação de histórias às diferentes áreas do conhecimento, criando projetos interdisciplinares que envolvam as crianças em atividades significativas e contextualizadas.

Ainda segundo o autor, é importante que os educadores avaliem regularmente os resultados da contação de histórias, ajustando as práticas pedagógicas conforme necessário para atender às necessidades e interesses dos alunos.

A formação contínua dos educadores é essencial para a implementação eficaz da contação de

histórias na educação infantil. Segundo Lins Lemos et al. (2021), os educadores devem participar de cursos e oficinas que abordem técnicas de narração, seleção de histórias e utilização de recursos pedagógicos. Além disso, é importante que os educadores compartilhem experiências e práticas bem-sucedidas, promovendo a troca de conhecimentos e o aprimoramento profissional.

A parceria com as famílias também é fundamental para o sucesso da contação de histórias na educação infantil. Loureiro et al. (2023) destacam que a participação das famílias nas atividades de contação de histórias fortalece os vínculos afetivos e amplia as oportunidades de aprendizagem. Além disso, as famílias podem contribuir com suas próprias histórias e experiências, enriquecendo o repertório cultural das crianças.

A contação de histórias é uma prática pedagógica que deve ser valorizada e incentivada nas instituições de educação infantil. Segundo Silva et al. (2023), essa prática contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a aprendizagem de forma lúdica e significativa. A contação de histórias fortalece a identidade cultural das crianças e promove a inclusão e o respeito às diferenças.

Em síntese, a contação de histórias é uma ferramenta pedagógica poderosa que, quando utilizada de forma planejada e consciente, pode transformar o processo educativo, tornando-o mais significativo, inclusivo e eficaz no desenvolvimento integral das crianças. Conforme ressaltam Costa et al. (2021), a contação de histórias é uma prática que deve ser incorporada ao currículo escolar, reconhecendo seu valor no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias é uma prática pedagógica que desempenha um papel central no desenvolvimento das crianças, especialmente na educação infantil. Segundo Silva (2020), a narrativa oral contribui para o fortalecimento da linguagem, desenvolvimento emocional e social, sendo uma estratégia eficaz para o ensino-aprendizagem.

Quando utilizada de maneira intencional, a contação de histórias cria um ambiente propício para o crescimento intelectual e afetivo dos alunos desde as primeiras fases da educação formal.

A contação de histórias no contexto da educação infantil é fundamental, pois favorece o aprendizado de forma lúdica e interativa, facilitando a construção do conhecimento. Oliveira e Silva (2021) destacam que, ao ouvir e recontar histórias, as crianças desenvolvem a capacidade de organizar o pensamento e expressar-se de maneira mais clara e precisa. Esse processo também estimula o aumento do vocabulário e aprimora a compreensão auditiva, essenciais para o domínio da língua.

Além disso, a narrativa tem a capacidade de promover o desenvolvimento emocional das crianças. Segundo Lima (2022), ao se identificarem com os personagens das histórias, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes emoções, o que favorece a compreensão de suas próprias vivências e sentimentos. Isso é crucial para o fortalecimento da inteligência emocional, permitindo que as crianças lidem melhor com as adversidades e com as relações interpessoais.

Outro benefício da contação de histórias é o impacto positivo no desenvolvimento social. Barbosa e Costa (2021) explicam que, ao ouvirem histórias que envolvem diferentes culturas e realidades, as crianças ampliam suas perspectivas e aprendem a respeitar as diferenças. Essa prática contribui diretamente para a formação de uma sociedade mais inclusiva e empática, pois as histórias frequentemente abordam temas como solidariedade, amizade e justiça.

A contação de histórias também tem um papel importante no incentivo à criatividade. Segundo Rodrigues e Fernandes (2022), ao ouvir e interagir com narrativas, as crianças são estimuladas a

imaginar cenários, personagens e finais alternativos, o que aprimora a capacidade criativa e a imaginação. A criatividade, por sua vez, é um aspecto essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e a resolução de problemas, habilidades fundamentais no processo de aprendizagem.

Para que a contação de histórias seja eficaz, é necessário que o educador esteja preparado para escolher histórias que sejam adequadas à faixa etária e ao contexto cultural das crianças. Silva e Almeida (2020) enfatizam que a escolha de narrativas que reflitam o universo das crianças favorece a identificação e o envolvimento com o conteúdo, tornando a experiência mais rica e significativa.

A utilização de diferentes recursos durante a contação de histórias, como fantoches, músicas e imagens, também potencializa a aprendizagem. Segundo Ribeiro (2021), o uso de recursos multimodais durante a narrativa torna o processo mais dinâmico e facilita a compreensão das crianças. Além disso, a variedade de recursos ajuda a manter o interesse e a atenção dos alunos, elementos essenciais para o sucesso da atividade.

Em termos pedagógicos, a contação de histórias é uma ferramenta que pode ser integrada a outras áreas do conhecimento. Costa (2021) defende que a narrativa pode ser utilizada para abordar temas como ciências, matemática, história e até mesmo questões socioemocionais. Dessa forma, o professor pode criar atividades interdisciplinares que promovam a aprendizagem de maneira contextualizada e envolvente.

Além do desenvolvimento cognitivo e emocional, a contação de histórias contribui para o aprimoramento das habilidades de comunicação. Segundo Almeida e Oliveira (2022), as atividades de escuta ativa e a recontagem das histórias pelos próprios alunos ajudam a fortalecer a expressão oral e a organização do pensamento, facilitando a alfabetização e a construção de um repertório linguístico mais amplo.

A contação de histórias também pode ser um meio eficaz de promover a reflexão crítica. Através da discussão sobre os personagens e os dilemas apresentados nas histórias, as crianças são levadas a pensar sobre questões éticas, sociais e culturais, o que contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. Silva (2020) aponta que as histórias, quando bem escolhidas, são uma excelente ferramenta para debater temas importantes de forma lúdica e acessível.

Ademais, a contação de histórias pode ser uma excelente oportunidade para fortalecer os laços afetivos entre educadores e crianças. Segundo Ribeiro (2021), os momentos de contação de histórias criam um espaço de acolhimento e afetividade, favorecendo o desenvolvimento de um ambiente seguro e estimulante para a aprendizagem.

A relação de confiança estabelecida durante essas atividades é essencial para que as crianças se sintam motivadas a participar e a aprender.

Outro aspecto importante é que a contação de histórias permite que as crianças se aproximem da cultura literária. Ao vivenciarem histórias de diferentes origens e estilos, as crianças começam a compreender o valor da literatura e o papel dos livros na construção de conhecimento. Essa prática também é fundamental para incentivar o gosto pela leitura, estimulando as crianças a buscarem mais histórias e livros por conta própria.

A inclusão de diversas formas de histórias, como as contadas por meio de livros, mitos, lendas ou histórias populares, é importante para promover uma educação plural e rica. Costa (2021) defende que a diversidade de fontes culturais na contação de histórias é essencial para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, que respeite e valorize as múltiplas formas de expressão e as diferentes origens das crianças. Por fim, é importante destacar que a contação de histórias deve ser uma prática constante no cotidiano escolar. Barbosa e Costa (2021) sugerem que a integração da

contação de histórias em diversas situações do dia a dia, e não apenas em momentos específicos, contribui para que essa prática se torne uma ferramenta efetiva no processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo a experiência escolar das crianças.

Em síntese, a contação de histórias é uma prática essencial no desenvolvimento infantil, proporcionando benefícios que abrangem aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Conforme evidenciado por diversos estudos, como os de Silva (2020) e Costa (2021), ela não só contribui para o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também fortalece a formação de cidadãos mais empáticos, criativos e críticos, fundamentais para uma sociedade mais justa e igualitária.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A contação de histórias é uma prática milenar que ultrapassa fronteiras culturais e históricas, configurando-se como uma poderosa ferramenta pedagógica. No contexto do Ensino Fundamental I, essa atividade assume um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de contribuir significativamente para o processo de alfabetização e letramento.

Segundo Abramovich (1997), contar histórias é um ato de amor e de construção de sentidos. No ambiente escolar, esse ato se transforma em um instrumento de aprendizagem capaz de despertar o interesse dos alunos pela leitura e escrita, promovendo um vínculo afetivo entre o ouvinte e a narrativa. A escuta atenta durante a contação permite que as crianças desenvolvam a concentração, a memória e a imaginação.

No Ensino Fundamental I, os alunos estão em fase de formação inicial das habilidades linguísticas. A contação de histórias favorece esse processo ao apresentar estruturas linguísticas diversas, ampliar o vocabulário e estimular a oralidade. Conforme aponta Freire (1996), o ato de escutar e contar histórias pode ser libertador, pois envolve criticidade e consciência do mundo.

Além disso, a contação de histórias desperta emoções e sentimentos, promovendo o desenvolvimento da empatia. Bettelheim (1980) ressalta que os contos de fadas, por exemplo, permitem que a criança elabore suas angústias internas e compreenda melhor o mundo à sua volta. Assim, a história torna-se uma ponte entre o universo interno do aluno e a realidade externa.

A prática de contar histórias em sala de aula também é uma forma de valorizar a cultura oral e as tradições populares. Conforme destaca Oliveira (2006), as narrativas populares carregam saberes ancestrais e contribuem para a formação da identidade cultural das crianças. O contato com essas histórias enriquece a percepção do mundo e favorece o respeito à diversidade.

Outro aspecto importante da contação de histórias é seu papel na mediação pedagógica. A figura do professor-narrador é essencial para conduzir a experiência narrativa de forma significativa. Vygotsky (2001) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da mediação do outro, e nesse sentido, o professor atua como facilitador na construção do conhecimento através das histórias.

No âmbito da leitura, a escuta de histórias bem contadas contribui para o desenvolvimento do gosto pela literatura. Segundo Cosson (2006), o contato frequente com narrativas literárias amplia a competência leitora e prepara o aluno para interagir com diferentes tipos de texto. A leitura se torna, assim, uma prática prazerosa e significativa.

A contação de histórias também se relaciona diretamente com o desenvolvimento da escrita. Quando expostos a estruturas narrativas bem construídas, os alunos passam a internalizar modelos textuais que servirão de base para a produção escrita. Como afirma Koch (2009), a textualidade é construída socialmente, e a escuta de histórias proporciona repertório para tal construção.

Além dos benefícios linguísticos, a contação de histórias também estimula habilidades cognitivas, como a capacidade de inferência, previsão e análise crítica. Bruner (1991) argumenta que o pensamento narrativo é fundamental para a construção da identidade e do conhecimento, e que a narrativa é uma das formas mais eficazes de organizar a experiência humana.

É importante destacar que a contação de histórias pode ser aliada a outras metodologias ativas, como dramatizações, desenhos e recontos. Essas práticas favorecem a participação ativa dos alunos e o fortalecimento das aprendizagens. Conforme Moraes (2002), a integração de múltiplas linguagens amplia o potencial educativo das histórias.

A tecnologia também pode ser incorporada a essa prática, com o uso de recursos audiovisuais, livros digitais e podcasts narrativos. No entanto, é essencial que a experiência mantenha o caráter afetivo e interativo da contação oral. A escuta compartilhada em sala de aula não deve ser substituída, mas complementada pelas novas mídias.

Outro ponto relevante é o papel da contação de histórias na inclusão escolar. Crianças com dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade social encontram nas histórias um espaço acolhedor e significativo. Como destaca Antunes (2003), a linguagem narrativa pode romper barreiras e promover a equidade no processo educativo.

A formação do professor é elemento-chave para a eficácia dessa prática. É necessário que os educadores estejam preparados para selecionar bons textos, dominar técnicas de narração e compreender o potencial pedagógico das histórias. Cursos de formação continuada e oficinas de contação de histórias podem ser estratégias eficazes nesse sentido.

A contação de histórias, portanto, não deve ser vista como um momento isolado ou apenas recreativo, mas como parte integrante do currículo escolar. Integrar essa prática aos projetos pedagógicos amplia suas possibilidades e fortalece seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a contação de histórias no Ensino Fundamental I contribui para o desenvolvimento global da criança, promovendo habilidades linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Trata-se de uma prática que humaniza a educação, valoriza a cultura e forma leitores críticos e sensíveis. Investir na arte de contar histórias é, portanto, investir na formação de sujeitos plenos e conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias, como prática pedagógica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, especialmente na educação infantil. Ao longo deste estudo, foi possível observar que essa prática contribui significativamente para o aprimoramento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos.

Através da escuta e da interação com narrativas, as crianças têm a oportunidade de expandir seu vocabulário, melhorar a compreensão auditiva, estimular a imaginação e, sobretudo, entender e expressar melhor suas emoções.

A literatura infantil, ao ser trabalhada por meio da contação de histórias, também favorece o desenvolvimento da empatia e da capacidade crítica das crianças. Ao se identificarem com personagens e situações das histórias, elas são levadas a refletir sobre valores como solidariedade, justiça e respeito às diferenças.

Esse processo é essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos, que compreendem a diversidade e a importância da convivência harmônica na sociedade. A contação de histórias no Ensino Fundamental I exerce uma influência significativa no desenvolvimento global

das crianças, atuando como uma ferramenta pedagógica que vai além do entretenimento. Essa prática promove o estímulo à linguagem oral e escrita, fortalece a imaginação, favorece a escuta atenta e contribui para a formação do pensamento crítico.

Ao ouvir histórias, os alunos entram em contato com diferentes culturas, valores e formas de ver o mundo, ampliando sua compreensão da realidade e desenvolvendo empatia.

Além disso, a contação de histórias auxilia no processo de alfabetização, ao apresentar estruturas narrativas e ampliar o repertório linguístico, sendo um recurso essencial para tornar o aprendizado mais significativo, afetivo e envolvente.

No entanto, para que a contação de histórias seja verdadeiramente eficaz, é necessário que os educadores estejam bem-preparados, tanto em termos de técnica de narração quanto na escolha das histórias mais adequadas ao contexto cultural e às necessidades dos alunos.

A formação contínua dos profissionais da educação, o uso de recursos multimodais e a promoção de um ambiente lúdico e acolhedor são aspectos fundamentais para garantir o sucesso dessa prática pedagógica.

A integração da contação de histórias em diversas áreas do conhecimento pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Como ressaltado por diversos autores, a prática não deve ser vista apenas como uma atividade isolada, mas como uma estratégia capaz de promover uma educação interdisciplinar, que estimule o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

Em suma, a contação de histórias é uma ferramenta poderosa no processo educativo, que, quando bem utilizada, pode transformar a experiência escolar das crianças. Ela não apenas contribui para o desenvolvimento das competências cognitivas, mas também forma indivíduos mais sensíveis, empáticos e críticos, capazes de se engajar ativamente no mundo ao seu redor.

Assim, é imprescindível que as escolas e educadores reconheçam a importância dessa prática e a incorporem de forma contínua e estruturada no currículo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Quem conta um conto. 11 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, M. T.; OLIVEIRA, A. S. A importância da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem. 2 ed. São Paulo: Pedagógica, 2022.

ANTUNES, C. A construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Papirus, 2003.

BARBOSA, R. F.; COSTA, A. T. Contação de histórias como prática pedagógica na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Educação Criativa, 2021.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

BRUNER, J. Atos de significado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSSON, R. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, A. S.; SOUSA, M. P.; PEREIRA, L. A. A contação de histórias como ferramenta pedagógica

na Educação Infantil. São Paulo: Educação, 2021.

COSTA, J. L. A contação de histórias e sua relação com o desenvolvimento cognitivo. Campinas: Saber, 2021.

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

KOCH, I. G. V. A coesão textual. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LIMA, F. T. O impacto da contação de histórias no desenvolvimento emocional infantil. Recife: Educação Emocional, 2022.

LINDE, R. A.; LINS LEMOS, F. M. Contação de histórias: prática pedagógica e suas implicações no desenvolvimento da criança. Rio de Janeiro: Pedagógica, 2021.

LOUREIRO, T. D.; MACHADO, S. P.; PIMENTA, M. R. A importância da contação de histórias para o desenvolvimento emocional das crianças. Fortaleza: Educação Criativa, 2023.

MORAES, M. C. Metodologia do ensino: uma abordagem transdisciplinar. Campinas: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, C. M.; SILVA, M. R. Contação de histórias e o desenvolvimento da comunicação na infância. Porto Alegre: Linguística, 2021.

OLIVEIRA, Z. de M.R. de. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Wallon. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIXÃO, R. D.; COSTA, V. F.; MELO, S. G. O papel do educador na contação de histórias: uma análise da prática educativa. Belo Horizonte: Saber, 2021.

RIBEIRO, L. F. A utilização de recursos multimodais na contação de histórias. São Paulo: Arte e Educação, 2021.

RODRIGUES, M. S.; FERNANDES, G. T. A criatividade e a imaginação na Educação Infantil: o papel das histórias. Belo Horizonte: Educação Criativa, 2022.

SILVA, F. P.; CARVALHO, E. L.; FERREIRA, M. S. A contação de histórias e seu impacto no processo de alfabetização na Educação Infantil. São Paulo: Conhecimento, 2023.

SILVA, P. A. Contação de histórias e a alfabetização na Educação Infantil. 3 ed. São Paulo: Pedagógica, 2020.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CIBELLE CRISTINA DUARTE DOS SANTOS

Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro – UniÍtalo (2012); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Unyleya (2021); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física na EMEF Marechal Eurico Gaspar Dutra, Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Perez.

A MUSCULAÇAO COMO ESTRATÉGIA DUPLA: POTENCIAL PARA REDUÇÃO DE GORDURA E AUMENTO DE MASSA MUSCULAR

RESUMO

A crescente prevalência global de obesidade e sobrepeso exige estratégias eficazes para a gestão do peso e a melhoria da composição corporal, visto que essas condições estão associadas a graves comorbidades. Embora o exercício aeróbico seja tradicionalmente enfatizado, o treinamento de força (musculação) tem demonstrado benefícios superiores que vão além do gasto calórico agudo. Esta revisão da literatura objetiva analisar os benefícios da musculação para o emagrecimento e o ganho de massa muscular, explorando seus mecanismos fisiológicos. A busca foi realizada em bases de dados como PubMed/MEDLINE e SciELO. Os achados indicam que a musculação contribui significativamente para a redução de gordura corporal e o aumento da massa muscular, impactando positivamente o metabolismo basal e a composição corporal. Conclui-se que a musculação é uma ferramenta crucial para uma gestão de peso saudável e sustentável, promovendo a recomposição corporal e oferecendo importantes benefícios metabólicos.

Palavras-chave:
Musculação; Emagrecimento; Composição Corporal; Metabolismo; Exercício Resistido.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a obesidade e o sobrepeso consolidaram-se como um dos maiores desafios de saúde pública global. Essas condições, caracterizadas pelo excesso de gordura corporal, não apenas comprometem a qualidade de vida, mas também elevam o risco de uma série de comorbidades graves, como doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2 e hipertensão.

Diante desse cenário complexo, a busca por estratégias eficazes para a gestão do peso e a melhora da composição corporal tornou-se imperativa. Tradicionalmente, a prática de exercício físico é um pilar fundamental no combate ao excesso de peso, com o exercício aeróbico sendo frequentemente o primeiro a ser associado à queima de calorias e ao emagrecimento. No entanto, o treinamento de força, popularmente conhecido como musculação, tem emergido com evidências robustas que o posicionam como uma estratégia duplamente eficaz para otimizar a composição corporal.

Seus benefícios vão muito além do dispêndio energético agudo, atuando de forma sinérgica para promover tanto a redução de gordura corporal quanto o aumento de massa muscular. Diversos estudos corroboram essa visão, indicando que o treinamento de força possui efeitos benéficos na saúde geral, incluindo melhorias na composição corporal (WESTCOTT, 2012), e contribui significativamente para a perda de gordura e o aumento de massa muscular em indivíduos obesos (ROCHA et al., 2015; LOPEZ et al., 2022; SEO et al., 2023). A relação direta entre a massa muscular e o metabolismo basal reforça a importância do fortalecimento muscular na gestão do peso (KENNEY; WILMORE; COSTILL, 2021).

A manutenção e o ganho de massa magra são cruciais, pois o tecido muscular é metabolicamente mais ativo, influenciando diretamente o metabolismo basal e a capacidade do corpo de gastar energia em repouso. Apesar de sua eficácia comprovada, ainda persiste uma percepção limitada sobre o potencial integral da musculação nesse processo de recomposição corporal.

Dessa forma, este artigo de revisão de literatura visa explorar a musculação como essa estratégia dupla. O objetivo principal é analisar os benefícios multifacetados do treinamento de força para o emagrecimento e o ganho de massa muscular, detalhando os principais mecanismos fisiológicos envolvidos e sua relevância para a saúde e a gestão sustentável do peso.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura sistemática. A busca por artigos foi realizada nas bases de dados PubMed/MEDLINE, SciELO e Google Scholar, abrangendo publicações entre 2015 e 2025. Para identificar os estudos relevantes, foram utilizados os seguintes descritores e termos de busca: "musculação", "treinamento de força", "emagrecimento", "perda de peso", "composição corporal", "hipertrofia", "massa muscular", "EPOC" (Excess Post-Exercise Oxygen Consumption), "metabolismo basal" e "termogênese". As buscas foram conduzidas em português e inglês, utilizando operadores booleanos para ampliar ou restringir os resultados.

A seleção dos estudos seguiu critérios específicos. Foram considerados artigos originais publicados em inglês ou português, realizados em populações humanas, que abordassem os efeitos do treinamento de força na gestão do peso corporal ou na composição corporal. Como critérios de exclusão, foram considerados trabalhos realizados em animais ou in vitro, revisões não sistemáticas, comentários ou cartas ao editor, além de estudos com amostras insuficientes ou metodologias questionáveis.

Para a extração dos dados, foram considerados os seguintes elementos: autores, ano de publicação, desenho do estudo, características da amostra, intervenções realizadas e os principais achados relacionados ao treinamento de força e seus efeitos na gestão do peso e na composição corporal. Em seguida, esses dados foram analisados qualitativamente para embasar as discussões

apresentadas. Inicialmente, identificaram-se diversos estudos nas buscas.

Após a aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão, os artigos mais relevantes foram selecionados para a análise detalhada nesta revisão.

DISCUSSÃO

A análise aprofundada da literatura científica revela que o treinamento de força (musculação) oferece contribuições significativas e multifacetadas para a gestão do peso e a melhoria da composição corporal. Ao contrário da percepção comum que prioriza o exercício aeróbico para o emagrecimento, a musculação demonstra um potencial robusto e multifacetado na otimização corporal. Seus benefícios se estendem para além do dispêndio energético agudo, atuando de forma sinérgica para promover tanto a redução de gordura quanto o aumento de massa muscular por meio de mecanismos fisiológicos distintos e complementares.

A musculação mostra-se altamente eficaz na diminuição do percentual de gordura corporal. Diferente da crença popular que foca apenas no gasto calórico imediato, seus benefícios estendem-se para o longo prazo. O aumento da massa muscular magra resultante do treinamento eleva o gasto energético em repouso (metabolismo basal), contribuindo para uma queima de gordura mais sustentável e contínua ao longo do dia, mesmo quando o indivíduo não está se exercitando. Um dos pilares do treinamento de força é a promoção da hipertrofia muscular, ou seja, o aumento da massa dos músculos. Este ganho muscular é crucial não só para a força e funcionalidade, mas também para a recomposição corporal, que se refere à melhora da proporção entre massa muscular e gordura. Ter mais massa magra impacta diretamente o metabolismo, tornando o corpo mais eficiente na utilização de energia (KENNEY; WILMORE; COSTILL, 2021).

Embora a musculação possa não apresentar um dispêndio energético durante a sessão tão elevado quanto uma atividade aeróbica contínua de longa duração, seu impacto na termogênese corporal é multifacetado e se estende significativamente para além do período de treino (KENNEY; WILMORE; COSTILL, 2021). O gasto calórico agudo da musculação é considerável, especialmente em treinos de alta intensidade que recrutam grandes grupos musculares, sendo influenciado pelo volume total de trabalho, intensidade e escolha de exercícios multiarticulares (KENNEY; WILMORE; COSTILL, 2021). Contudo, um dos maiores diferenciais da musculação reside no fenômeno do Excesso de Consumo de Oxigênio Pós-exercício (EPOC), amplamente conhecido como 'efeito afterburn'. O EPOC representa o aumento do consumo de oxigênio acima dos níveis de repouso que persiste após o término da atividade física, à medida que o corpo se recupera e restaura sua homeostase (WEWEGE et al., 2022).

Essa recuperação exige um significativo dispêndio energético para diversas funções vitais, incluindo a ressíntese de ATP e fosfocreatina, oxidação e remoção de lactato, ressíntese de glicogênio muscular e hepático, e reparo tecidual (KENNEY; WILMORE; COSTILL, 2021). Pesquisas indicam que treinos de força de alta intensidade e volume podem induzir um EPOC mais pronunciado e de maior duração em comparação com exercícios aeróbicos de intensidade moderada, prolongando o gasto calórico por várias horas após o fim do treino (WEWEGE et al., 2022).

Adicionalmente, a Termogênese Associada ao Treinamento (TAT), que se refere ao aumento do gasto calórico basal em decorrência do aumento da massa muscular, representa um benefício crônico e cumulativo (KENNEY; WILMORE; COSTILL, 2021). A massa muscular, por sua vez, influencia diretamente o metabolismo basal, aumentando o consumo calórico em repouso (KENNEY; WILMORE; COSTILL, 2021). Além disso, a musculação demonstrou melhorar a sensibilidade à insulina e o controle glicêmico, otimizando o metabolismo de carboidratos e gorduras e contribuindo para um perfil metabólico mais saudável (SEO et al., 2023). Juntos, o gasto agudo durante o exercício, o prolongado efeito do EPOC (WEWEGE et al., 2022), e o aumento da

TAT, conferem à musculação um papel crucial no balanço energético negativo. Esses fatores, somados aos benefícios na recomposição corporal e na melhora metabólica, solidificam a musculação como uma estratégia poderosa e contínua para a gestão do peso e o emagrecimento (ROCHA et al., 2015; LOPEZ et al., 2022; SEO et al., 2023; WEWEGE et al., 2022). Ela se estabelece como um componente indispensável em programas de saúde e bem-estar, sendo uma abordagem robusta e eficaz para indivíduos que buscam a gestão de peso sustentável e a otimização da composição corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão evidenciou que a musculação, enquanto modalidade de treinamento de força, deve ser reconhecida como uma estratégia eficaz, segura e cientificamente embasada para a gestão do peso corporal e a otimização da composição corporal. Diferentemente da visão tradicional que privilegia o exercício aeróbico como principal ferramenta para o emagrecimento, os estudos analisados demonstram que a musculação oferece benefícios fisiológicos únicos e complementares, atuando tanto na redução de gordura quanto no aumento de massa muscular. A hipertrofia promovida pelo treinamento de força contribui significativamente para o aumento do metabolismo basal, potencializando o gasto energético em repouso. Adicionalmente, mecanismos como o Excesso de Consumo de Oxigênio Pós-exercício (EPOC) e a termogênese associada ao ganho de massa magra ampliam o impacto metabólico da musculação para além do período de treino, sustentando um balanço energético negativo de forma mais duradoura. Diante dos efeitos crônicos e cumulativos desse tipo de exercício, torna-se evidente a necessidade de reavaliar a forma como a musculação é inserida em programas de emagrecimento e saúde pública. Sua incorporação como elemento central nas estratégias de combate à obesidade pode promover resultados mais eficazes, sustentáveis e abrangentes, tanto em termos de estética corporal quanto de saúde metabólica. Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a compreensão dos protocolos ideais de treinamento (volume, intensidade, frequência) voltados à perda de gordura e à preservação ou ganho de massa magra em diferentes populações. A difusão de informações baseadas em evidências é essencial para romper paradigmas ainda presentes e ampliar o reconhecimento do valor terapêutico da musculação.

REFERÊNCIAS

FONSECA-JUNIOR, S. J. et al. Exercício físico e obesidade mórbida: uma revisão sistemática. ABCD. Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva (São Paulo), v. 26, p. 67–73, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/abcd/a/8s3CHK5Yc77cmnGMHytTNvP/abstract/?lang=pt Acesso em: 30 jun. 2025.

KENNEY, W. L.; WILMORE, J. H.; COSTILL, D. L. Fisiologia do Esporte e do Exercício. 7ed. Barueri, SP: Manole, 2021.

LOPEZ, P. et al. Resistance training effectiveness on body composition and body weight outcomes in individuals with overweight and obesity across the lifespan: A systematic review and meta-analysis. Obes Rev., v. 23, n. 5, e13428, maio 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1111/obr.13428. Acesso em: 30 jun. 2025.

RIBEIRO, B.; FORTE, P.; VINHAS, R. et al. Os benefícios do treinamento resistido em adolescentes obesos: uma revisão sistemática e meta-análise. Sports Medicine – Open, v. 8, art. 109, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s40798-022-00501-3. Acesso em: 30 jun. 2025.

ROCHA, P. E. C. P. da. et al. Effects of long-term resistance training on obesity indicators: a systematic review. Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano, v. 17, n. 5, p. 621-634, set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcdh/a/Q4TmmbWHjPd5T5C6GMKtQhL/abstract/?lang=en. Acesso em:

30 jun. 2025.

SEO, J. et al. Effects of 12 Weeks of Resistance Training on Body Composition, Muscle Hypertrophy and Function, Blood Lipid Level, and Hemorheological Properties in Middle-Aged Obese Women. Rev Cardiovasc Med., v. 24, n. 7, p. 196, jul. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.31083/j.rcm2407196. Acesso em: 30 jun. 2025.

WESTCOTT, W. L. Resistance training is medicine: effects of strength training on health. Curr Sports Med Rep., v. 11, n. 4, p. 209-216, jul./ago. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1249/JSR.0b013e31825dabb8. Acesso em: 30 jun. 2025.

WEWEGE, M. A. et al. The Effect of Resistance Training in Healthy Adults on Body Fat Percentage, Fat Mass and Visceral Fat: A Systematic Review and Meta-Analysis. Sports Med., v. 52, n. 2, p. 287-300, fev. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s40279-021-01562-2. Acesso em: 30 jun. 2025.

CLEIDE RODRIGUES DOS SANTOS ROS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Presidente Prudente (2014); Especialista em Educação Infantil (0 a 5 anos) pela mesma instituição; Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Presidente Prudente-SP.

O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE ESCUTA, DESCOBERTA E AFETO

RESUMO

Este artigo discute o cotidiano da Educação Infantil como espaço de escuta, afeto e protagonismo infantil, articulando contribuições de autores como Altino Martins Filho, Francesco Tonucci, Paulo Fochi e Loris Malaguzzi. A partir de uma abordagem sensível e ética, o texto propõe uma reflexão sobre o papel do professor como mediador das experiências infantis, valorizando o brincar, a cultura da infância e a multiplicidade de linguagens presentes na rotina escolar. O cotidiano é compreendido como território de relações, onde cada gesto, cada silêncio e cada interação revelam a potência da infância e a complexidade da prática docente.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Cotidiano escolar; Escuta; Brincar; Protagonismo infantil.

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa singular e insubstituível da vida, marcada por descobertas, aprendizagens, vínculos e experiências que formam a base da constituição subjetiva, social e cultural do ser humano. No entanto, em meio às pressões de um mundo acelerado, nem sempre o cotidiano infantil é compreendido e respeitado como deveria ser. A escola, especialmente na Educação Infantil, tem o papel essencial de garantir que esse tempo seja vivido com significado, afeto e respeito aos direitos das crianças.

Nessa perspectiva, o cotidiano das instituições de Educação Infantil não deve ser visto como mera preparação para etapas futuras da escolarização, mas como tempo presente, cheio de sentido em si mesmo. É nele que emergem as interações, as brincadeiras, as linguagens múltiplas, as curiosidades e os vínculos que compõem a riqueza da infância.

O COTIDIANO COMO ESPAÇO DE ESCUTA E AFETO

Inspirada pela Revista A Escuta das Crianças (Histórias que brincam, 2024–2025), compreendo que a rotina na Educação Infantil vai além dos horários e das atividades programadas. Trata-se de um espaço em que a criança é ouvida em suas múltiplas linguagens — seja pela fala, pelo gesto, pelo desenho, pela música ou pelo silêncio. Escutá-la é acolher seus pensamentos, suas hipóteses, suas descobertas e seus sentimentos.

Mais do que uma técnica pedagógica, a escuta é uma postura ética que reconhece a criança como sujeito de direitos e de cultura. Quando o professor se dispõe a escutar verdadeiramente, ele rompe com a lógica adultocêntrica que reduz a infância a um período de preparação para a vida adulta. Escutar é legitimar a palavra da criança, atribuir valor às suas narrativas e compreender que até mesmo os silêncios e os gestos carregam significados.

A Revista A Escuta das Crianças revela como a documentação pedagógica pode ser um instrumento potente para registrar e dar visibilidade às vozes infantis, transformando experiências aparentemente comuns em memórias coletivas. Esse processo de tornar visível o que as crianças expressam permite que elas se sintam protagonistas e reconhecidas em seus modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, o cotidiano na Educação Infantil se transforma em um espaço de afeto e de diálogo, onde a escuta radical se articula ao cuidado e à aprendizagem. A tarefa do professor não é apenas ouvir, mas interpretar, valorizar e devolver às crianças suas próprias produções em forma de reconhecimento, fortalecendo vínculos e garantindo o direito de serem respeitadas em sua plenitude.

AS MINÚCIAS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O cotidiano da Educação Infantil é marcado por gestos, expressões e situações aparentemente simples, mas que são estruturantes no processo de formação das crianças. Reconhecer esse conjunto de ações é valorizar o trabalho docente e dar sentido pedagógico ao dia a dia da escola.

Altino Martins Filho (2020) aprofunda essa reflexão ao propor que o cotidiano seja observado com sensibilidade, destacando os detalhes aparentemente simples que estruturam a vida escolar: os gestos de cuidado, os silêncios compartilhados, os olhares atentos, as interações espontâneas. Para o autor, o cotidiano não é um pano de fundo, mas o próprio palco da docência, onde se revelam as singularidades da infância e onde o professor se reinventa continuamente no “fazer fazendo”.

“As minúcias do cotidiano na educação infantil não são detalhes insignificantes, mas acontecimentos que estruturam a experiência pedagógica. O gesto de escutar uma criança, o

cuidado na hora da alimentação, a organização dos materiais ou a atenção ao choro revelam dimensões que, muitas vezes, passam despercebidas. No entanto, são justamente essas pequenas ações que sustentam o fazer-fazendo da docência, dando sentido ao trabalho educativo e reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos" (MARTINS FILHO, 2013, p. 62)

Assim, escutar as crianças é mais do que uma postura pedagógica: é reconhecer nelas sujeitos de direitos, capazes de produzir cultura, de interpretar o mundo e de participar ativamente das decisões que lhes dizem respeito.

O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) compreende o cotidiano da Educação Infantil como espaço privilegiado de experiências, no qual as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Nesse documento, a rotina não deve ser entendida como uma sequência rígida de tarefas, mas como tempo de aprendizagens significativas, em que o cuidar e o educar se articulam de forma indissociável.

A BNCC reforça que o cotidiano da Educação Infantil deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se —, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, produtores de cultura e de conhecimentos. Assim, cada momento da rotina, desde a chegada, as refeições, o sono, até as brincadeiras livres e dirigidas, devem ser vivido como oportunidade pedagógica, favorecendo vínculos, descobertas e a construção da autonomia.

Ao valorizar o cotidiano como espaço de formação integral, a BNCC convida professores e instituições a planejarem experiências que respeitem o tempo da infância, promovendo o brincar, a curiosidade, a imaginação e a multiplicidade de linguagens. Dessa forma, assegura-se que a escola seja um lugar de afeto, de escuta e de aprendizagem significativa, reafirmando a infância como tempo de direitos.

O DIREITO AO BRINCAR NA PERSPECTIVA DE TONUCCI

Um cotidiano que respeita a infância considera o brincar como direito, a curiosidade como motor da aprendizagem e o afeto como base das relações. Nesse sentido, a contribuição do pedagogo italiano Francesco Tonucci é fundamental.

Em sua obra A cidade das crianças (2005), Tonucci defende que a sociedade precisa devolver às crianças o espaço público, o tempo e a liberdade de brincar. Para ele, brincar não é perda de tempo, mas condição essencial para o desenvolvimento integral: "quando as crianças brincam, não perdem tempo: elas o ganham" (TONUCCI, 2005). Essa afirmação coloca em xeque uma perspectiva centrada no adulto, que desvaloriza a infância, transformando-a apenas em um período de preparação para o futuro.

Ao refletir sobre o lugar do brincar, Tonucci amplia o olhar para além da escola, lembrando que cidades, famílias e instituições devem garantir esse direito. Ele argumenta que a cidade deve ser pensada a partir das crianças, com espaços que favoreçam o encontro, a segurança e a autonomia, possibilitando que a infância seja vivida em sua inteireza. A ausência de espaços de brincar livres e seguros, segundo o autor, é também uma forma de negação de direitos.

No contexto escolar, essa perspectiva significa compreender que as brincadeiras livres, a exploração de materiais, o contato com a natureza e as interações espontâneas não são intervalos entre aprendizagens, mas a própria essência da aprendizagem na infância. O professor, nesse cenário, precisa assumir o papel de facilitador do brincar, planejando tempos, ambientes e materiais que favoreçam a imaginação, a descoberta e a socialização.

Assim, trazer Tonucci para a discussão é reafirmar que o brincar deve ser defendido como princípio educativo, direito social e dimensão cultural da infância, convocando não apenas os professores, mas toda a sociedade a resgatar a centralidade da criança em seus espaços de vida.

O BRINCAR COMO DIREITO DA INFÂNCIA

O brincar é uma linguagem da infância, um meio de expressão e de aprendizagem que garante às crianças a vivência de sua condição de ser criança. Negar o brincar em nome de uma alfabetização precoce representa a negação de direitos fundamentais.

"Negar o brincar na infância é negar a própria infância. Brincar não é perda de tempo, mas condição essencial para que as crianças possam se apropriar da linguagem, da cultura e das formas de convívio social. Quando a escola elimina ou reduz o brincar em nome de uma alfabetização precoce, ela impõe um modelo adultocêntrico que não respeita o tempo da criança, comprometendo sua formação integral e retirando dela a possibilidade de viver plenamente a experiência de ser criança" (KRAMER, 2006, p. 27).

A cobrança excessiva sobre a preparação para o Ensino Fundamental, especialmente em relação à alfabetização, muitas vezes restringe o tempo das crianças para brincar, explorar e interagir livremente. No entanto, estudos e práticas pedagógicas apontam que o brincar não é um intervalo entre aprender, mas sim a própria forma pela qual a criança constrói significados, desenvolve a linguagem e experimenta relações sociais. Focar apenas no desenvolvimento da escrita, é negar que a escrita é uma habilidade motora. A criança precisa brincar, envolver todo o corpo e despertar naturalmente de maneira lúdica e ativa. Privar a infância de seu tempo lúdico em nome de metas futuras é reduzir a criança ao que ela deve ser, e não ao que ela é e pode vivenciar no presente. É preciso permitir que a criança aproveite o momento de ser criança.

O COTIDIANO NOS BERÇÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FOCHI

Quando pensamos no cotidiano das crianças pequenas, é preciso incluir também os bebês, muitas vezes vistos como passivos ou apenas receptores de cuidados. Paulo Fochi, em seu livro Afinal, o que os bebês fazem no berçário? (2015), problematiza essa visão reducionista e mostra que mesmo os bebês participam ativamente do cotidiano, interagindo, explorando, produzindo cultura e se comunicando por múltiplas linguagens.

Fochi (2015) afirma que os bebês "fazem muito" no berçário: observam, escutam, se relacionam com os pares e adultos, experimentam materiais e constroem significados. Essa perspectiva convida professores e instituições a reconhecerem o protagonismo dos bebês e a planejarem ambientes que favoreçam a autonomia, o encontro e a expressão desde os primeiros meses de vida.

> "A imagem de bebê como sujeito potente, capaz de produzir cultura e de se comunicar por múltiplas linguagens, desafia a escola de Educação Infantil a se repensar. Os bebês não apenas recebem estímulos, mas constroem significados nas interações, nos gestos, nos silêncios e nos olhares. Reconhecer essa potência implica um compromisso ético e pedagógico de criar contextos de experiência, em que cada detalhe do cotidiano seja visto como oportunidade de aprendizagem e de relação" (FOCHI, 2015, p. 48).

Trazer Fochi para essa discussão amplia a compreensão de que o cotidiano da Educação Infantil deve ser atravessado por uma escuta radical, que considera cada gesto, cada olhar e cada expressão como legítimos e carregados de sentido. Assim, a docência no berçário não pode ser

reduzida ao cuidado biológico, mas deve articular cuidado e educação como dimensões indissociáveis. Nesse sentido, o professor se torna mediador de experiências, garantindo que os bebês tenham espaços de exploração, vínculos de afeto e oportunidades de construção de cultura desde o início da vida escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR SENSÍVEL

Na minha prática como professora da Educação Infantil, percebo que o cotidiano é construído nas pequenas escolhas que fazemos: como organizamos os espaços, como oferecemos os materiais, como escutamos as crianças e como conduzimos os momentos de cuidado. Cada atividade pedagógica carrega em si uma concepção de infância e de educação. Assim, o professor não é apenas quem conduz atividades planejadas, mas quem observa, interpreta e dá sentido ao que é apresentado pelas crianças, transformando essas situações em oportunidades de aprendizagem.

Não vejo a criança como alguém fragmentado entre “aprender” e “brincar”, mas como um ser que aprende enquanto brinca, que se comunica enquanto se movimenta, que constrói conhecimento a partir das relações que estabelece com o outro, com o ambiente e consigo mesma. Essa visão encontra eco na abordagem de Reggio Emília, defendida por Loris Malaguzzi, quando afirma que as crianças têm “cem linguagens” e que cabe à escola criar contextos em que todos possam florescer. Ao reconhecer essa multiplicidade de formas de expressão, o professor amplia sua escuta, valorizando não apenas a fala verbal, mas também os gestos, os olhares, o silêncio e até mesmo os movimentos corporais como linguagem própria da infância.

Paulo Fochi (2015) reforça esse olhar ao afirmar que os bebês e as crianças pequenas participam ativamente da vida no berçário e na escola, produzindo cultura e significados em cada interação. Essa perspectiva desafia o professor a assumir uma postura de mediador sensível, que não antecipa respostas, mas cria oportunidades para que as crianças explorem, investiguem e expressem suas hipóteses sobre o mundo.

Altino Martins Filho (2013), por sua vez, nos lembra que o cotidiano é composto de minúcias que revelam a dimensão pedagógica de cada gesto. Para ele, até mesmo os momentos de alimentação, higiene e organização se tornam educativos quando mediados com intencionalidade e afeto. Nesse sentido, ser professor na Educação Infantil é estar atento às sutilezas da vida cotidiana, entendendo que nelas estão as maiores oportunidades de aprendizagem e de humanização.

É no encontro com as crianças que se revelam os sentidos do cotidiano, transformando a docência em um trabalho sensível, vivo e profundamente humano. Mais do que aplicar métodos, o papel do professor é sustentar experiências significativas, de forma que o cuidado, afeto e o conhecimento caminhem juntos, respeitando o direito das crianças de viverem plenamente a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o cotidiano da Educação Infantil implica reconhecer que a infância não é uma etapa preparatória para a vida adulta, mas um tempo presente, pleno de significados, direitos e possibilidades. A partir das contribuições de Altino Martins Filho, Francesco Tonucci, Paulo Fochi e Loris Malaguzzi, compreendemos que o cotidiano escolar deve ser atravessado pela escuta, pelo afeto e pelo reconhecimento das múltiplas linguagens das crianças.

Nesse contexto, o brincar se apresenta como eixo estruturante da infância, não apenas como atividade lúdica, mas como direito fundamental e condição para o desenvolvimento integral. A defesa do brincar, como nos lembra Tonucci, precisa ultrapassar os muros da escola, convocando toda a sociedade a resgatar espaços, tempos e oportunidades para que as crianças vivam plenamente sua condição de ser.

Do mesmo modo, a escuta, defendida por Malaguzzi e aprofundada por Fochi, amplia a compreensão da criança como sujeito potente, produtor de cultura e de significados. Cabe ao professor, portanto, assumir o papel de mediador sensível, que reconhece nas minúcias do cotidiano — como lembra Martins Filho — as maiores oportunidades de aprendizagem e de humanização.

Em consonância com esses autores, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça que o cotidiano da Educação Infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se —, compreendendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Além disso, destaca que as vivências na Educação Infantil devem ser marcadas pela escuta, pelo afeto e pelo brincar, pois é nesse espaço que se materializam as experiências mais significativas para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, reafirma-se que a Educação Infantil não deve ser reduzida a uma preparação para o Ensino Fundamental, mas vivida como território de direitos, experiências e relações. Reconhecer a potência da infância é o primeiro passo para uma prática pedagógica ética, estética e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 set. 2025.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Porto Alegre: Penso, 2015.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: direito ao brincar e à educação. In: KRAMER, Sonia (Org.). Infância e Educação Infantil: textos e contextos. São Paulo: Ática, 2006. p. 23–35.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 1999.

MARTINS FILHO, Altino José. Educação Infantil: as minúcias do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. O cotidiano e a pedagogia da infância. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, e223805, 2020.

REVISTA A Escuta das Crianças (Histórias que brincam). A escuta das crianças. São Paulo: [Histórias que brincam], 2024–2025.

TONUCCI, Francesco. A cidade das crianças. São Paulo: Cortez, 2005.

CRISTIANE MARIA RODRIGUES

Licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano em 2007 e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré em 2022. Professora de educação infantil no CEI Palmira Dos SANTOS ABRANTE

O RELATÓRIO COMO ALIADO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo discute o relatório como um instrumento importante na mediação pedagógica e no desenvolvimento integral do aluno. Longe de ser apenas um mecanismo de mensuração, o relatório deve ser compreendido como uma ferramenta que orienta e ressignifica o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, busca-se destacar sua importância na construção de práticas educativas mais conscientes, que considerem as especificidades de cada criança e promovam a aprendizagem significativa. Esse artigo propõe uma reflexão sobre as diferentes formas avaliativas disponíveis ao professor, ressaltando a necessidade do uso de múltiplos instrumentos que permitam uma visão ampla das aprendizagens construídas e dos desafios ainda presentes. Dessa forma, o relatório torna-se uma aliada do educador, favorecendo a reorganização de conteúdos e estratégias pedagógicas de forma contínua, crítica e sensível às necessidades dos educandos.

Palavras-chave:
Relatório; Aprendizagem; Desenvolvimento; Mediação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do relatório no contexto educacional, destacando sua importância como aliada na mediação pedagógica e no desenvolvimento integral do aluno.

Embora o relatório dentro da proposta educacional seja um processo natural e constante na vida humana, presente na análise cotidiana de gostos, escolhas e experiências, no âmbito educacional enfrenta desafios quanto à sua compreensão e aplicação efetiva. Muitas vezes, a ele serve como avaliação, mais amplo do que um simples instrumento meramente classificatório, sendo considerado um instrumento transformador para a aprendizagem.

A relevância desse artigo, está na observação das dificuldades e limitações presentes nas práticas avaliativas em diversas escolas, nas quais o re é subutilizada como ferramenta para a melhoria do processo educativo. É comum perceber uma falta de compreensão acerca de sua verdadeira função: a de promover a construção do conhecimento e favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades das crianças de maneira significativa e completa.

Este artigo busca, portanto, discutir a importância de diversificar os métodos avaliativos, propondo que a avaliação transcenda a simples atribuição de notas para se tornar um recurso capaz de orientar e aprimorar as estratégias pedagógicas.

Pretende-se aqui evidenciar como o registro do relatório, quando bem compreendido e aplicado, pode contribuir para a reorganização do ensino, estimular a curiosidade e o interesse dos alunos, e consolidar a aprendizagem de forma que esta extrapole o ambiente escolar, tornando-se uma experiência significativa em suas vidas.

O RELATÓRIO COMO ALIADO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O relatório é uma ferramenta importante no processo educativo da educação infantil, desempenhando um papel importante na documentação, análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos.

Na Educação Infantil, o ato de registrar transcende a simples anotação de fatos; torna-se um instrumento pedagógico que permite acompanhar o percurso de aprendizagem da criança, identificar suas potencialidades e desafios, e planejar intervenções educativas adequadas às suas necessidades.

Uma das principais funções do relatório é garantir a memória do processo educativo, proporcionando um histórico detalhado do desenvolvimento infantil. Conforme apontam diversos autores da área pedagógica, como Lemos (2003) e Kramer (1995), tal registro possibilita a visibilidade do que muitas vezes é intangível no cotidiano da criança, como seus avanços cognitivos, emocionais e sociais.

Por meio de anotações, fotos, vídeos e produções das crianças, o educador pode documentar evidências significativas que revelam o modo como a criança constrói o conhecimento, suas descobertas, interesses e dificuldades. Além disso, o relatório é uma ferramenta importante para a reflexão crítica do professor sobre sua prática pedagógica. Ele permite que o educador revisite as experiências vivenciadas, analise a eficácia das estratégias adotadas e planeje ações futuras com base em dados concretos.

Essa postura reflexiva está alinhada às propostas pedagógicas contemporâneas que valorizam a pesquisa-ação e o desenvolvimento profissional contínuo do professor, promovendo uma

educação mais qualificada e centrada no aluno (OLIVEIRA, 2010). Outro aspecto relevante do relatório é sua função comunicativa.

Ele serve como meio de diálogo entre a escola, as famílias e a comunidade, aproximando esses atores do processo educativo e tornando-o mais transparente. A partilha destes registros em forma de relatório fortalece o vínculo entre a escola e a família, possibilitando um entendimento mais amplo sobre o desenvolvimento da criança e incentivando a participação ativa dos pais na educação dos filhos (VYGOTSKY, 1998).

Na Educação Infantil, o relatório também contribui para o respeito à singularidade de cada criança, reconhecendo suas trajetórias individuais e promovendo uma abordagem pedagógica personalizada. Ele auxilia no planejamento de atividades que respeitem o ritmo e os interesses dos pequenos, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e sensível às necessidades de cada aluno (BRASIL, 2010).

A prática do registro dos relatórios é importante para o cumprimento das orientações curriculares e legais que norteiam a Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que destaca a importância de acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma sistemática e documentada.

O registro, portanto, é indispensável para garantir a qualidade do ensino e assegurar que as intervenções pedagógicas sejam eficazes e alinhadas aos objetivos educacionais, neste processo educativo o registro configura-se como uma prática indispensável para a construção do conhecimento, a reflexão docente, a comunicação com a comunidade escolar e o respeito à diversidade infantil. Por meio dele, a educação torna-se um processo mais visível, democrático e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças.

A criança é sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem, construindo gradativamente seus valores, regras e formas de interação com o mundo físico e social que a cerca (ROSA, 2001). Essa construção não se dá de maneira passiva, mas por meio de uma complexa relação com o meio, onde os movimentos, as execuções e os mecanismos de controle corporal desempenham papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Conforme Rosa (2001), para que a criança aprenda, é necessário que ela compreenda o que ocorre ao seu redor, construindo seus conceitos a partir da apropriação de objetos culturais.

Desde tempos remotos, a humanidade estabeleceu regras e buscou soluções que garantissem sua sobrevivência, processo este que se reflete nas dinâmicas de aprendizagem da criança contemporânea. Quando se analisa a relação entre ensino e aprendizagem, percebe-se que ela pode se tornar mecânica e desmotivadora, gerando resistências naturais na criança diante de certos conceitos ou conteúdos que, por sua complexidade ou forma de abordagem, são vistos como difíceis ou inacessíveis.

Assim, cabe à Educação Infantil, desempenhar o papel de desmistificar o aprendizado, não apenas transmitindo conteúdos, mas proporcionando experiências significativas que integrem o desenvolvimento cognitivo diário da criança. É justamente na primeira infância que os conceitos fundamentais começam a ser construídos de forma eficiente, transformando a percepção da aprendizagem tanto pelo aluno quanto pelo educador.

Nesse cenário, o relatório assume papel estratégico: além de constituir um objeto social, ela deve ser encarada como uma ferramenta pedagógica importante para o ensino, uma vez que está indiretamente ligada às regras e normas que regem a proposta educacional (ROSA, 2001).

É por meio do relatório, compreendido como a oferta intencional de conceitos e regras, que o ensino

pode efetivamente promover a construção do conhecimento, pois o aprendizado deriva da resolução de problemas contextualizados e significativos, cuja memória funcional é guardada pelo indivíduo.

No processo de desenvolvimento humano, existe uma tendência natural à automatização de movimentos e pensamentos. Essa característica favorece a aprendizagem, pois permite que, com a atenção adequada, a criança assimile conceitos e desenvolva habilidades essenciais, como a leitura, a linguagem, a escrita e o raciocínio lógico, minimizando dificuldades que possam surgir ao longo do percurso educativo (ROSA, 2001).

A construção do conhecimento, portanto, é um fenômeno dinâmico que envolve uma série de interações com o meio físico e social, e é promovida pela ação contínua da criança (NETO, 1995). Reconhecer tanto as potencialidades quanto as limitações do aluno é um desafio central no processo educativo.

A criança testa, experimenta, cria, busca soluções e brinca, e busca elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social. O sucesso em superar desafios gera sentimentos de competência e satisfação, rompendo barreiras internas criadas por experiências negativas e abrindo espaço para o erro como parte integrante do aprendizado.

Dessa forma, a prática educacional deve promover a construção da personalidade do indivíduo, incentivando-o a tornar-se produtor ativo do seu conhecimento e a desenvolver múltiplas habilidades. Nesse contexto, a avaliação revela-se um importante instrumento auxiliar da aprendizagem, pois propicia desafios progressivos que potencializam o conhecimento e acompanham o desenvolvimento da criança (BNCC, 2017).

O processo avaliativo do registro deve ser contínuo e integrado à rotina infantil, permeando momentos de brincadeira, descoberta e ensino. Portanto, o relatório não pode ser reduzido à mera verificação do que foi ensinado, mas deve ser compreendido como parte do processo educativo, servindo como estratégia para construir e consolidar os conceitos pretendidos, alinhados aos objetivos pedagógicos estabelecidos.

Segundo Friedman (1996), ao manipular objetos avaliativos, a criança desenvolve sua capacidade sensório-motora e amplia sua interação com o ambiente, o que contribui para seu crescimento físico, emocional e social. Assim, quando o professor incorpora esta informação no relatório como ferramenta pedagógica, ele contribui decisivamente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, facilitando a inserção de conceitos e teorias por meio de práticas cotidianas que estimulam a participação e a construção coletiva do conhecimento.

O olhar do educador deve, portanto, compreender o relatório como um instrumento valioso no desenvolvimento infantil, capaz de tornar as atividades educativas atrativas e significativas. Para isso, é fundamental que o professor defina objetivos claros, adequados ao estágio de desenvolvimento da criança, e organize um ambiente favorável à interação e à aprendizagem, suprindo as necessidades específicas dos educandos.

Além disso, é importante que as primeiras experiências da criança com o conhecimento ocorram em situações concretas, nas quais conceitos relacionados a fenômenos do cotidiano possam ser vivenciados e experimentados de forma lúdica e investigativa. Dessa forma, a avaliação contribui para que a criança adquira autonomia e segurança na busca por alternativas e soluções para os desafios que encontra, tornando-se um recurso fundamental para o ajuste ao mundo social e físico, muitas vezes incompreendido ou temido.

O contato com diferentes métodos avaliativos, adaptados às faixas etárias e às particularidades do desenvolvimento infantil, pode favorecer o processo de aprendizagem a longo prazo. É igualmente

importante que a criança possa descobrir respostas por si mesma, por meio de situações desafiadoras que estimulem a criatividade e o pensamento crítico, e que a avaliação considere aspectos diagnósticos sobre o conhecimento da criança em relação ao seu meio físico e social.

Ao adotar essa perspectiva, a escola resgata formas mais humanas e eficazes de transmitir conhecimentos, possibilitando as intervenções necessárias para formar indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos e autônomos, capazes de desenvolver pensamento crítico e alcançar níveis mais elevados de conhecimento.

Portanto, o relatório, quando compreendido e aplicado de forma diversificada e intencional, ultrapassa o papel de mera medição de resultados e torna-se um elemento estratégico no processo pedagógico, potencializando o desenvolvimento integral do aluno e contribuindo para uma educação que se faz presente e significativa na vida das crianças.

A NECESSIDADE DE REGISTRAR O RELATÓRIO BUSCANDO A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO

O relatório no contexto educacional infantil deve ser concebido como um processo fundamental e contínuo, cujo principal objetivo é favorecer a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos já assimilados pelas crianças. Para que essa função seja cumprida de maneira eficaz, é necessário que as atividades avaliativas sejam cuidadosamente planejadas, considerando a bagagem prévia de conhecimentos de cada criança, bem como suas experiências individuais e coletivas.

A aprendizagem, nesse sentido, é um processo dinâmico, contínuo e muitas vezes abstrato, que se constrói a partir da interação constante da criança com o ambiente físico, social e cultural que a cerca. Nesse processo, as competências e habilidades desenvolvidas não surgem de maneira isolada, mas de forma integrada e espontânea, assimiladas a partir de experiências significativas que envolvem o brincar, o explorar e o experimentar.

Tal desenvolvimento fluido contribui para que o aprendizado seja naturalmente prazeroso, gerando um interesse genuíno e duradouro na criança, condição essencial para o sucesso escolar e para a formação de sujeitos críticos e autônomos. É importante destacar que a avaliação permeia a vida da criança muito antes de sua entrada formal na escola.

Ele está presente no cotidiano infantil, quando seu relato se apresenta mostrando a forma como a criança interpreta e atribui significado aos diferentes códigos e símbolos que encontra ao seu redor. Nesse sentido, as atividades avaliativas podem ser construídas a partir de situações cotidianas e lúdicas, como colecionar figurinhas, contar páginas de livros, organizar objetos, entre outras.

Essas práticas aparentemente simples são fundamentais para a construção dos conceitos iniciais, pois permitem que a criança estabeleça relações e compreenda operações básicas por meio da experiência direta e da manipulação concreta de objetos.

A aprendizagem dos conceitos, portanto, ocorre concomitantemente com a aprendizagem prática, favorecendo o uso desses conceitos em situações-problema reais e contextualizadas.

Essa pratica avaliativa envolvem a resolução de problemas simples o que transforma a forma de conceber a avaliação deixando de ser um momento isolado de um único ponto torna-se uma ferramenta ativa que promove a construção do conhecimento.

Cabe ao professor a responsabilidade de conhecer profundamente as dificuldades e interesses de seus alunos, respeitando as diferentes faixas etárias e suas particularidades cognitivas e emocionais. Para tanto, é importante que o educador desenvolva um trabalho pautado na observação, na análise e na intervenção pedagógica adequada, buscando compreender as causas

das dificuldades apresentadas e estruturando estratégias que visem minimizar tais obstáculos.

Essa atuação reflexiva e planejada é importante para garantir que o processo de aprendizagem seja produtivo, eficaz e, acima de tudo, prazeroso para a criança. Além disso, é necessário reconhecer a importância das atividades lúdicas como recurso pedagógico para o desenvolvimento integral do aluno, especialmente no que diz respeito à aprendizagem associada a dificuldades e ansiedades.

O uso de jogos, brincadeiras e atividades interativas contribui para o desenvolvimento dos sentidos, da linguagem e do aspecto afetivo da criança, criando um ambiente escolar acolhedor e motivador. Dessa forma, a criança não apenas aprende conceitos matemáticos, mas também desenvolve habilidades socioemocionais e cognitivas essenciais para sua formação integral.

O papel do professor, portanto, ultrapassa o simples ato de transmitir conhecimentos. Ele deve ser mediador, facilitador e criador de condições propícias para que as crianças possam explorar, experimentar e construir seus saberes de maneira autônoma e significativa. O relatório na educação infantil, é uma estratégia pedagógica que promove a autoavaliação, o desenvolvimento da autonomia e o estímulo à curiosidade.

Outro aspecto fundamental a ser considerado é que o registro apresenta a diversidade dos métodos e instrumentos utilizados, que devem ser adequados às diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Registrar por meio de múltiplos formatos como observação, registros, atividades práticas, relatos, trabalhos em grupo, e autoavaliação, amplia a compreensão do professor sobre o processo de aprendizagem de cada criança, possibilitando intervenções mais precisas e personalizadas.

Essa diversidade também reconhece que o conhecimento se manifesta de formas variadas e que cada criança tem seu ritmo e estilo próprio de aprendizagem. O relatório deve ser um processo inclusivo, que valorize as múltiplas inteligências e as singularidades de cada educando.

Deve-se evitar o uso exclusivo de testes formais que muitas vezes limitam a expressão do potencial do aluno, principalmente quando esses instrumentos não consideram as especificidades culturais, sociais e emocionais presentes na sala de aula.

O respeito à diversidade e a promoção de ambientes inclusivos são pilares para uma avaliação que realmente contribua para a evolução do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança, assim, é importante ressaltar que a avaliação não deve ser vista como um momento isolado, reservado apenas para medir resultados, mas sim como parte integrante do processo educativo.

O feedback contínuo e construtivo é importante para que a criança reconheça seus avanços, identifique suas dificuldades e se sinta motivada a superar desafios. Essa prática fortalece a autoestima, o protagonismo e a responsabilidade pelo próprio aprendizado, fatores decisivos para o sucesso acadêmico e para a formação de indivíduos críticos e autônomos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância de avaliações formativas, que contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo, considerando o desenvolvimento integral da criança.

A BNCC orienta para que o processo avaliativo seja contínuo, diversificado e contextualizado, assegurando que a criança possa aprender brincando, descobrindo, ensinando e desenvolvendo-se de maneira plena e integrada.

Cabe ainda destacar que o relatório é um poderoso instrumento para a promoção da equidade no ensino. Quando bem planejada e aplicada, permite identificar as necessidades específicas de cada

criança, possibilitando a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem essas diferenças e promovam o acesso de todos ao conhecimento de forma justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o trabalho na Educação Infantil representa não apenas uma escolha metodológica, mas uma concepção de educação ampla e comprometida, pautada no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativa, criativa e singular. Registrar as diversas formas de expressão seja pela arte, pela música, pelo corpo, pela oralidade ou pelas linguagens digitais é afirmar a infância como um tempo legítimo de experimentação, construção de sentidos e pertencimento.

Essa abordagem pedagógica integrada possibilita a criação de ambientes de aprendizagem ricos em estímulos, onde cada criança é reconhecida e respeitada em sua individualidade.

Ao promover a prática do relatório, contribui-se para a construção da identidade infantil, o fortalecimento dos vínculos sociais e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Assim, o espaço educativo torna-se um território de escuta, acolhimento e transformação, onde brincar, interagir, investigar e se comunicar são dimensões inseparáveis do aprender.

Nesse contexto, o relatório pedagógico assume papel central, pois possibilita o registro reflexivo e contínuo dos processos vividos pelas crianças, evidenciando suas conquistas, interesses, dificuldades e formas singulares de expressão. Longe de ser apenas um documento burocrático, o relatório é uma ferramenta que qualifica o olhar do educador, contribuindo para o planejamento intencional de práticas mais significativas e coerentes com as necessidades do grupo.

Para que essa perspectiva se concretize de maneira efetiva, é necessário o comprometimento de educadores e instituições com a formação contínua e a reflexão crítica sobre suas práticas. A qualificação docente não pode ser vista como um processo pontual, mas como um percurso permanente de aprendizagem e reconfiguração de saberes, capaz de ampliar a sensibilidade pedagógica diante da diversidade de modos de aprender e ensinar.

Dessa forma, o apoio dos registros pedagógicos consistentes como os relatórios, é contribuir para a formação de cidadãos mais empáticos, criativos e engajados com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

É preciso reconhecer que cada criança tem o direito de ser vista, ouvida e compreendida em sua totalidade, e que cabe à escola garantir as condições necessárias para que todas tenham acesso a experiências educativas significativas. Ao olharmos para o futuro da educação, torna-se urgente reafirmar esse compromisso com a infância, assegurando a todos o direito de aprender, brincar, criar, ser registrado e transformar o mundo desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A prática pedagógica da Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

GANDINI, Lella. A abordagem de Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella;

FORMAN, George. (Org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: RINALDI, Carlina. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Londres: Routledge, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Educação e arte: os desafios da contemporaneidade. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DAIANE ALMEIDA LORDEIRO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2023); Professora de Educação Infantil na EMEI Carlos Drummond de Andrade.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E MORALIDADE NA INFÂNCIA

RESUMO

A literatura infantil desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento integral da criança, ultrapassando sua função estética e recreativa para assumir um caráter formativo. Por meio das narrativas literárias, a infância tem acesso a valores, símbolos e experiências que colaboram para a constituição da consciência e da moralidade, possibilitando a internalização de normas sociais e o exercício da empatia. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil na formação da consciência e da moralidade na infância, à luz de referenciais teóricos da educação e da psicologia do desenvolvimento. Para tanto, utiliza-se como metodologia a revisão bibliográfica, explorando obras de autores como Piaget, Vygotsky, Kohlberg e Bettelheim, além de estudos contemporâneos sobre práticas pedagógicas. Os resultados da análise apontam que a literatura infantil se configura como instrumento privilegiado para a mediação de valores éticos, o estímulo da imaginação e o fortalecimento da criticidade. Conclui-se que, ao promover reflexões sobre o mundo, os relacionamentos e as próprias emoções, a literatura infantil contribui de maneira significativa para a formação integral do sujeito, consolidando-se como recurso indispensável no processo educativo.

Palavras-chave:
Literatura Infantil; Formação moral; Consciência; Infância; Educação.

INTRODUÇÃO

A infância representa um período decisivo para a construção da subjetividade, da identidade e da compreensão moral. Nesse processo, diferentes elementos culturais, sociais e educacionais atuam como mediadores, e a literatura infantil ocupa lugar de destaque. Mais do que um instrumento de entretenimento, os textos literários infantis possibilitam a vivência de situações simbólicas, nas quais a criança pode experimentar conflitos, dilemas éticos e processos de tomada de decisão, favorecendo a reflexão e a formação da consciência.

A relevância desse tema se acentua em um contexto marcado pela multiplicidade de informações e pela influência crescente das tecnologias digitais na rotina das crianças, muitas vezes em detrimento do hábito da leitura. Compreender a literatura infantil como ferramenta pedagógica e formativa contribui para resgatar sua função social, uma vez que, ao possibilitar o contato com diferentes perspectivas, narrativas e valores, a leitura auxilia a criança a compreender-se como sujeito histórico e social.

Este artigo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: qual é a importância da literatura infantil na formação da consciência e da moralidade na infância? Para responder a essa problemática, o trabalho busca dialogar com teorias do desenvolvimento moral e cognitivo, bem como com reflexões sobre o papel da literatura na educação, com vistas a demonstrar que o contato com narrativas literárias na infância é indispensável à formação integral.

Assim, o estudo tem como objetivo geral analisar a relevância da literatura infantil para a constituição da consciência e da moralidade na infância, destacando sua função pedagógica, cultural e social. Como objetivos específicos, propõe-se: discutir o papel da literatura no desenvolvimento cognitivo, emocional e social; relacionar teorias de desenvolvimento moral com a prática da leitura literária; e identificar contribuições da literatura para a formação de uma consciência crítica.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da literatura infantil para a formação da consciência e da moralidade na infância.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Discutir o papel da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.
- Relacionar teorias de desenvolvimento moral (Piaget, Vygotsky, Kohlberg) com a prática da leitura literária.
- Identificar de que forma a literatura infantil contribui para a formação da consciência crítica e para a internalização de valores éticos.
- Refletir sobre os desafios contemporâneos que influenciam o hábito da leitura na infância, como o avanço das tecnologias digitais.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de destacar a função formativa da literatura infantil no processo educativo, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da consciência e da moralidade. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações culturais e tecnológicas, é fundamental repensar as práticas pedagógicas e valorizar recursos que promovam o desenvolvimento integral da criança.

A literatura infantil, ao apresentar histórias permeadas de conflitos, desafios e valores, oferece às

crianças oportunidades de reflexão sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo em que vivem. Além disso, sua análise possibilita a compreensão de como a leitura contribui para a construção da identidade, da empatia e da criticidade, habilidades indispensáveis à convivência em sociedade.

PROBLEMA

A formação da consciência e da moralidade na infância é um processo complexo, que envolve fatores biológicos, sociais, culturais e educacionais. Nesse cenário, a literatura infantil apresenta-se como recurso significativo, ao possibilitar que a criança entre em contato com narrativas que refletem valores, dilemas e experiências humanas. No entanto, apesar de sua relevância, a literatura muitas vezes é subestimada ou utilizada apenas como instrumento recreativo nas práticas pedagógicas. Diante disso, surge a seguinte questão norteadora: Qual é a importância da literatura infantil na formação da consciência e da moralidade na infância?

A LITERATURA INFANTIL E SUA FUNÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A literatura infantil não se limita ao entretenimento, mas desempenha papel essencial na formação cultural, social e cognitiva da criança. Segundo Abramovich (1997), o contato com histórias desde a infância possibilita ampliar repertórios, estimular a imaginação e favorecer o desenvolvimento da linguagem. Mais do que isso, os textos literários contribuem para que a criança reconheça diferentes realidades e desenvolva sua sensibilidade diante das experiências humanas.

Historicamente, a literatura infantil consolidou-se como espaço privilegiado para a transmissão de valores e tradições, assumindo função educativa. Monteiro Lobato, no contexto brasileiro, destacou-se por compreender a leitura literária como um instrumento de construção de conhecimento e de consciência crítica, oferecendo narrativas que combinavam fantasia e reflexão social. Assim, a literatura infantil cumpre papel pedagógico ao articular prazer estético, formação de valores e desenvolvimento integral.

A constituição da consciência moral é um processo gradual e dinâmico, no qual fatores individuais, como cognição, emoções e personalidade, interagem com influências sociais e culturais. Piaget (1932) propõe que a criança atravessa estágios distintos de desenvolvimento moral: inicialmente, predomina a heteronomia, em que a obediência às regras é imposta externamente, muitas vezes por figuras de autoridade, e o julgamento das ações se baseia em consequências imediatas; posteriormente, desenvolve-se a autonomia moral, na qual a criança passa a compreender o sentido das normas, internalizando valores e princípios éticos e sendo capaz de julgar situações com base na justiça e na equidade.

Vygotsky (1998) complementa essa visão ao destacar que a consciência moral se constrói em interação com o ambiente social. O diálogo, a mediação adulta e a participação em atividades coletivas permitem que a criança reconheça diferentes perspectivas, compreenda regras contextuais e desenvolva empatia. Nesse sentido, experiências culturais, como a literatura infantil, desempenham papel significativo: contos, fábulas e histórias com dilemas éticos fornecem situações concretas para reflexão moral, permitindo que a criança explore conceitos de justiça, responsabilidade e solidariedade de maneira simbólica e segura (Nussbaum, 1997).

Além disso, estudos contemporâneos em psicologia moral indicam que as emoções desempenham papel central na formação da consciência ética. Sentimentos como culpa, empatia e indignação diante de injustiças contribuem para a internalização de valores e para a regulação do comportamento social (Haidt, 2001).

> **Exemplo pedagógico:** Em sala de aula, atividades que envolvam leitura de histórias com dilemas morais — por exemplo, personagens que enfrentam escolhas entre ajudar alguém ou seguir regras rígidas — podem ser acompanhadas de discussões orientadas

pelo professor. Esse tipo de intervenção permite que as crianças expressem opiniões, argumentem, reconheçam múltiplas perspectivas e desenvolvam senso crítico, consolidando gradualmente sua autonomia moral.

Portanto, a construção da consciência moral na infância resulta da interação contínua entre desenvolvimento cognitivo, experiências sociais e culturais e mediação emocional, sendo essencial que educadores ofereçam ambientes ricos em estímulos éticos e oportunidades de reflexão crítica. Kohlberg (1981), por sua vez, ampliou os estudos de Piaget, propondo níveis de desenvolvimento moral baseados na capacidade de julgamento e raciocínio ético. Nesse sentido, as narrativas literárias infantis, ao apresentarem conflitos entre personagens, situações de cooperação, justiça ou solidariedade, tornam-se ferramentas de mediação para a formação da moralidade. Vygotsky (1984) também contribui ao afirmar que o aprendizado é mediado socialmente, e a literatura pode ser compreendida como um dos instrumentos culturais que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica.

Os contos de fadas, fábulas e narrativas infantis, em geral, apresentam dilemas e valores que auxiliam a criança a interpretar o mundo e suas próprias emoções. Bettelheim (1980) destaca que os contos de fadas, ao lidarem com medos, conflitos e desejos inconscientes, oferecem recursos simbólicos para que a criança elabore suas angústias e compreenda o papel das escolhas na vida em sociedade.

Nesse contexto, a literatura infantil atua como mediadora entre a experiência individual e coletiva, ajudando a criança a internalizar valores éticos como solidariedade, respeito, responsabilidade e justiça. O processo de identificação com personagens e situações narrativas possibilita que os leitores infantis experimentem, de forma simbólica, os desafios da vida social e moral, desenvolvendo empatia e senso crítico.

O avanço das tecnologias digitais e a presença massiva de dispositivos eletrônicos na infância têm modificado a forma como as crianças se relacionam com a leitura. Embora o acesso a novos suportes possa ampliar oportunidades, observa-se que a literatura muitas vezes perde espaço para conteúdos audiovisuais de consumo rápido. Esse cenário representa um desafio para educadores e famílias, que precisam encontrar estratégias para integrar a literatura infantil ao universo tecnológico sem perder sua função formativa.

Além disso, a pluralidade cultural contemporânea exige que a literatura infantil contemple diferentes vozes, realidades e representações. A diversidade de narrativas possibilita que as crianças desenvolvam não apenas consciência moral, mas também respeito às diferenças e valorização da alteridade. Nesse sentido, torna-se urgente repensar políticas educacionais e editoriais que assegurem o acesso a obras literárias de qualidade, capazes de dialogar com os desafios e potencialidades da infância no século XXI.

A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO MORAL POR MEIO DE CONTOS CLÁSSICOS: O CASO DE BRANCA DE NEVE

Os contos de fadas constituem um dos gêneros mais relevantes da literatura infantil, por apresentarem narrativas permeadas de símbolos, arquétipos e dilemas morais. Entre eles, destaca-se Branca de Neve, coletado pelos Irmãos Grimm e difundido mundialmente. A narrativa, ao abordar temas como inveja, bondade, justiça e superação, configura-se como um espaço de reflexão simbólica e moral para a criança.

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas atuam no inconsciente infantil ao expor conflitos universais, como o medo da rejeição, a rivalidade e a busca por pertencimento. Em Branca de Neve, a figura da madrasta representa a inveja e a vaidade exacerbada, enquanto a protagonista simboliza a inocência e a pureza. A oposição entre essas duas personagens permite à criança

reconhecer que sentimentos destrutivos, como ciúme e egoísmo, trazem consequências negativas, ao passo que valores como solidariedade e resiliência conduzem a desfechos positivos.

Além disso, a relação de Branca de Neve com os sete anões ressalta a importância da cooperação, da convivência comunitária e do acolhimento das diferenças. Esse aspecto contribui para que a criança reflita sobre a relevância dos vínculos sociais e da empatia, aspectos fundamentais da formação da consciência moral.

Do ponto de vista pedagógico, a mediação da leitura desse conto pode instigar discussões em sala de aula sobre emoções, comportamentos e valores. Através de perguntas e diálogos guiados, o educador pode ajudar os alunos a relacionarem a narrativa com situações de seu cotidiano, favorecendo a internalização de princípios éticos e o desenvolvimento da autonomia moral.

Ao mesmo tempo, é necessário considerar o caráter simbólico e não literal dos contos. Para Bettelheim, a aparente crueldade presente em alguns trechos não deve ser suprimida, pois desempenha a função de dar forma simbólica às angústias e aos medos infantis, auxiliando na elaboração psíquica desses sentimentos. Dessa forma, Branca de Neve não apenas entretém, mas também contribui para a constituição da subjetividade e da moralidade na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil, ao longo do desenvolvimento da criança, configura-se como um recurso formativo de inestimável valor. Mais do que uma prática de lazer ou entretenimento, ela possibilita à infância a vivência simbólica de conflitos, dilemas e experiências humanas, favorecendo a internalização de valores éticos e o fortalecimento da consciência crítica.

Ao dialogar com teorias do desenvolvimento moral, como as de Piaget, Vygotsky e Kohlberg, observa-se que a literatura atua como mediadora na transição da heteronomia para a autonomia moral, estimulando a reflexão e o julgamento ético. Nesse processo, contos clássicos como Branca de Neve revelam-se exemplares, uma vez que permitem à criança elaborar simbolicamente sentimentos de inveja, medo, solidariedade e superação, além de evidenciar a importância da cooperação e da empatia na vida social.

Constata-se, portanto, que a literatura infantil cumpre função pedagógica, cultural e social, ao auxiliar a criança a compreender-se como sujeito histórico e moral em constante formação. No entanto, os desafios contemporâneos, como a predominância das tecnologias digitais e a diminuição do hábito da leitura, exigem que educadores e famílias adotem estratégias de incentivo à literatura desde os primeiros anos de vida, garantindo acesso a obras diversificadas e de qualidade.

Assim, a valorização da literatura infantil não deve restringir-se ao espaço escolar, mas estender-se à sociedade como um todo, reconhecendo-a como instrumento essencial para a formação integral do ser humano. Recomenda-se, ainda, que pesquisas futuras ampliem a análise de obras literárias específicas, de modo a aprofundar a compreensão das múltiplas contribuições da leitura para o desenvolvimento da consciência e da moralidade na infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 12 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Contos de Grimm. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

KOHLBERG, Lawrence. Essays on moral development: the philosophy of moral development. San Francisco: Harper & Row, 1981.

LOBATO, Monteiro. Reinações de Narizinho. São Paulo: Brasiliense, 1931.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1932.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DANIELA APARECIDA BERNARDES

Graduação Pedagogia, Faculdade Unítalo Brasileiro, 2008; Especialidade em Autismo, Faculdade Unítalo Brasileiro, 2008; local de trabalho, Professora Educação Infantil Prefeitura de São Paulo, CEI Jardim São Luiz II, Professora de Ensino Infantil na EMEI Parque Santo Antônio.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

RESUMO

Este artigo aborda a aplicação da Inteligência Artificial (IA) na educação, analisando suas potencialidades e desafios para o contexto educacional. A IA tem ganhado destaque como uma ferramenta promissora para melhorar a qualidade da aprendizagem, personalizar o ensino e otimizar a gestão educacional. Neste estudo, são apresentados exemplos práticos de como a IA já está sendo utilizada em sala de aula, como sistemas de tutoria inteligente, assistentes virtuais e análise de dados educacionais. Além disso, são discutidos os desafios éticos, sociais e pedagógicos associados à adoção da IA na educação, como questões de privacidade, viés algorítmico e a necessidade de formação contínua dos professores. Através da análise dessas potencialidades e desafios, busca-se oferecer uma visão abrangente sobre o impacto da IA na educação e suas possíveis direções futuras.

Palavras-chave:
Inteligência artificial; Educação; Contexto educacional; IA.

INTRODUÇÃO

> O aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes. Ele não lê mais em material impresso e prefere ler nas telas. Quando solicitado a fazer uma pesquisa, provavelmente vai utilizar um sistema de busca como o Google ou os sistemas de acesso às bases de dados digitais (VALENTE, 2018, p. 17).

Em relação à pesquisa, o uso predominante de sistemas de busca como o Google e bases de dados digitais indica uma alteração significativa nas estratégias de busca e validação de informações. Enquanto essas ferramentas oferecem acesso rápido e abrangente a uma vasta quantidade de informações, elas também exigem que os alunos desenvolvam habilidades críticas de avaliação de fontes e verificação de fatos. O desafio para educadores e sistemas educacionais é, portanto, incorporar no currículo habilidades de literacia digital e pensamento crítico, preparando os alunos para navegar e interpretar informações de forma eficiente e responsável.

No contexto atual, essa mudança também se reflete na crescente integração de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) e aprendizado adaptativo nas práticas educacionais. Estas tecnologias oferecem oportunidades para personalizar a aprendizagem e fornecer feedback instantâneo, mas também exigem reflexão sobre questões como privacidade de dados e equidade no acesso à tecnologia.

Além disso, pode se afirmar que a pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais na educação, com um aumento significativo no ensino remoto e híbrido. Isso enfatizou ainda mais a necessidade de competências digitais tanto para alunos quanto para professores, além de expor desigualdades no acesso a recursos tecnológicos e conectividade.

Valente (2018) ressalta uma evolução significativa no perfil do aluno moderno, o que demanda uma reavaliação contínua das estratégias pedagógicas e estruturais no campo da educação. Adaptar-se a essas mudanças é essencial para garantir que a educação permaneça relevante, eficaz e inclusiva na era digital.

A interface entre a Inteligência Artificial (IA) e a educação representa um campo de estudo em rápida expansão e de importância crescente. Este artigo explora o papel das tecnologias de informação, especialmente a IA, e seus instrumentos na profissão docente. Com o advento de soluções tecnológicas avançadas, a paisagem educacional está se transformando, oferecendo novas oportunidades e desafios para educadores e aprendizes. Aborda-se aqui como a IA está remodelando as práticas pedagógicas, melhorando a experiência de aprendizagem e influenciando as abordagens metodológicas no ensino.

Além disso, discute-se as implicações dessas mudanças para os profissionais da educação, destacando tanto as oportunidades de aprimoramento profissional quanto os desafios que surgem com a integração de tecnologias de IA na educação. Este artigo visa fornecer uma análise aprofundada da interseção entre IA e educação, iluminando caminhos para um uso mais eficaz e ético das tecnologias de informação no ambiente educacional. Ao fazê-lo, este artigo pretende contribuir para o debate sobre como a IA pode ser empregada de maneira a enriquecer a prática docente e, consequentemente, melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Essa personalização pode abranger desde o ritmo e estilo de aprendizagem até a identificação de lacunas específicas no conhecimento, permitindo uma intervenção educativa mais precisa e eficaz.

Este artigo projeta um olhar para o futuro, especulando sobre as tendências emergentes na interseção da IA e educação. Destacamos o potencial de avanços futuros em IA para transformar ainda mais o cenário educacional, enquanto também reconhecemos a necessidade de uma

abordagem equilibrada que considere aspectos humanos, éticos e sociais. Assim, buscamos fornecer uma perspectiva equilibrada e ponderada sobre como a IA pode ser integrada de forma produtiva e responsável no campo da educação.

A INTERFACE DA IA COM A EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E SEUS INSTRUMENTOS NA PROFISSÃO DOCENTE

A Inteligência Artificial (IA) tem se mostrado uma área promissora em diversos setores, e a educação não é exceção. Com o avanço tecnológico, surgem novas possibilidades de aplicação da IA para aprimorar a experiência educacional e o processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, exploramos o uso da IA na educação, destacando suas potencialidades e os desafios inerentes a essa adoção. A IA oferece uma série de benefícios e potencialidades para o ambiente educacional. Uma das principais vantagens é a capacidade de personalização do ensino. Com a IA, é possível adaptar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem de acordo com as necessidades e habilidades de cada aluno, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente.

Além disso, a IA pode ser utilizada na criação de sistemas de tutoria inteligente, que fornecem feedback e suporte individualizado aos estudantes. Esses sistemas podem identificar lacunas de conhecimento e oferecer materiais complementares para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades.

Wilson (2013) já defendia a necessidade de “desenvolver e expandir os meios de comunicação entre os povos, empregando esses meios para os propósitos do entendimento mútuo...” (WILSON et al., 2013, p.1). É justo refletir sobre o avanço das sociedades em direção às sociedades do conhecimento, que são fortemente influenciadas pelo uso extensivo de tecnologias de informação. O conhecimento é destacado como um pilar fundamental da cultura política e da percepção da realidade nas sociedades contemporâneas.

As tecnologias de comunicação contemporâneas, tais como Facebook, Instagram, WhatsApp, entre outras, desempenham um papel crucial na dinâmica da interação entre estudantes e no relacionamento destes com seus professores, conforme destacado por Lehmann e Parreira (2019). Estas plataformas digitais facilitam uma troca contínua e multifacetada de ideias, transcendendo as barreiras físicas e temporais tradicionalmente associadas ao processo educacional.

Do ponto de vista pedagógico, o impacto dessas tecnologias é complexo e multifacetado. Por um lado, elas oferecem oportunidades sem precedentes para o engajamento colaborativo e a aprendizagem participativa, permitindo aos estudantes compartilharem recursos, debater ideias e construir conhecimento de maneira coletiva e interativa. Essa forma de interação pode estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas em um contexto coletivo.

Por outro lado, a utilização dessas ferramentas também apresenta desafios significativos. A natureza muitas vezes desestruturada e a falta de supervisão nas plataformas digitais podem levar a resultados menos desejáveis, como a disseminação de informações imprecisas, a falta de profundidade no engajamento com o conteúdo e a distração dos objetivos educacionais. Além disso, questões relacionadas à privacidade, segurança digital e bem-estar psicológico dos usuários merecem atenção especial, dada a natureza intrusiva e onipresente dessas tecnologias na vida dos estudantes.

Consequentemente, é essencial que educadores e instituições de ensino desenvolvam estratégias pedagógicas e políticas que maximizem os benefícios dessas ferramentas, ao mesmo tempo em que mitigam seus potenciais riscos. Isso inclui a incorporação de literacia digital no currículo, promovendo uma compreensão crítica de como usar as tecnologias de comunicação de maneira eficaz e responsável. Além disso, é crucial fomentar um ambiente educacional que equilibre a inovação tecnológica com a necessidade de manter interações humanas significativas e o

desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

As tecnologias de comunicação atuais oferecem tanto oportunidades quanto desafios para o campo da educação. A forma como essas ferramentas são integradas e utilizadas no contexto educacional determinará em grande medida sua eficácia em enriquecer a experiência de aprendizagem e preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado.

Essas questões são cruciais para compreender as mudanças na sociedade do conhecimento e a influência das inovações tecnológicas na formação da identidade individual e coletiva. A reflexão sobre as consequências dessas inovações é essencial para compreender e enfrentar os desafios impostos por essa sociedade em constante transformação. Enfatiza-se a importância das competências fornecidas pelos sistemas educacionais para possibilitar escolhas inteligentes em meio ao grande volume de informações provenientes dos meios de comunicação da vasta quantidade de informações disponíveis, capacitar os indivíduos para fazerem escolhas informadas e criteriosas é um aspecto crucial da educação na sociedade do conhecimento.

É preciso fazer uma análise crítica sobre as implicações das tecnologias de informação na sociedade do conhecimento, ressaltando a importância da reflexão e da preparação adequada dos sistemas educacionais para enfrentar os desafios e aproveitar as potencialidades dessas inovações em benefício da formação e do desenvolvimento dos indivíduos.

Já existem várias iniciativas que incorporam IA na educação. Plataformas de ensino online utilizam algoritmos de IA para recomendar conteúdos personalizados aos alunos, com base em seus interesses e desempenho anterior. Além disso, a análise de dados educacionais permite que educadores identifiquem padrões e tendências que os ajudem a tomar decisões mais informadas sobre estratégias pedagógicas. A IA também está presente em ferramentas de aprendizagem de idiomas, jogos educacionais e softwares de simulação, que proporcionam experiências de aprendizagem mais envolventes e interativas.

Apesar das promessas da IA na educação, sua implementação enfrenta alguns desafios. Questões éticas, como a privacidade e segurança dos dados dos alunos, são de extrema importância e requerem atenção cuidadosa. Também é essencial abordar o viés algorítmico, para garantir que a IA não perpetue preconceitos e desigualdades existentes na sociedade. Outro desafio é a necessidade de formação contínua dos professores, para que eles possam utilizar a IA de forma efetiva e integrá-la de maneira significativa ao processo educacional.

EXISTEM PONTOS DE TENSÃO ENTRE A IA E A EDUCAÇÃO?

> A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

É preciso discutir os impactos da Inteligência Artificial (IA) em diversas áreas produtivas e na sociedade em geral. De acordo com o estudo realizado pela Mc Kinsey (2017) sobre o impacto da IA no emprego, quase todas as áreas de trabalho podem ser afetadas pela automação através de sistemas de IA, embora esse impacto possa variar de país para país. Setores como produção industrial, turismo, alimentação, planejamento urbano, arquitetura, mobilidade, serviços de saúde e educação estão entre os mais rapidamente afetados pela automação impulsionada por IA.

Além das áreas de trabalho, a IA também tem influência em outros aspectos da sociedade. Sistemas de tratamento de notícias, como o exemplo do ChatGPT2, permitem que as pessoas

interajam e obtenham informações relevantes por meio de diálogos com sistemas de IA. Isso cria uma experiência similar à de um locutor de notícias, onde os usuários podem receber notícias, histórias e anedotas. Além disso, o uso desses sistemas nas redes sociais pode ter impacto significativo, inclusive em resultados eleitorais, como evidenciado por discussões contemporâneas sobre o assunto.

Essas observações apontam para a crescente influência da IA em vários aspectos da vida moderna, desde o ambiente de trabalho até as interações nas redes sociais e na esfera política. A automação proporcionada pela IA pode oferecer eficiência e produtividade em muitos setores, mas também levanta questões sobre os desafios sociais, econômicos e éticos associados a essas transformações. Diante disso, é fundamental uma compreensão abrangente dos impactos da IA e um diálogo contínuo entre os diversos setores da sociedade para maximizar seus benefícios e mitigar possíveis consequências negativas. A reflexão sobre o futuro da IA e seus efeitos na sociedade é essencial para orientar as políticas públicas, as práticas empresariais e as tomadas de decisão individuais diante dessa realidade tecnológica em constante evolução.

Já temos várias aplicações dela há muito tempo, como aviões não tripulados e máquinas para controle e detecção de objetos, entre outros. No entanto, ainda não utilizamos tanto a IA na educação, e isso não está disponível amplamente para o público. A pergunta que podemos fazer é: o Estado está usando efetivamente as novas tecnologias já existentes como aliadas para o desenvolvimento profissional, social e cultural? Ou seja, será que estamos aproveitando as oportunidades que a IA pode oferecer para melhorar a educação e a sociedade em geral?

Além disso, existe uma falta de investimentos e políticas públicas adequadas para promover o uso da IA na educação. Isso dificulta a sua adoção em larga escala e pode limitar o acesso das pessoas a essas tecnologias inovadoras. Outro ponto que é destacado é a resistência de alguns profissionais perante a adoção de novos paradigmas, como a IA. Algumas pessoas podem ter receio ou resistência em aceitar e utilizar essas tecnologias, o que também pode ser um obstáculo para a sua expansão na educação.

A IA já é usada em diversas áreas, mas na educação ainda temos um longo caminho a percorrer. É importante que o Estado e a sociedade invistam em políticas e recursos adequados para aproveitar o potencial da IA na educação e superar as resistências para avançarmos rumo a uma educação mais inovadora e eficiente.

A IA NA EDUCAÇÃO

Fonte: https://exame.com/carreira/o-papel-da-ia-na-educacao-4-0-transformando-o-futuro-da-aprendizagem/

DIMENSÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Em um cenário futuro caracterizado por um crescimento exponencial no campo digital e tecnológico, Aoun (2017) argumenta persuasivamente pela necessidade de uma educação que integre tridimensionalmente três tipos essenciais de alfabetização, essenciais para fomentar as competências exigidas pelas emergentes oportunidades de emprego no contexto da quarta revolução industrial.

A dimensão, a Alfabetização em Dados, é crucial no preparo dos estudantes para navegar e interpretar o crescente oceano de dados. Esta competência abrange habilidades para ler, analisar, interpretar e utilizar eficientemente um vasto espectro de dados, como o big data. Tal alfabetização não se restringe apenas ao manuseio técnico, mas também engloba a capacidade de discernir e extrair significados, compreendendo as implicações sociais, econômicas, políticas e culturais desses dados no contexto de uma sociedade hiperconectada.

A Alfabetização Tecnológica representa a segunda dimensão, essencial para equipar os estudantes com um entendimento profundo dos fundamentos subjacentes à codificação, linguagens de programação e engenharia. Esta alfabetização não se limita ao conhecimento técnico, mas se estende ao entendimento de como tais tecnologias moldam e são moldadas por contextos sociais e culturais.

A Alfabetização Humana, é fundamental para preparar os alunos para um mundo cada vez mais interconectado. Enquanto a alfabetização em dados e tecnológica focam no “como”, a alfabetização humana fornece o “porquê”, envolvendo o ensino de humanidades, artes liberais, comunicação social e digital, e design. Essa alfabetização é crucial para desenvolver habilidades interpessoais e de comunicação, cruciais para navegar em um mundo onde a interação entre tecnologia e humanidade se torna cada vez mais imbricada.

Além destas competências, Aoun (2017) ressalta a importância crescente de quatro capacidades cognitivas, ou meta-habilidades, no contexto da economia digital. Entre elas, o Pensamento Crítico ocupa um lugar de destaque, definido como a habilidade de analisar racionalmente ideias e aplicá-las de forma hábil. Aoun (2017) salienta que o pensamento crítico envolve um exame detalhado de diferentes aspectos de um fenômeno, contexto ou situação, abarcando tanto elementos quantificáveis quanto aqueles mais latentes e intuitivos, como influências históricas, motivacionais e emocionais. Este tipo de pensamento ultrapassa as capacidades das máquinas, que se restringem a camadas quantificáveis e a fenômenos que podem ser compreendidos por meio de perguntas binárias.

Este enfoque multifacetado proposto por Aoun (2017) sugere um caminho para a educação que esteja em harmonia com as demandas e desafios de um futuro cada vez mais integrado à tecnologia, enfatizando a necessidade de uma abordagem holística e interdisciplinar no desenvolvimento de competências relevantes para a era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial tem um enorme potencial para revolucionar a educação, tornando-a mais acessível, personalizada e eficiente. No entanto, é necessário abordar os desafios éticos, sociais e pedagógicos que surgem com sua adoção. Ao enfrentar esses desafios com responsabilidade, a IA pode se tornar uma aliada poderosa na promoção de uma educação de qualidade, capaz de preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do futuro. A contínua pesquisa e reflexão sobre o uso da IA na educação são essenciais para garantir que suas potencialidades sejam maximizadas e que seus benefícios alcancem todos os estudantes. A incorporação da Inteligência Artificial (IA) no ensino básico apresenta diversos desafios que precisam ser superados para

garantir uma integração eficaz e significativa dessa tecnologia na educação. Alguns dos principais desafios incluem:

Infraestrutura tecnológica: A disponibilidade de infraestrutura tecnológica é essencial para a implementação da IA no ensino básico. Escolas com recursos limitados podem enfrentar dificuldades em adquirir e manter a tecnologia necessária para a utilização da IA, como dispositivos, conexão à internet e softwares especializados.

Formação de professores: A capacitação dos professores para utilizar a IA de maneira efetiva é um desafio importante. Os educadores precisam adquirir habilidades e conhecimentos específicos para integrar a IA em suas práticas pedagógicas e garantir que a tecnologia seja aplicada de forma aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Personalização e adaptação: A IA tem o potencial de oferecer experiências de aprendizagem personalizadas, mas isso requer a coleta e análise de dados dos alunos. O desafio é garantir que essas práticas de coleta de dados sejam éticas e respeitem a privacidade dos estudantes, bem como evitem o reforço de viéses e estereótipos.

Equidade e acesso: A implementação da IA no ensino básico pode aumentar a desigualdade caso algumas escolas ou alunos tenham acesso privilegiado a essas tecnologias, enquanto outros fiquem excluídos. É necessário garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades proporcionadas pela IA na educação.

Conteúdos e currículo: A IA pode permitir uma abordagem mais flexível e personalizada ao currículo, mas é importante garantir que os conteúdos oferecidos estejam alinhados com as necessidades educacionais e que sejam relevantes para o desenvolvimento integral dos alunos.

Custos e sustentabilidade: A adoção da IA no ensino básico pode representar um investimento significativo em termos de recursos financeiros e humanos. É necessário garantir a sustentabilidade dessas iniciativas a longo prazo para que os benefícios da IA na educação sejam duradouros.

Aceitação e resistência: Alguns educadores, pais e comunidades podem resistir à incorporação da IA no ensino básico por medo de substituição de professores, preocupações éticas ou incertezas sobre a eficácia da tecnologia. Superar essas resistências requer diálogo e esclarecimento sobre os benefícios e limitações da IA na educação.

Por fim, a incorporação da IA no ensino básico apresenta desafios complexos que envolvem infraestrutura, formação de professores, equidade, acesso, privacidade, currículo e aceitação. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de educadores, gestores, comunidades e governos para garantir que a IA seja utilizada de forma ética, inclusiva e com foco no aprimoramento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

AOUN, J. E. Robot-proof: higher education in the age of artificial intelligence Cambridge, MA: MIT Press, 2017.

ADORNO, T. W. Educação para quê? In Educação e emancipação (pp. 139- 154). São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FAVA, Rui. Trabalho Educação e Inteligência Artificial: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

LEHMANN, L.; PARREIRA, A. Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 43, n. 43, p. 75-89, maio 2019. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6771

SCIAS Edu., Com., Tec., Belo Horizonte, v.5, n.2, p. 74-89, jul./dez. 2023 e-ISSN:2674-905X 89

MC Kinsey. O futuro do mercado de trabalho: impacto em empregos, habilidades e salários Disponivel em: https://www.mckinsey.com/featuredinsights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-willmean-for-jobs-skills-and-wages/pt-br

VALENTE, J. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; Freire, F.-M. -P.; Arantes, F. L., (org.). Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/Unicamp, 2018. p. 17-41. Türcke, C. (2016). Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção Rio de Janeiro: Paz & Terra.

WILSON, C. et al. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília, DF: Unesco, 2013
.

DEISE GARCIA DE ALBUQUERQUE ARAUJO

Graduação em pedagogia pela Faculdade ou Universidade UNINOVE 2009; Pós-graduada em Autoconhecimento para formação do professor pelo Instituto Singularidades no ano de 2014; Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo.

COMO FORTALECER A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

RESUMO

Este artigo discute a importância da criação de um ambiente seguro e acolhedor na educação infantil, enfatizando a relação professor-aluno e o impacto da afetividade no processo de aprendizagem. A pesquisa aborda práticas pedagógicas que favorecem a escuta ativa, o respeito mútuo e a promoção da autoestima, fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Além disso, analisa a importância da afetividade como um elemento essencial para o aprendizado, destacando como a segurança emocional contribui para a motivação, a participação ativa e o engajamento dos alunos nas atividades escolares. O estudo também aborda a função do educador como mediador das relações afetivas e sociais, criando um ambiente de confiança e respeito que favorece o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave:
Educação infantil; Ambiente acolhedor; Escuta ativa; Afetividade; Desenvolvimento emocional.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento global das crianças, sendo o primeiro espaço formal onde elas entram em contato com a aprendizagem e as interações sociais. É nesse contexto que se inicia o processo de formação do indivíduo, não apenas em termos cognitivos, mas também emocionais, sociais e éticos. No entanto, para que esse processo seja eficaz, é imprescindível que o ambiente escolar seja um espaço seguro, acolhedor e afetivo, onde a criança se sinta respeitada, compreendida e valorizada. As interações entre educadores e alunos na educação infantil, especialmente nas primeiras etapas de desenvolvimento, têm um impacto duradouro na forma como as crianças percebem o mundo, constroem suas identidades e desenvolvem suas habilidades emocionais e cognitivas.

Criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a expressão emocional, o reconhecimento das necessidades afetivas dos alunos e a construção de vínculos de confiança é fundamental para promover um aprendizado efetivo e significativo. Em especial, a prática da escuta ativa por parte dos educadores surge como um elemento central nesse processo, pois permite que as crianças sejam ouvidas de forma genuína, expressando seus sentimentos e pensamentos sem medo de serem julgadas ou desvalorizadas.

Essa abordagem fortalece o vínculo entre professor e aluno, criando um clima de segurança emocional que favorece o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de resolução de conflitos.

Além disso, a afetividade desempenha um papel essencial no aprendizado, pois as emoções estão intimamente conectadas à capacidade de aprender. Crianças que se sentem emocionalmente seguras e valorizadas tendem a estar mais motivadas e engajadas no processo de aprendizagem, explorando suas curiosidades, expressando suas ideias e interagindo de maneira positiva com os colegas. A afetividade, nesse contexto, não apenas facilita o aprendizado cognitivo, mas também contribui para a formação de habilidades sociais essenciais, como a empatia, o respeito e a colaboração.

Neste contexto, o papel do educador vai além da simples transmissão de conteúdo. O educador é um mediador das relações sociais e afetivas, responsável por criar um ambiente em que as crianças se sintam seguras para se expressar e explorar suas capacidades. O fortalecimento da relação professor-aluno, por meio de práticas que priorizam o cuidado, a escuta ativa e a valorização emocional, é um dos pilares para a criação de um espaço de aprendizagem eficaz. Assim, compreender como essas práticas impactam o desenvolvimento das crianças e o processo de aprendizagem é essencial para a construção de uma educação infantil de qualidade, que promova o crescimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios da vida escolar e social.

ESTRATÉGIAS PARA CRIAR UM AMBIENTE SEGURO E ACOLHEDOR NA SALA DE AULA

Criar um ambiente seguro e acolhedor na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Diversos estudos demonstram que a segurança emocional e o sentimento de pertencimento são fatores essenciais para que os estudantes possam se concentrar nos conteúdos, explorar suas habilidades e, principalmente, desenvolver competências socioemocionais (Zimbardo, 2007). Nesse contexto, a construção de um ambiente de confiança deve ser vista como um processo contínuo, que envolve a implementação de estratégias que promovam respeito mútuo, empatia e cooperação entre os alunos e entre estes e o docente. Segundo Piaget (1978), o ambiente de aprendizagem deve ser propício para que os alunos se sintam livres para expressar suas ideias e dúvidas, o que exige do educador uma postura de escuta ativa e de incentivo à participação de todos.

As estratégias para criar um ambiente acolhedor e seguro começam com a construção de um clima

de confiança e respeito. A criação de regras claras e justas para a convivência, bem como a promoção de práticas que estimulem a colaboração e a resolução pacífica de conflitos, são fundamentais para que os alunos se sintam seguros e respeitados (Cohen, 2006). Nesse sentido, o professor desempenha um papel crucial ao ser exemplo de comportamento ético, respeitoso e inclusivo. Além disso, as práticas pedagógicas devem ser sensíveis às diferenças individuais e culturais dos alunos, promovendo a valorização da diversidade e combatendo qualquer forma de discriminação ou exclusão (Freire, 1996). Essa valorização é essencial para a construção de um ambiente onde todos se sintam pertencentes, o que contribui para um maior engajamento e sucesso escolar.

A interação professor-aluno e aluno-aluno deve ser mediada por uma comunicação clara e assertiva, onde a confiança mútua é um pré-requisito. A criação de momentos em que os alunos possam compartilhar suas experiências, opiniões e sentimentos, sem medo de julgamento, é outra estratégia eficaz. Como aponta Noddings (2002), a construção de uma relação educacional baseada no cuidado e na empatia não só fortalece os laços entre os indivíduos, mas também favorece a formação de uma comunidade de aprendizagem sólida e coesa. Nesse processo, a figura do educador como mediador das relações interpessoais se torna essencial, já que ele deve estar atento a sinais de vulnerabilidade e oferecer apoio emocional sempre que necessário.

Outra prática importante envolve a organização física da sala de aula. Um espaço bem estruturado, que possibilite a movimentação dos alunos, facilite o trabalho em grupos e favoreça a interação entre eles, contribui para um ambiente mais acolhedor. A disposição dos móveis, o uso de recursos visuais e até mesmo a ambientação com elementos que promovam a identidade dos estudantes, como cartazes e trabalhos dos próprios alunos, são recursos que tornam o espaço mais afetivo e acolhedor. As estratégias de ensino também devem ser diversificadas para atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, de modo que todos se sintam valorizados e compreendidos (Gardner, 1993).

Ademais, a formação contínua dos educadores é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam um ambiente seguro e acolhedor. Como salienta Goleman (1995), a inteligência emocional dos professores desempenha um papel crucial na gestão de sala de aula e no estabelecimento de um clima positivo. Professores com alta inteligência emocional são mais capazes de identificar e lidar com as necessidades emocionais dos alunos, criando uma atmosfera de apoio e compreensão. Por isso, investir em programas de formação que abordem não apenas as técnicas de ensino, mas também o manejo de conflitos, a construção de relações de confiança e a promoção do bem-estar emocional dos alunos, é uma estratégia eficaz para garantir que todos os estudantes possam se desenvolver de maneira saudável e segura no ambiente escolar.

Por fim, a construção de um ambiente seguro e acolhedor não se restringe apenas ao espaço físico e às estratégias pedagógicas, mas também à implementação de uma cultura escolar que valorize a empatia, a colaboração e o respeito. O papel das famílias e da comunidade no processo educacional também é fundamental, pois a participação de todos os envolvidos na vida escolar reforça os valores de segurança e acolhimento. Quando os alunos percebem que a escola é um espaço de apoio tanto dentro quanto fora da sala de aula, eles se sentem mais motivados a aprender e a desenvolver-se como cidadãos críticos e conscientes (Senge, 1990).

O PAPEL DA ESCUTA ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escuta ativa é um processo fundamental para o desenvolvimento de uma comunicação eficaz no contexto educacional, especialmente na educação infantil, onde as interações entre educadores e crianças desempenham papel crucial na formação emocional e cognitiva dos pequenos. Segundo Rogers (1983), a escuta ativa implica não apenas ouvir as palavras do interlocutor, mas compreender o contexto emocional e as intenções subjacentes à fala, criando uma relação de empatia e respeito. Na educação infantil, essa prática assume uma importância ainda maior, pois as

crianças estão em uma fase de desenvolvimento nas quais estão formando suas capacidades de expressão, compreensão e interação social. O professor, ao adotar a escuta ativa, valida as emoções da criança e contribui para a construção de sua autoestima e autoconfiança, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor (Freire, 1996).

O ato de escutar ativamente exige do educador uma postura atenta e consciente de suas reações e respostas durante o processo de comunicação. Para Piaget (1978), o ambiente de aprendizagem deve ser aquele em que a criança sente que sua voz é ouvida e valorizada, o que influencia diretamente sua capacidade de aprender e de se expressar. A escuta ativa permite que o educador perceba as necessidades, dúvidas e sentimentos das crianças, podendo, assim, adaptar suas abordagens pedagógicas e interações de maneira mais assertiva. Além disso, ao se sentir ouvida, a criança passa a entender que suas ideias e opiniões têm valor, o que fortalece seu desenvolvimento emocional e social, favorecendo sua adaptação ao contexto escolar e o seu crescimento dentro do grupo (Vygotsky, 1998).

Em um ambiente de escuta ativa, o professor não apenas ouve as palavras da criança, mas também observa suas expressões faciais, gestos e linguagem corporal, que são indicadores valiosos de seus sentimentos e pensamentos. A partir dessa observação, o educador pode realizar intervenções mais precisas e oportunas, ajudando a criança a explorar seus pensamentos e emoções de maneira mais clara. Como destaca Noddings (2002), a escuta ativa no contexto educacional é uma forma de cuidado, onde o professor se coloca disponível não só para ouvir, mas para se conectar genuinamente com a criança, estabelecendo uma relação de confiança que propicie o aprendizado. Nesse sentido, a escuta ativa também é um mecanismo de prevenção de conflitos, pois permite que o educador identifique possíveis problemas emocionais ou sociais das crianças e os trate de forma cuidadosa e preventiva.

Outro aspecto importante da escuta ativa na educação infantil é a promoção da autonomia das crianças. Ao se sentirem ouvidas, elas são incentivadas a expressar suas opiniões e sentimentos, desenvolvendo suas habilidades de comunicação e tornando-se mais seguras para tomar decisões. A escuta ativa contribui para a criação de um espaço em que a criança se sente protagonista de seu processo de aprendizagem, podendo fazer perguntas, levantar dúvidas e sugerir ideias sem medo de ser desvalorizada e ignorada. De acordo com Gardner (1993), a valorização das diferentes formas de expressão das crianças e o incentivo à comunicação aberta e sem julgamentos são essenciais para que elas se sintam motivadas a explorar o ambiente ao seu redor, o que potencializa o desenvolvimento cognitivo e emocional. Esse processo também está diretamente relacionado à construção de uma base sólida para o desenvolvimento da inteligência emocional, já que a criança aprende a lidar com suas próprias emoções e a reconhecer as emoções dos outros.

A escuta ativa na educação infantil também tem um impacto significativo no desenvolvimento de habilidades sociais. As crianças, ao vivenciarem um ambiente onde são ouvidas de forma genuína, começam a perceber a importância da escuta no relacionamento com os outros, aprendendo a respeitar as opiniões e sentimentos alheios. Isso favorece a construção de habilidades de empatia, cooperação e resolução de conflitos, que são essenciais tanto para o convívio escolar quanto para o desenvolvimento de uma cidadania consciente. Como enfatiza Goleman (1995), a inteligência emocional é uma competência crucial que pode ser cultivada desde a infância, e a escuta ativa desempenha um papel central nesse processo, pois ao ouvir com atenção e sem julgamentos, o educador ensina a criança a se conectar com os outros de maneira empática e respeitosa.

Em suma, a escuta ativa não se limita a um mero processo de audição, mas envolve uma compreensão profunda das necessidades, sentimentos e pensamentos da criança, promovendo um ambiente educacional onde ela se sente valorizada e respeitada. Ao adotar essa prática, os educadores não apenas contribuem para o aprendizado cognitivo das crianças, mas também para o seu desenvolvimento emocional e social, preparando-as para se tornarem indivíduos

autoconfiantes, empáticos e colaborativos. A escuta ativa, portanto, deve ser vista como um pilar da prática pedagógica na educação infantil, essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e enriquecedor.

COMO A AFETIVIDADE INFLUENCIA O APRENDIZADO

A afetividade exerce um papel central no processo de aprendizagem, especialmente no contexto educacional, pois as emoções estão profundamente interligadas com a capacidade de aprender e reter informações. Em um ambiente escolar, a forma como os alunos se sente em relação ao seu educador e ao ambiente de aprendizagem pode influenciar diretamente seu desempenho acadêmico, suas atitudes em relação ao estudo e sua motivação para o aprendizado. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional, que inclui a capacidade de reconhecer e gerir as próprias emoções e as dos outros, é um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a construção de relações interpessoais saudáveis. A afetividade, nesse contexto, é um componente essencial da inteligência emocional, pois a conexão emocional com o professor e com os colegas de classe pode criar um ambiente seguro e estimulante para o aprendizado.

De acordo com Piaget (1978), a afetividade está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo das crianças, pois as experiências emocionais influenciam a forma como elas interpretam e organizam as informações. Quando uma criança se sente emocionalmente segura e acolhida, ela está mais propensa a explorar novas ideias, fazer perguntas e participar ativamente das atividades propostas pelo educador. Além disso, a presença de uma relação afetiva positiva com o professor pode reduzir a ansiedade e o medo que muitas vezes interferem no aprendizado, permitindo que o aluno se concentre melhor e se envolva de maneira mais eficaz no processo educativo. A criação de vínculos afetivos fortes entre educador e aluno é, portanto, um facilitador do aprendizado, pois torna o ambiente escolar mais propício à exploração e ao risco necessário para a aprendizagem de novos conteúdos.

Vygotsky (1998) também destaca a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo, ao afirmar que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando as crianças se sentem apoiadas emocionalmente, especialmente no contexto de interações sociais com adultos e pares. Ele defende que o aprendizado é mediado pela interação social e que a afetividade pode fortalecer essas interações, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e eficaz. Ao se sentir valorizada e respeitada, a criança se engaja mais ativamente nas atividades e demonstra maior disposição para aprender, uma vez que a afetividade cria um vínculo de confiança e reciprocidade entre o aluno e o professor. Esse vínculo, conforme argumenta Noddings (2002), é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem no qual a criança se sinta motivada a participar de forma plena e espontânea.

A afetividade também está diretamente ligada à construção de uma autoestima positiva, que é um fator determinante para o sucesso acadêmico. Quando os alunos recebem apoio emocional, reconhecimento e encorajamento, eles tendem a desenvolver uma imagem positiva de si mesmos, o que aumenta sua confiança e sua disposição para enfrentar desafios. O reconhecimento de seus esforços e conquistas, por menor que sejam, fortalece o desejo de continuar aprendendo e se superando. Como Freire (1996) salienta, a valorização do aluno como ser humano integral, que inclui seu aspecto afetivo, é fundamental para o desenvolvimento de um aprendizado significativo, no qual o aluno se sente parte ativa do processo e motivado a buscar o conhecimento. A afetividade, nesse sentido, contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e humanizado, onde o estudante não é apenas um receptor de informações, mas um participante ativo e reflexivo.

Além disso, a afetividade pode ajudar a desenvolver a empatia e a colaboração entre os alunos, competências que são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Quando os estudantes percebem que suas emoções e sentimentos são reconhecidos e respeitados, eles também aprendem a reconhecer e respeitar os sentimentos dos outros. Isso

facilita a criação de um ambiente de cooperação, no qual os alunos são mais propensos a trabalhar juntos, a ajudar uns aos outros e a desenvolver habilidades sociais essenciais para o seu crescimento pessoal e acadêmico. A afetividade, portanto, não é apenas um fator que influencia o aprendizado individual, mas também um elemento-chave para a formação de uma comunidade escolar saudável e colaborativa (Senge, 1990).

A presença de afeto nas relações educacionais, seja por meio do apoio emocional, do encorajamento ou da demonstração de interesse genuíno pelo bem-estar do aluno, cria um ambiente onde o aprendizado ocorre de forma mais natural e prazerosa. A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se torna um lugar de construção de relações afetivas, que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento humano em sua totalidade. Como destaca Gardner (1993), um ambiente afetivo e emocionalmente seguro é fundamental para que os alunos possam explorar suas próprias capacidades e interesses, o que contribui para um aprendizado mais profundo e duradouro.

Em suma, a afetividade influência de maneira significativa o processo de aprendizado, pois cria um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor que estimula o envolvimento, a participação ativa e a confiança do aluno em suas capacidades. Quando o educador é capaz de estabelecer uma relação afetiva positiva com seus alunos, ele contribui para o desenvolvimento de uma base sólida para o aprendizado, que vai além do conteúdo acadêmico e se estende para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. A afetividade, portanto, deve ser vista como um pilar essencial do processo educativo, fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo sobre a importância da criação de um ambiente seguro, acolhedor e afetivo no contexto educacional reafirmam que as relações interpessoais desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A construção de vínculos baseados no respeito mútuo, na confiança e na empatia não apenas favorece o desenvolvimento emocional e social dos alunos, mas também contribui para o fortalecimento de sua motivação e engajamento com o aprendizado. A escuta ativa, como prática pedagógica, emerge como um recurso valioso nesse contexto, pois permite ao educador compreender as necessidades e sentimentos dos alunos, criando um espaço onde estes se sentem ouvidos e valorizados. Isso promove uma atmosfera de apoio que facilita a aprendizagem, ao mesmo tempo em que fomenta o crescimento pessoal dos estudantes, tornando-os mais seguros para expressar suas ideias e desenvolver suas capacidades.

Além disso, a afetividade é um pilar essencial do processo educativo, pois influencia diretamente a forma como os alunos se relacionam com o conhecimento e com os outros. Ao se sentirem acolhidos emocionalmente, os estudantes estão mais propensos a arriscar-se em novas experiências de aprendizagem, a participar ativamente das atividades escolares e a enfrentar desafios com maior resiliência. A interação afetiva entre educador e aluno fortalece a autoestima e promove um ambiente de aprendizagem onde o erro é visto como parte do processo de crescimento, e não como um fracasso. A afetividade, portanto, não se limita a criar um ambiente emocionalmente seguro, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos, como a empatia, a colaboração e a resolução de conflitos.

A construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor vai além das estratégias pedagógicas e exige uma visão holística da educação, que valorize tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos dos alunos. A criação de regras claras, a implementação de práticas de cuidado e o respeito às individualidades e à diversidade cultural são essenciais para garantir que todos os estudantes se sintam pertencentes e valorizados dentro da escola. Nesse sentido, o papel do educador como

mediador das relações interpessoais e como exemplo de comportamento ético e inclusivo é fundamental para o sucesso de qualquer estratégia pedagógica.

Por fim, é importante destacar que o fortalecimento da relação professor-aluno na educação infantil, assim como o desenvolvimento de práticas afetivas e de escuta ativa, requer um compromisso contínuo com a formação e a reflexão sobre a prática pedagógica. A inteligência emocional dos educadores, por exemplo, desempenha um papel decisivo na criação de um clima escolar positivo e na gestão da sala de aula. Quando os educadores estão preparados para lidar com as emoções e necessidades de seus alunos, eles não apenas contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz, mas também promovem o bem-estar emocional dos estudantes, o que impacta diretamente em seu desempenho acadêmico e em sua formação como cidadãos críticos e conscientes.

Em resumo, criar um ambiente educacional que valorize a afetividade, a escuta ativa e a empatia é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. As estratégias que promovem a construção de relações de confiança e respeito mútuo são fundamentais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas origens ou características individuais, possam se desenvolver de maneira plena, tanto no âmbito cognitivo quanto emocional. Assim, o processo educativo torna-se mais do que a transmissão de conteúdo, mas um verdadeiro espaço de construção de identidade, autoestima e habilidades sociais, preparando as crianças para os desafios da vida e para a construção de uma sociedade mais justa e colaborativa.

REFERÊNCIAS

COHEN, J. Building a compassionate school. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1993.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

NODDINGS, N. Caring: A feminine approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California Press, 2002.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

ROGERS, C. R. Sobre a educação: uma abordagem centrada na pessoa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1983.

SENGE, P. A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende. São Paulo: BestSeller, 1990.

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

ZIMBARDO, P. G. O efeito Lucifer: entendendo como pessoas boas se tornam más. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

DEYSE CRISTINA REI LISBOA LAMIM

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); especialista em Educação Infantil: Abordagem Reggio Emília pela Faculdade FAVENI (750h); Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Salles; Pós-graduada em Informática Educacional pela Universidade Paulista – UNIP; Professora de Educação Infantil (PEI) e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIF) na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA COMBATER O RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

RESUMO

O artigo examina as relações entre educação e racismo no Brasil, salientando como esse fenômeno, de raízes estruturais e históricas, subsiste influindo o âmbito escolar e a formação social. O objetivo principal foi entender de que forma o passado escravocrata e as práticas discriminatórias reenviam nas escolas e destacar estratégias em relação a constituição de uma educação antirracista e inclusiva. Em direção a isso, foram abordados o legado da escravidão, a continuidade das desigualdades, a função da instituição de ensino como geradora de moldes eurocêntricos e os dispositivos legais que destinam-se confrontar a discriminação. Igualmente foram abordadas a carestia de práticas pedagógicas antirracistas (projetos interdisciplinares, formação regular de docentes, materiais didáticos inclusivos e reestruturação curricular), a interculturalidade na apreciação da diversidade cultural e colaborações da pedagogia crítica. Os resultados apontam que a concretização de políticas públicas e de ações pedagógicas idealizadas pode converter a instituição de ensino em um ambiente de reconhecimento, respeito e superação das desigualdades raciais. Infere-se que a educação, ao admitir estratégias coletivas e consistentes, pode cumprir papel substancial na promoção da equidade e da justiça social no Brasil.

Palavras-chave:
Racismo; Brasil; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Segundo Costa (2022), o estudo das relações raciais no Brasil e suas implicações no campo pedagógico embasa uma extensão de pesquisa que se enreda imediatamente com o percurso histórico do país, determinado por excessivos processos de dominação, marginalização e exploração. A datar da colonização, os povos africanos e sua sucessão foram subalternos a sistemas de exclusão, escravidão e apagamento cultural, cujas consequências repercutem ainda hoje nas mais distintas posições sociais, compreendendo o espaço escolar. A concepção do racismo como fenômeno histórico e estrutural propicia não exclusivamente entender o presente, mas igualmente investigar como o passado implementou os fundamentos das desigualdades que perduram a se manifestar no dia a dia da educação nacional.

Ao longo da formação social do Brasil, a instituição escolar foi frequentemente concebida como reprodutora de padrões eurocêntricos de conhecimento, privilegiando conteúdos e narrativas que exaltavam a cultura europeia, ao passo que secundarizam ou invisibilizavam o entendimento de matriz indígena e africana. Essa prática não se deu de modo isolado ou ocasional, mas como parte de um projeto de sociedade que idealizava consolidar hierarquias epistemológicas, raciais e culturais (AYRES; BRANDO, 2021). Nesse âmbito, a instituição de ensino não exclusivamente repercutiu as desigualdades efetivas, como igualmente cooperou com relação a ratificá-las, impossibilitando o reconhecimento da diversidade que consiste na identidade nacional e conservando estigmas.

Nesse panorama, a educação surge como ambiente de disputa, em que se afrontam duas forças: de um lado, a formação das desigualdades raciais e históricas; de outro, a viabilidade de transfiguração social em virtude de práticas pedagógicas antirracistas, críticas e inclusivas. A designação por um ou outro caminho procede, em grande proporção, do modo como instituições de ensino, gestores, docentes e políticas públicas se estabelecem em vista da questão racial e da disparidade cultural (MELLO; MOLL, 2020). Consequentemente, a educação pode admitir tanto o papel de eternizar estigmas quanto o de difundir a libertação e a cidadania integral dos cidadãos factualmente marginalizados.

OBJETIVO GERAL

Explorar as relações entre educação e racismo no Brasil especificando estratégias competentes em direção a acionar uma educação equitativa e inclusiva no período.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Conceituar o racismo ao longo do tempo;
- Constatar os determinantes aspectos que subsidiam em conformidade com a reprodução das desigualdades raciais na escola;
- Averiguar, práticas pedagógicas empregues em instituições de ensino nacionais que instiguem a apreciação da diversidade cultural;

JUSTIFICATIVA

No panorama social, o racismo subsiste como um dos fundamentais entraves em direção ao assentamento de uma sociedade democrática no Brasil, e a escola, como extensão de formação cidadã, domina lugar principal nesse processo.

No cenário acadêmico, entender as práticas que pleiteiam ou obstam a inclusão de discentes negros é elementar em equivalência com a constituição de um espaço educacional que não exclusivamente constate, mas destaque a diversidade cultural, coadjuvando em equivalência com o robustecimento da equidade e da justiça social.

Por fim, na proporção pessoal, a designação por este tema se conecta ao compromisso com a constituição de uma educação mais democrática e inclusiva, assim como com a necessidade de intensificar a concepção acerca dos mecanismos que reproduzem as desigualdades raciais no Brasil.

PROBLEMA

De que modo o âmbito histórico do racismo no Brasil, associado à diversidade cultural manifesto no espaço escolar, influencia as práticas pedagógicas, e quais estratégias antirracistas podem ser de fato efetivadas em direção a transmutar a escola em um âmbito de valorização da pluralidade e da suplantação das desigualdades raciais?

DESENVOLVIMENTO

Essa seção abordará compreensões acerca do racismo desde a escravidão até atualmente, bem como tratará discussões sobre a diversidade cultural nacional e como é abordada na educação, e por fim, aludirá a práticas pedagógicas que visam atenuar o racismo.

CONTEXTO HISTÓRICO DO RACISMO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

O debate em torno das idealizações históricas do racismo e de suas implicações pedagógicas demanda uma análise cuidadosa e integral, que não se suprime meramente o reconhecimento de práticas discriminatórias pontuais, mas se volta em conformidade com a apreensão do processo histórico-social que vigorou desigualdades, naturalizou hierarquias e impactou excepcionalmente a estrutura educacional nacional. Com essa finalidade, segundo Nunes, Lehfeld e Netto (2021), é elementar retomar o legado da escravidão e da discriminação social, confirmar a perseverança do racismo institucional e estrutural no espaço escolar e, por fim, presumir os marcos legais que, principalmente a datar da segunda metade do século XX, se dispuseram a afrontar esse fenômeno, ainda que com limites.

Mesmo após a abolição, segundo Silva et al. (2024) permaneceu o abandono, a exclusão e o preconceito, que advieram na sobrevivência da marginalização. Os ex-escravizados e seus geração foram deixados à própria sorte, sem ascensão à terra, ao direito real de habitação ou a exequibilidades de trabalho formal, o que concebeu uma herança de disparidade que se figura até o presente momento em índices de renda, habitação, escolarização e expectativa de vida. O racismo, nesse contexto, se estabilizou como uma herança histórica da escravidão, propagando estigmas e formando barreiras quase insuperáveis em conformidade com a promoção social da população negra.

Dentro desse contexto, segundo Nunes, Lehfeld e Netto (2021), a escola, que careceria ser espaço singular de promoção da igualdade, ademais se instituiu como espaço de reprodução de desigualdades raciais. O racismo institucional e estrutural no espaço escolar se evidencia de copiosas formas, nem sempre perceptíveis, mas continuamente presentes nas práticas diárias, nas designações curriculares, nas relações interpessoais e nos discursos que rodeiam a comunidade escolar. Estrutural, porque se consolida em toda a sociedade, constituindo-se como algo naturalizado e quase invisível, como quando a falta de referências negras nos livros didáticos é aludida como algo institucional; normal, porque a escola, como instituição, muitas vezes revalida práticas supressivas, seja pela carência de políticas afirmativas, seja pelo tratamento desigual que discentes negros encontram.

Apesar de sua magnitude, a Lei nº 10.639/2003 copiosas vezes não é empregada de modo efetivo, seja por falta de formação docente devida, seja pela resistência de campos da sociedade que ainda veem a valorização da cultura afro-brasileira como algo inferior. A escola, consequentemente, segue em tensão entre ser espaço de reflexo do racismo e âmbito de viabilidade de transformação

social. Se por um lado, gestores, docentes e políticas públicas podem acentuar desigualdades, por outro, a conscientização progressiva e a mobilização de movimentos sociais, como o movimento negro, têm pressionado a fim de que as instituições de ensino se tornem verdadeiramente extensões antirracistas, enredados com a equidade e a justiça social.

A DIVERSIDADE CULTURAL E A EDUCAÇÃO

A discussão sobre educação e diversidade cultural avoca um papel central no debate hodierno sobre a função social da escola, na proporção em que o espaço escolar, vai além de ser um espaço de difusão de conteúdos, expressa-se como lugar excepcional de formação cidadã, de constituição identitária e de negociação entre dispares ângulos de mundo.

A escola, segundo Amaral (2025), como instituição social, porta uma dupla competência: pode ser ambiente de reprodução ou de suplantação de desigualdades. Tradicionalmente, diversas vezes a escola vigorou como um sistema de manutenção de privilégios, dado que os conteúdos curriculares, as estruturas institucionais e as práticas pedagógicas retrogradavam e estimulavam a utopia de mundo das elites centrais.

Consequentemente, de acordo com Bezerra e Mendes (2022), em vez de engendrar uma educação igualitária e geral, a escola alicerçava um modelo supressivo, no qual grupos minoritários, como populações negras, indígenas e classes populares, tinham sua cultura desvalorizada ou inviabilizada. Essa reprodução de desigualdades pode ser ponderada, por exemplo, na falta de expressões culturais variadas nos materiais didáticos, no baixo índice de manutenção escolar entre discentes de baixa renda, na segregação implícita entre escolas públicas e privadas e até mesmo nas expectativas diferenciadas que professores depositam em alunos por intermédio de critérios sociais e raciais.

Em contrapartida, a escola outrossim conduz em si a potência de ser um espaço de transformação social, tendo em vista que, ao conferir e valorizar a diversidade cultural, pode incitar a emancipação, a inclusão e a equidade. Ao passo que avoca esse papel, a instituição de ensino não exclusivamente dispõe conhecimentos, mas motiva que sui generis grupos tenham suas histórias autenticadas e seus saberes ratificados, o que colabora em relação a composição de uma sociedade mais igualitária (AMARAL, 2025).

É nesse ponto que a pedagogia crítica, particularmente na compreensão de Paulo Freire, traz colaborações relevantes. Freire delatou a denominada educação “bancária”, aquela em que o docente entrega o conhecimento no discente sem facultar autonomia, diálogo ou criticidade. Esse modelo não exclusivamente atenua o senso crítico do discente, mas igualmente revalida desigualdades, ao abster que ele se perceba como agente de transformação e sujeito histórico. Em contrapartida, Freire objetiva uma pedagogia dialógica, em que o sistema de ensino-aprendizagem se dá na interação, na consideração às experiências antecedentes e no destaque dos saberes dos discentes (JARDILINO; SOTO-ARANGO, 2020).

Esse arquétipo rompe com a ideia de uma cultura dominante imposta de cima para baixo, porque admite que todos os sujeitos intensam práticas, histórias e conhecimentos fundamentados que devem ser inclusos no processo educativo. Ao suscitar a realidade real dos estudantes em conformidade com o centro do ensino, a pedagogia crítica colabora a fim de que a escola não seja simples reprodutora da opressão, mas espaço de emancipação e conscientização. Em uma sociedade determinada por diversidade cultural, a pedagogia freiriana propicia que discentes de divergentes origens se vejam como intérpretes de sua própria história e como integrantes ativos na composição de um mundo mais justo (OLIVEIRA, 2023).

Nesse panorama, de acordo com Pina (2022), o debate sobre interculturalidade e multiculturalismo torna-se imperativo com destino a entender como a escola pode lidar com a pluralidade cultural. O

multiculturalismo, compreendido como o reconhecimento da simultaneidade de dispares culturas dentro de uma mesma sociedade, concede uma primeira resposta à carestia de valorização da diversidade. No âmbito escolar, isso se figura na inclusão de conteúdos que ecoem as contribuições de povos afrodescendentes, indígenas, imigrantes e demais grupos verazmente marginalizados, estendendo o entendimento de que a cultura brasileira é diversa e plural.

Entretanto, segundo Oliveira (2023), o multiculturalismo, ao passo que circunscrito exclusivamente à valorização superficial da diversidade, corre o risco de se converter uma política de tolerância simbólica, sem confrontar de fato as relações de poder que categorizam culturas. É por esse ângulo que ancora a magnitude da interculturalidade, que vai além da autenticação da diversidade e dispõe um diálogo transformador e horizontal entre culturas. A interculturalidade implica não exclusivamente visibilizar as diferenças, mas inclusive difundir trocas, fundamentos mútuos e a constituição de um espaço pedagógico em que todas as culturas possam inter-relacionar-se em disposições de igualdade.

Empregada à educação básica, a perspectiva intercultural traz implicações profundas. Designa, por exemplo, retificar os currículos acadêmicos a fim de que não se confinem a reproduzir uma narrativa eurocêntrica, mas favoreçam dispares matrizes epistemológicas, culturais e linguísticas. Designa igualmente investir na formação docente, a fim de que os docentes sejam aptos a constatar e trabalhar com a disparidade em sala de aula, atenuando preconceitos e estereótipos (BEZERRA; MENDES, 2022).

Outrossim, implica ponderar as práticas pedagógicas de modo que a diversidade não seja abordada exclusivamente em datas comemorativas ou em conteúdos periféricos, mas se embase como eixo estruturante da proposta pedagógica. Segundo Pina (2022), a interculturalidade, consequentemente, fortalece a noção de uma instituição de ensino que não exclusivamente legitima a diversidade cultural, mas a recorre como recurso pedagógico, fomentando a equidade e concebendo cidadãos críticos, aptos a conviver com o diferente e de lutar contra todos os modos de exclusão.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

A reflexão acerca das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar integra uma dimensão substancial com relação a concepção de uma educação enredada com a equidade, a justiça social e a admissão da diversidade cultural. O racismo, de acordo com Silva e Faustino (2020), como fenômeno estrutural e histórico, penetra as instituições pedagógicas não exclusivamente de modo explícito, mas especialmente em práticas diárias naturalizadas, que duplicam estereótipos, invisibilizam culturas e intensam desigualdades.

Nesse contexto, segundo Souza, Miranda e Silva (2020), a promoção de uma educação antirracista demanda uma ação intencional e sistemática da escola, englobando desde o currículo até a formação docente, circulando por projetos interdisciplinares, construção de materiais didáticos inclusivos e estratégias competentes de intercessão de conflitos raciais. Trata-se, por conseguinte, de um processo integral e regular, que vai além de ações transitórias e demanda engajamento educativo, político e ético de toda a comunidade escolar.

Um dos fundamentos das práticas pedagógicas antirracistas é a constituição de um currículo que destaque a notabilidade afro-brasileira. Durante muito tempo, o currículo escolar nacional foi salientado pela hegemonia de um panorama eurocêntrico, que antepunha a literatura, a história, as artes e a filosofia de matriz europeia, depreciando a um lugar marginal ou secundário as colaborações da população negra. Essa carência não é neutra, visto que ao não se verem refletidos nos conteúdos escolares, os acadêmicos negros internalizam um sentimento de invisibilidade e depreciação de sua identidade (SANTOS et al., 2025).

A obrigatoriedade determinada pela Lei nº 10.639/2003 procedeu um marco nesse sentido, ao regular que as instituições de ensino compreendam a cultura e a história afro-brasileira em seus currículos. Todavia, a efetivação dessa lei procede da forma como ela é empregada; não basta complementar conteúdos particulares ou datas comemorativas, como o 20 de novembro, mas é fundamental incorporar de modo transversal as contribuições afro-brasileiras e africanas à narrativa artística, cientifica, cultural e histórica lecionada na escola. O currículo antirracista, nesse contexto, não se suprime à introdução de novos conteúdos, mas visa uma ressignificação da própria estrutura curricular, de forma a desestruturar hierarquias culturais e evidenciar a diversidade da experiência humana.

Outro prisma elementar é a formação docente avessada em conformidade com a educação antirracista. O docente, como moderador do sistema educativo, necessita estar preparado não exclusivamente em direção a difundir conteúdos, mas adequado a laborar com a disparidade em sala de aula, confrontando preconceitos e desestruturando estereótipos (SOUZA; MIRANDA; SILVA, 2020).

No entanto, segundo Francini (2022), muitos educadores não receberam durante sua educação inicial incentivos teóricos e metodológicos com destino a laborar a questão racial de forma coerente, o que propaga uma lacuna grave nas políticas educacionais. A formação continuada, nesse nexo, avoca um papel preciso, dispondo áreas de reflexão crítica, de incremento de conhecimentos e de troca de experiências que assegurem ao docente apresentar práticas pedagógicas mais inclusivas.
É imperativo entender que a formação docente em equivalência com a educação antirracista não é um evento particular, mas um sistema constante, que domina estudar autores e autoras negros, distinguir legislações e diretrizes, investigar criticamente materiais didáticos, reverberar sobre práticas pedagógicas e, principalmente, constatar e desestruturar preconceitos internalizados. Ao aplicar na formação docente, cria-se uma rede de docentes mais ponderados, enredados e aptos a transformar a escola em espaço verdadeiramente antirracista (CRUZ, 2020).

De acordo com Santos et al. (2025), as práticas pedagógicas antirracistas também se fortalecem em virtude de atividades culturais e projetos interdisciplinares, que comportam incorporar divergentes extensões do conhecimento em torno da valorização da diversidade. Projetos dessa natureza rompem com a desintegração do ensino e possibilitam uma abordagem mais integral e relevante da temática racial.

Outrossim, as atividades culturais – como festivais, feiras, oficinas, rodas de conversa e mostram – adéquam experiências concretas de valorização da identidade afro-brasileira e difundem o diálogo entre comunidade e instituição de ensino. Essas práticas não exclusivamente engrandecem o processo de aprendizagem, mas inclusive motivam a autoestima dos estudantes negros, ao afirmarem que suas tradições, valores e histórias possuem lugar válido dentro da escola (SILVESTRE; MEDEIROS; RIBEIRO, 2025).

De acordo com Francini (2022), outro eixo primordial é a produção de materiais didáticos inclusivos. Durante décadas, os livros escolares repetiram estereótipos raciais, intensificando imagens negativas da população negra e omitindo suas prestações históricas. Mesmo após avanços legislativos, diversos materiais ainda apresentam ausências ou abalroações superficiais da questão racial. Por isso, é elementar produzir e operar materiais que suportam expressões positivas da cultura afro-brasileira, que considerem a discrepância de experiências e que obstem preconceitos de modo explícito.

Essa produção deve salvaguardar não exclusivamente editoras e órgãos oficiais, mas ademais pesquisadores, docentes e movimentos sociais, asseverando que a composição dos materiais manifeste a diversidade cultural do país. Além disso, o emprego de recursos audiovisuais, literatura infantojuvenil afro-brasileira, podcasts, jogos pedagógicos e demais ferramentas pode amplificar o alcance das práticas pedagógicas antirracistas, conduzindo o processo mais acessível e dinâmico.

O material didático inclusivo não se circunscreve a inteirar o currículo, mas é parte característica da formação de uma compreensão crítica nos discentes (CRUZ, 2020).

Por fim, segundo Santos et al. (2025), as práticas pedagógicas antirracistas necessitam considerar estratégias de mediação de conflitos raciais no ambiente escolar. Infelizmente, o racismo ainda se evidencia na rotina das escolas, seja em forma de bullying racial, seja em falas preconceituosas, seja em atitudes discriminatórias entre discentes ou mesmo por parte de profissionais da educação. Ignorar esses conflitos não os atenua; pelo contrário, distingue a ideia de que o racismo pode ser tolerado.

A mediação antirracista demanda que a escola progrida protocolos claros de enfrentamento, que unam orientação pedagógica, responsabilização e diálogo. Isso indica formular espaços de escuta, em que vítimas de racismo sejam acolhidas, e ao mesmo tempo difundir ações pedagógicas com toda a comunidade escolar com destino a prevenir novas circunstâncias (SILVA; FAUSTINO, 2020). Por conseguinte, a mediação não pode ser circunscrita à punição, mas deve ser versada como oportunidade de aprendizagem coletiva, em que se desconstrói o preconceito e se ratifica a magnitude da convivência respeitosa. Nesse processo, o papel dos gestores, dos docentes e dos coordenadores pedagógicos é central, bem como o envolvimento das famílias e da comunidade. Estratégias como rodas de conversa, círculos restaurativos e debates mediados podem contribuir para que os conflitos raciais não sejam silenciados, mas enfrentados de forma crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões dispostas ao longo deste artigo consentiram depreender que o racismo, em seus sui generis modos de manifestação — institucional, histórica e estrutural — sucede a impactar essencialmente a educação no Brasil, avariando na composição das relações sociais e no ingresso imparcial às oportunidades formativas. Ao salvaguardar o legado da escravidão e explorar as implicações sociais da exclusão das populações negras, salientou-se que a instituição de ensino não está longínqua do panorama social mais integral, mas, ao contrário, ecoa discursos e práticas que intensam desigualdades, a menos que seja propositadamente remodelada em espaço de superação e resistência. Consequentemente, o problema de pesquisa foi considerado, dado que se manifestou como as estruturas raciais cruzam o espaço escolar e quais estratégias podem ser mobilizadas em direção a desconstruí-las. Ademais, a investigação das práticas pedagógicas antirracistas indicou que a transfiguração só é possível por meio de um trabalho regular e coletivo, que domine a reestruturação curricular, a relevância afro-brasileira nos conteúdos, a formação docente contínua, a concepção de materiais didáticos inclusivos e a execução de projetos pluridisciplinares que extrapolem os limites das disciplinas tradicionais. Essas práticas se evidenciaram não exclusivamente praticáveis, mas determinantes em direção a constituição de um ambiente escolar em que os conflitos raciais sejam admitidos e mediados de modo emancipatório e didático, revigorando uma cultura de equidade e respeito.

Consequentemente, este estudo colabora em equivalência com o debate acerca do papel da escola na luta contra o racismo, indicando que a superação desse fenômeno demanda ações planejadas, premeditadas e baseadas em políticas públicas, teorias críticas e práticas pedagógicas transformadoras. As descobertas aqui difundidas não dissipam a complexidade do tema, mas outorgam recursos a fim de que novos trabalhos penetrem a investigação acerca das relações entre educação, diversidade cultural e práticas antirracistas, avultando o campo de discussão e estimulando o compromisso com a justiça social no âmbito educacional nacional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Andréa Aparecida Oliveira. Racismo estrutural dentro do ambiente escolar. Gestão & Educação, v. 8, n. 04, p. 17-26, 2025. Disponível em:

http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/676. Acesso em: 13 ago. 2025.

AYRES, Ariadne Dall'acqua; BRANDO, Fernanda da Rocha. O olhar eurocêntrico no contexto escolar brasileiro. Eventos Pedagógicos, v. 12, n. 1, p. 177-191, 2021. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10322. Acesso em: 10 ago. 2025.

BEZERRA, Nielson Rosa; MENDES, Andrea. Indígenas, caboclos e africanos: as periferias e o imaginário da independência do Brasil. Fronteiras, v. 24, n. 43, p. 91-106, 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15981. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.

COSTA, Camila Aparecida Oliveira da. Juventude negra, educação e exclusão: um estudo sobre o racismo cotidiano. 2022, 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36441. Acesso em: 10 ago. 2025.

CRUZ, Ana Cristina. Apontamentos e bases epistemológicas entre formação docente e currículo: desafios contemporâneos para uma educação antirracista. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 12, n. 32, p. 120-139, 2020. Disponível em: https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/887. Acesso em: 19 ago. 2025.

FRANCINI, Suzana Ramos Vieira. A educação antirracista no Ensino Fundamental: um movimento interdisciplinar para a formação da cidadania sem preconceitos. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, v. 7, n. 1, p. 97-109, 2022. Disponível em: https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/244. Acesso em: 21 ago. 2025.

JARDILINO, José Rubens Lima; SOTO-ARANGO, Diana Elvoira. Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: seu legado para uma nova pedagogia do Sul. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. 3, p. 1072-1093, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/download/96022899/322526655.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. Perspectiva, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65196. Acesso em: 11 ago. 2025.

NUNES, Danilo Henrique; LEHFELD, Lucas Souza; NETTO, Carlos Eduardo Montes. A desconstrução do mito da democracia racial e o racismo estrutural no Brasil: educação e transformação social. Revista Direito, v. 63, n. 1, p. 79-104, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/download/93951948/9933.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2023. 120 p.

PINA, Maria de Fátima Bela. Interculturalidade e multiculturalismo no contexto da educação

inclusiva: desafios na formação docente. Revista Ecologias Humanas, v. 8, n. 9, p. 119-134, 2022. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/ecohum/article/view/20387. Acesso em: 14 ago. 2025.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. Raízes afrodiaspóricas–descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na Lei 10.639/2003. Aracê, v. 7, n. 2, p. 8985-9016, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3489. Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVA, Lorena; FAUSTINO, Silva. Educação em direitos humanos como combate ao racismo estrutural. Revista Encantar, v. 2, n. 1, p. 01-11, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9040. Acesso em: 17 ago. 2025.

SILVA, Samuel Costa et al. A educação no Brasil e os escravizados: os desafios da superação social. Boletim de Conjuntura, v. 18, n. 52, p. 731-752, 2024. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/download/4213/1146. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVESTRE, Celma Fernandes; MEDEIROS, Janiara de Lima; RIBEIRO, William de Goes. Multiculturalismo e antirracismo na educação básica: qual é o lugar do lúdico? Revista de Comunicação Científica, v. 5, n. 18, p. 68-84, 2025. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/13786. Acesso em: 09 set. 2025.

SOUZA, Vaneza Oliveira; MIRANDA, Carmelia Aparecida Silva; SILVA, Ana Lúcia. Escrevivências e movimentos (auto) formativos na pesquisa por uma educação antirracista. REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS, v. 1, n. 24, p. 507-533, 2020. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8085554. Acesso em: 18 ago. 2025.

ELAINE MANDL GONZALEZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital, 2010; Especialista em Alfabetização pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2014); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEF Professor Felício Pagliuso.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PAZ: RESOLVENDO CONFLITOS COM DIÁLOGO

RESUMO

Este artigo analisa o papel da escola como promotora da cultura de paz e da resolução de conflitos por meio do diálogo. A convivência escolar, marcada pela diversidade cultural, social e emocional, frequentemente gera atritos entre os membros da comunidade educativa. A mediação de conflitos, a escuta ativa e a comunicação não violenta são ferramentas pedagógicas essenciais para transformar esses atritos em oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido através da pesquisa bibliográfica fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, como Paulo Freire, Edgar Morin, Marshall Rosenberg e Nei Salles Filho, verifica-se a possibilidade de se desenvolver atividades e práticas pedagógicas que consolidam a escola como espaço democrático, inclusivo e pacífico.

Palavras-chave:
Cultura de paz; Mediação escolar; Comunicação não violenta; Convivência; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Atualmente podemos identificar em nossos estudantes uma inquietação muito grande devido ao avanço da tecnologia que consequentemente gerou o aumento do consumo de telas em todas as idades devido a comodidade de alguns serviços oferecidos pelo celular, por exemplo.

Entretanto a utilização das telas não é benéfica para crianças devido aos malefícios no desenvolvimento cognitivo e social, pois essas crianças deixam de interagir para ficar constantemente jogando ou assistindo, muitas vezes sem limites.

Consequentemente com esse advento da tecnologia e a mudança de cultura, as relações pessoais acabam ficando prejudicadas. E a escola acaba desempenhando um papel social na vida de crianças e adolescentes e pode aproveitar esses momentos e desenvolver algumas capacidades que vêm sendo esquecidas em nossa sociedade, através de atividades ou momentos pedagógicos que os ajudem nesse sentido.

A escola é mais do que um espaço de ensino formal: é um ambiente de formação humana, social e ética. Ao considerar os conflitos como parte inerente das relações humanas, é possível transformá-los em experiências pedagógicas que promovem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes (MORIN, 2011). A cultura de paz, segundo a UNESCO (1999), vai além da ausência de violência, sendo caracterizada pela prática cotidiana do respeito, da solidariedade e da cooperação.

Autores como Paulo Freire (1996) e Nei Salles Filho (2005) reforçam que a educação para a paz deve ser crítica, dialógica e voltada para a transformação social. Assim, este artigo busca compreender como o diálogo pode ser uma ferramenta eficaz na resolução de conflitos escolares e na construção de uma convivência democrática.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter bibliográfico e qualitativo, fundamentada em obras que discutem a cultura de paz, mediação de conflitos e comunicação não violenta no contexto escolar. Foram consultados autores nacionais e internacionais, além de documentos institucionais como a Declaração da UNESCO (1999) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforça a importância das competências socioemocionais na formação dos estudantes.

A CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

A cultura de paz consiste em um conjunto de valores, atitudes e comportamentos voltados à promoção do respeito, da solidariedade, do diálogo e da justiça social. Trata-se de um conceito que vai além da ausência de guerras ou conflitos armados, pois envolve a construção de relações saudáveis no cotidiano, pautadas pela empatia e pela valorização da diversidade. Nesse sentido, a cultura de paz é um processo contínuo de educação para a convivência, que exige esforços coletivos e individuais.

A cultura de paz envolve a promoção de valores como justiça, tolerância, igualdade e solidariedade (DUPRET, 2002. Na escola, esses valores devem ser vivenciados diariamente, por meio de práticas que estimulem o diálogo, o respeito às diferenças e a corresponsabilidade.

A Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece a cultura de paz como essencial para o desenvolvimento sustentável e para a garantia dos direitos humanos. Por meio da educação, da comunicação e de práticas sociais inclusivas, é possível transformar conflitos em oportunidades de crescimento e aprendizado. Isso implica superar práticas de violência simbólica, verbal ou física, substituindo-as por estratégias que favoreçam a escuta ativa, a cooperação e a resolução pacífica

de divergências.

No contexto escolar, a cultura de paz assume papel fundamental, pois a escola é um espaço privilegiado de formação cidadã. A vivência de valores como o respeito, a tolerância e a solidariedade contribui para prevenir situações de bullying, discriminação e exclusão, além de preparar os estudantes para a vida em sociedade. A prática de projetos interdisciplinares, rodas de conversa e mediações de conflito são exemplos de ações que fortalecem esse princípio no ambiente educacional.

Portanto, a cultura de paz deve ser compreendida como uma prática social e educativa que visa construir comunidades mais justas, inclusivas e harmoniosas. Ela demanda engajamento político, social e pedagógico, com o objetivo de consolidar uma sociedade onde os direitos e a dignidade humana sejam efetivamente respeitados.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ambiente escolar é um espaço privilegiado de convivência social, no qual diferentes culturas, valores e perspectivas se encontram diariamente. Nesse contexto, os conflitos tornam-se inevitáveis, pois fazem parte das interações humanas. A mediação de conflitos surge, então, como uma prática pedagógica essencial, uma vez que busca transformar divergências em oportunidades de diálogo, aprendizado e crescimento coletivo.

Para Freire (2019, p. 87), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, e essa mudança só ocorre quando a escola assume uma postura educativa diante dos conflitos, em vez de ignorá-los ou reprimi-los.

A mediação de conflitos consiste em um processo de diálogo orientado, no qual um mediador imparcial auxilia as partes envolvidas a compreenderem suas necessidades e a construírem soluções conjuntas.

Segundo Rosenberg (2006), a comunicação empática é fundamental nesse processo, pois possibilita que os sujeitos expressem sentimentos e necessidades de forma respeitosa, reduzindo tensões e fortalecendo vínculos.

No ambiente escolar, esse recurso pedagógico não apenas resolve impasses, mas também ajuda no desenvolvimento de valores como a cooperação, o respeito à diversidade e a cultura de paz.

A inserção da mediação como prática pedagógica pode ocorrer de diferentes formas: rodas de conversa, assembleias escolares, projetos interdisciplinares e mediação entre pares.

Todas essas estratégias têm como princípio a participação ativa dos estudantes, o que lhes confere protagonismo e responsabilidade diante da resolução de conflitos. Para Morin (2011, p. 56), “educar para a compreensão entre os seres humanos é a condição e a garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”, reforçando que a mediação escolar deve ir além de resolver problemas imediatos, constituindo-se como prática de formação cidadã.

A mediação de conflitos, quando desenvolvida como prática pedagógica, fortalece a cultura de paz e contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. Ao estimular a escuta ativa, o respeito e a cooperação, essa prática favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade.

Portanto, investir na mediação como estratégia educativa é reconhecer que os conflitos, longe de serem obstáculos, podem se tornar instrumentos de transformação social e de aprendizado coletivo.

Nesse processo, o papel do professor é primoridal. Ele atua não apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador do diálogo, estimulando a escuta, a empatia e a cooperação. Assim, a mediação contribui para que a escola se consolide como um espaço de paz, onde os conflitos não são negados, mas transformados em possibilidades educativas.

De acordo com Tavares (2014), a escola é um espaço estratégico para o desenvolvimento de práticas que fortaleçam a convivência democrática, uma vez que os estudantes aprendem, desde cedo, a lidar com diferenças de opinião e interesses. A mediação, nesse sentido, funciona como instrumento educativo que contribui para a formação integral, articulando dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

A mediação escolar é uma estratégia que transforma o conflito em oportunidade de aprendizagem. De acordo com Benedetti (2025), a mediação valoriza o protagonismo dos alunos e fortalece vínculos sociais, promovendo um ambiente mais harmônico e inclusivo.

Entre as práticas mais eficazes estão:

> **Mediação entre pares:** alunos capacitados para mediar conflitos entre colegas.
> Centros de mediação escolar: espaços físicos dedicados à escuta e resolução de conflitos.
> **Formação de mediadores:** professores, funcionários e estudantes treinados em escuta ativa e comunicação empática.

Essas práticas contribuem para a redução da violência, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a melhoria do desempenho acadêmico.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA EDUCAÇÃO

A Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Marshall Rosenberg (2006), é uma abordagem que promove a empatia, a expressão honesta de sentimentos e a construção de relacionamentos saudáveis.

Na escola, a CNV pode ser aplicada por professores, coordenadores e funcionários, contribuindo para um ambiente mais respeitoso e colaborativo (Benedetti, 2023).

A CNV está alinhada às competências socioemocionais da BNCC, como:

- Autoconsciência: reconhecer emoções antes de agir.
- Consciência social: desenvolver empatia e respeito.
- Habilidades de relacionamento: valorizar o diálogo e a escuta.
- Tomada de decisão responsável: considerar os impactos das ações.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

A Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Marshall Rosenberg, constitui-se em uma abordagem que busca estabelecer relações mais empáticas e respeitosas entre os indivíduos, tendo como princípios a escuta ativa, a expressão autêntica de sentimentos e a busca por soluções que contemplem as necessidades de todos os envolvidos. No contexto educacional, sua aplicação revela-se uma ferramenta essencial para a construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o socioemocional dos estudantes.

Ao inserir a CNV nas práticas pedagógicas, o educador passa a adotar estratégias de diálogo que priorizam a compreensão mútua, em vez de recorrer a formas punitivas ou autoritárias de

comunicação. Essa perspectiva amplia as possibilidades de mediação de conflitos dentro do espaço escolar, promovendo o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a cooperação entre os pares. Assim, a comunicação se torna um elemento estruturante do processo educativo, pois permite que os estudantes se sintam ouvidos, reconhecidos e participantes ativos na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a CNV contribui diretamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, entendido como a articulação entre dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas da formação humana. A prática pedagógica pautada pela empatia e pela resolução pacífica de conflitos favorece a autoestima, a autonomia e a capacidade de trabalhar em grupo, competências fundamentais para a vida em sociedade. Além disso, ao vivenciar situações de diálogo e acolhimento, os alunos internalizam valores que extrapolam os limites da escola, refletindo-se em suas relações familiares e comunitárias.

Portanto, a adoção da Comunicação Não Violenta no ambiente escolar não deve ser vista como uma prática isolada, mas como parte integrante de uma proposta pedagógica comprometida com a educação para a paz e a cidadania. Por meio dela, a escola consolida-se como espaço de convivência democrática, onde o aprendizado acadêmico se alia à formação ética e socioemocional, garantindo condições mais efetivas para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL

A construção da paz na escola passa pelo fortalecimento do protagonismo estudantil. Projetos como assembleias de classe, grupos de mediação e atividades interdisciplinares permitem que os alunos participem ativamente da gestão dos conflitos e da convivência escolar.

Segundo Freire (1996), a educação deve ser libertadora e promover a autonomia dos sujeitos. Ao envolver os estudantes na resolução dos conflitos, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, empáticos e comprometidos com a justiça social.

A educação contemporânea tem como desafio central formar cidadãos capazes de atuar de maneira crítica, responsável e solidária em uma sociedade marcada por desigualdades e conflitos. Ness e cenário, a educação para a paz apresenta-se como um caminho essencial, pois busca construir valores de respeito, diálogo e cooperação, promovendo a convivência democrática. De acordo com Tavares (2014, p. 70), “a cultura de paz deve ser entendida como prática cotidiana, que ultrapassa o espaço escolar e influencia a vida comunitária”. Assim, ao ser incorporada às práticas pedagógicas, essa perspectiva fortalece não apenas o ambiente escolar, mas também as relações sociais mais amplas.

O protagonismo estudantil, nesse contexto, desempenha papel decisivo. Quando os estudantes são incentivados a participar ativamente das decisões e atividades escolares, desenvolvem autonomia, senso de responsabilidade e consciência cidadã. Para Freire (2019), a educação libertadora só se concretiza quando os sujeitos se tornam agentes de sua própria história, rompendo com a lógica do ensino bancário e assumindo postura crítica diante da realidade. Dessa forma, a educação para a paz e o protagonismo estudantil se complementam, pois ambos pressupõem a valorização da voz dos jovens no processo educativo.

Além disso, práticas pedagógicas que estimulam o diálogo, a mediação de conflitos e a cooperação em projetos coletivos tornam o estudante não apenas receptor, mas agente transformador. Rosenberg (2006) defende que a comunicação não violenta possibilita a construção de ambientes mais respeitosos e colaborativos, o que reforça a importância de metodologias que favoreçam a escuta ativa e a expressão empática no espaço escolar. Isso amplia a compreensão de que a paz não se restringe à ausência de violência, mas inclui justiça social, participação democrática e respeito à diversidade.

Desta forma, a articulação entre educação para a paz e protagonismo estudantil contribui para a formação integral do aluno, unindo desenvolvimento cognitivo, ético e socioemocional. Ao vivenciar situações que exigem tomada de decisão, resolução de problemas e colaboração, o estudante compreende seu papel social e torna-se capaz de agir de forma consciente na transformação da realidade. Em síntese, a escola que valoriza o protagonismo discente e incorpora a cultura de paz em sua prática cotidiana cumpre sua função de preparar cidadãos críticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e inclusiva.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: PROMOVENDO O DIÁLOGO E A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA SALA DE AULA

A prática pedagógica é um campo em constante evolução, onde o diálogo e a comunicação não violenta (CNV) se destacam como ferramentas essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e colaborativo. A promoção do diálogo na sala de aula não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece as relações interpessoais entre alunos e professores.

O diálogo é fundamental para a construção do conhecimento. Segundo Paulo Freire (1996), "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem". Essa coragem se manifesta na disposição do educador em ouvir e ser ouvido, criando um espaço onde todos se sintam valorizados. O diálogo permite que os alunos expressem suas ideias e sentimentos, contribuindo para um ambiente de respeito mútuo.

A Comunicação Não Violenta, proposta por Marshall Rosenberg (2003), é uma abordagem que visa promover a empatia e a compreensão nas interações humanas. Rosenberg afirma que "a comunicação não violenta é uma forma de se conectar com os outros de maneira que todos os envolvidos se sintam respeitados e ouvidos". Essa prática é especialmente relevante na sala de aula, onde conflitos podem surgir facilmente.

Para implementar a CNV na sala de aula, os educadores podem seguir algumas estratégias:

1. **Escuta Ativa:** Incentivar os alunos a ouvirem uns aos outros sem interrupções, promovendo um espaço seguro para a expressão de ideias.
2. **Expressão de Sentimentos:** Ensinar os alunos a identificarem e expressarem seus sentimentos de maneira clara e respeitosa, evitando acusações e julgamentos.
3. **Necessidades e Pedidos:** Ajudar os alunos a reconhecerem suas necessidades e a formularem pedidos claros, facilitando a resolução de conflitos.

A prática do diálogo e da CNV não é apenas uma técnica, mas uma filosofia que transforma a sala de aula em um espaço de aprendizado significativo. Como destaca a educadora Maria Helena de Souza (2010), "a comunicação é a chave para a construção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso".

Nesse sentido práticas que valorizam o diálogo e a comunicação não violenta é um caminho promissor para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes. Ao adotar essas abordagens, os educadores não apenas ensinam conteúdos, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a vida

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a escola, enquanto espaço formativo, deve assumir papel ativo na construção de uma cultura de paz. Mais do que transmitir conteúdos, a instituição escolar precisa se consolidar como ambiente de convivência democrática, no qual o diálogo, a mediação de conflitos e a comunicação não violenta sejam práticas pedagógicas

cotidianas. Nesse sentido, compreende-se que os conflitos não representam meramente problemas a serem eliminados, mas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento socioemocional (MORIN, 2011).

O protagonismo estudantil, quando articulado à mediação e à comunicação empática, reforça a formação de cidadãos críticos, autônomos e responsáveis. Conforme destaca Freire (1996), a educação deve ser libertadora e dialógica, possibilitando que os sujeitos se tornem agentes transformadores de sua realidade. A escuta ativa e o respeito às diferenças, defendidos por Rosenberg (2006), demonstram-se ferramentas essenciais para a construção de ambientes mais inclusivos e colaborativos.

Além disso, a inserção da cultura de paz nas práticas escolares responde às diretrizes da UNESCO (1999) e da BNCC (BRASIL, 2017), que reforçam a necessidade de integrar competências socioemocionais ao processo educativo. Dessa forma, a escola não apenas promove a aprendizagem cognitiva, mas também contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para atuar de maneira consciente, solidária e ética na sociedade.

Portanto, a consolidação da escola como espaço de paz depende do engajamento coletivo de professores, estudantes, gestores e comunidade. Quando a mediação de conflitos, a comunicação não violenta e o protagonismo discente são valorizados, cria-se um ambiente capaz de ressignificar divergências e transformá-las em possibilidades educativas. Assim, confirma-se que a educação para a paz não se limita a evitar a violência, mas constitui uma prática pedagógica contínua, orientada para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (TAVARES, 2014).

REFERÊNCIAS

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

BENEDETTI, Thaís. Comunicação não violenta na escola: 10 exemplos para aplicar. TutorMundi, 2023.

BENEDETTI, Thaís. Mediação de conflitos na escola: guia prático. TutorMundi, 2025

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações socioeducativas: desafios para a escola contemporânea. Psicol. Esc. Educ., 2002.

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

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 3 ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Paulo Freire e educação para a paz: o mesmo sentido. NEP/UEPG, 2005

SOUZA, Maria Helena de. Educação e comunicação: A construção do diálogo na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2010.

TAVARES, Celma. Educação e cultura de paz: uma prática pedagógica transformadora. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 65-84, 2014.

UNESCO. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Assembleia Geral da ONU, Resolução A/RES/53/243, 1999.

ELIANA MARIA DUARTE GREGO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP(2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade - Campos Elíseos (2017); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade - Campos Elíseos (2016); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Libras- Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Integrada (2015).

DRIELLY REGINA DE OLIVEIRA RAMINELLI

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2014); Especialista em Autismo pela Faculdade - FACUMINAS (2022); Especialista em Ludopedagogia Faculdade - FACUMINAS (2022); Especialista em Psicomotricidade e Supervisão Escolar pela Faculdade FACUMINAS (2022); Especialista em AEE- Atendimento Educacional Faculdade FACUMINAS (2022);
Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade FACUMINAS (2022).
Professora de educação infantil na E.M Professora Nair Musegante Lebrão.

A IMPORTÂNCIA DAS REUNIÕES DE PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA RELAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS E FAMÍLIAS

RESUMO

A relação entre escolas e famílias é fundamental para o sucesso da educação infantil. As reuniões de pais são um momento importante para que os professores e os pais possam discutir o desempenho dos alunos e fortalecer a parceria entre a escola e a família. No entanto, é comum que essas reuniões sejam realizadas de forma desorganizada e burocrática, o que pode dificultar a participação dos pais e descaracterizar os objetivos das reuniões. Este artigo analisa a relação entre escolas e famílias por meio de reuniões de pais, identificando os modos de gestão que dificultam a participação dos pais e os indicadores que favorecem a construção de uma relação mais cooperativa.

Palavras-chave:
Reuniões de pais; Relação escola-família; Educação Infantil; Participação dos pais.

INTRODUÇÃO

A educação de uma criança é um processo complexo que envolve muito mais do que apenas a escola. É um esforço coletivo que requer a participação e a responsabilidade de todos. Os professores da Educação Infantil sabem bem disso, pois têm observado que a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos são significativamente influenciados quando as famílias estão ativamente envolvidas no cotidiano escolar.

A interação entre a escola e as famílias é um elemento fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes. Quando as famílias estão envolvidas na educação de seus filhos, elas podem ter um impacto positivo significativo no seu desempenho acadêmico e no seu desenvolvimento emocional e social.

Na construção dessa parceria, as reuniões de pais e responsáveis são momentos essenciais. Mais do que meros informes burocráticos ou repasse de resultados, são ocasiões para o estreitamento de vínculos, trocas e acompanhamento conjunto do trabalho pedagógico. As reuniões são importantes porque dão visibilidade à cultura produzida pelas crianças no ambiente escolar.

As reuniões de pais e responsáveis são um espaço valioso para compartilhar conhecimentos e experiências, e para discutir as necessidades e os desafios dos filhos. Elas permitem que os pais e os professores trabalhem juntos para criar um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado, e para encontrar soluções para os desafios que surgem. Além disso, as reuniões de pais e responsáveis são uma oportunidade para dar visibilidade à cultura produzida pelas crianças no ambiente escolar.

A colaboração entre a escola e as famílias é fundamental para o sucesso dos estudantes. Uma das formas de fortalecer essa colaboração é dar voz ativa aos pais, ouvindo suas preocupações e sugestões sobre a educação de seus filhos. Isso pode ser feito por meio de reuniões regulares, onde os pais podem expressar suas opiniões e idéias sobre como melhorar a educação de seus filhos.

BENEFÍCIOS DE ESCUTAR OS PAIS

Escutar os pais pode trazer vários benefícios, incluindo o fortalecimento de questões socioemocionais, a melhoria das interações entre os pais, os educadores e os estudantes, e a aproximação da comunidade. Ao ouvir os pais, os educadores podem entender melhor as necessidades emocionais e sociais dos estudantes, e criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e suportivo.

As reuniões de pais são um momento crucial para a reflexão, encaminhamentos e tomadas de decisões que podem aprimorar o processo democrático no seio da escola. Além disso, elas garantem a efetiva participação dos pais e da comunidade escolar na educação, o que é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

> Está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e os pais têm direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais. Porém nem sempre esse princípio é considerado quando se forma o vínculo entre diretores, professores e coordenadores pedagógicos e a família dos alunos (HEIDRICH, 2009).

A escola tem a obrigação de se articular com as famílias e de manter os pais informados sobre o processo pedagógico. Além disso, os pais têm o direito de participar da definição das propostas educacionais. No entanto, nem sempre esse princípio é considerado quando se forma o vínculo entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos.

Nas últimas décadas, a relação entre a escola e as famílias ou responsáveis pelos alunos tem passado por mudanças significativas. As mudanças sociais e econômicas têm distanciado essas duas instituições fundamentais para a formação das crianças e dos adolescentes. É importante que as escolas e as famílias trabalhem juntas para superar esses desafios e garantir a educação de qualidade para todos.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

A participação das famílias na educação dos filhos é fundamental para o seu sucesso. Quando as famílias estão envolvidas, elas podem oferecer apoio emocional e acadêmico, além de ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado. Isso pode incluir atividades como:

Acompanhamento do progresso: As famílias podem acompanhar o progresso dos filhos e identificar áreas em que precisam de mais apoio.

Participação em atividades escolares: As famílias podem participar de atividades escolares, como reuniões de pais e mestres, e ajudar a planejar eventos e projetos.

Apoio emocional: As famílias podem oferecer apoio emocional e ajudar os filhos a lidar com desafios e obstáculos.

BENEFÍCIOS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

A participação das famílias na educação dos filhos pode trazer vários benefícios, incluindo:

Melhoria do desempenho acadêmico: A participação das famílias pode ajudar a melhorar o desempenho acadêmico dos filhos.

Aumento da motivação: A participação das famílias pode aumentar a motivação dos filhos para aprender e se desenvolver.

Desenvolvimento de habilidades sociais: A participação das famílias pode ajudar os filhos a desenvolver habilidades sociais importantes, como a comunicação e a cooperação.

A participação dos pais é fundamental para o sucesso da educação. Eles têm o direito de estar informados sobre o processo pedagógico e de participar da definição das propostas educacionais. Além disso, a participação dos pais pode ajudar a fortalecer a relação entre a escola e as famílias, e a garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas.

A parceria entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Quando as famílias estão envolvidas na educação de seus filhos, elas podem oferecer apoio emocional e acadêmico, o que pode melhorar o desempenho escolar e aumentar a motivação para aprender. Além disso, a parceria entre a família e a escola pode ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado, o que pode beneficiar todos os estudantes.

A escola pode ter uma influência significativa nos lares, pois ela pode ajudar a criar um ambiente de aprendizado em casa. Quando as famílias estão envolvidas na educação de seus filhos, elas podem criar um ambiente de aprendizado em casa que seja mais propício ao desenvolvimento das

crianças e dos adolescentes. Além disso, a escola pode oferecer recursos e apoio para as famílias, o que pode ajudar a fortalecer a parceria entre a família e a escola.

Mas é necessário também e deve-se ter a percepção de que:

> "Não basta construir conhecimento: é preciso viabilizar que o aluno construa sua identidade, sua autonomia com responsabilidade, cidadania. E isso só é possível se a família e a escola andarem juntas, sendo ambos sujeitos do processo educativo do jovem cidadão" (ALTHUON, 1999, p.50)

É fundamental reorientar os espaços participativos para criar uma dinâmica cooperativa entre os pais e a equipe escolar. Isso pode ser alcançado por meio de uma abordagem mais colaborativa e inclusiva, que permita que ambas as partes trabalhem juntas para alcançar objetivos comuns.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE REUNIÕES DE PAIS TIPOS DE REUNIÕES DE PAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

As reuniões de pais são uma oportunidade importante para que as escolas e as famílias se comuniquem e trabalhem juntas para o sucesso dos estudantes. Existem diferentes tipos de reuniões de pais, cada uma com suas características e objetivos específicos.

REUNIÃO DE BOAS-VINDAS

A reunião de boas-vindas é o primeiro contato entre os pais e a escola, e é fundamental para estabelecer um relacionamento duradouro. Nessa reunião, a escola pode apresentar seus valores e propósito, mostrar as dependências que os filhos irão utilizar e apresentar os funcionários e professores. É também uma oportunidade para reforçar a parceria entre a escola e a família.

REUNIÃO DE FECHAMENTO DE CICLOS

A reunião de fechamento de ciclos é realizada ao final de um período letivo, e é uma oportunidade para discutir o progresso dos estudantes e planejar para o próximo ciclo. Nessa reunião, a escola pode apresentar os resultados dos estudantes, discutir os desafios e oportunidades, e estabelecer metas para o próximo ciclo.

REUNIÃO ONLINE

A reunião online é uma opção para as escolas que desejam incluir mais famílias na discussão. Nessa reunião, a escola pode usar plataformas de videoconferência para se comunicar com os pais e discutir assuntos importantes. A reunião online é uma opção flexível e pode ser mais acessível para as famílias que não podem comparecer presencialmente.

REUNIÃO HÍBRIDA

A reunião híbrida é uma combinação de reunião presencial e online. Nessa reunião, a escola pode usar plataformas de videoconferência para incluir famílias que não podem comparecer presencialmente, enquanto também permite que as famílias que estão presentes na escola participem da discussão.

REUNIÃO INDIVIDUALIZADA

A reunião individualizada é uma oportunidade para que os pais sejam ouvidos de forma personalizada. Nessa reunião, a escola pode discutir os desafios e oportunidades específicos de

cada estudante, e estabelecer metas e planos para o seu sucesso.

REUNIÃO DE COMISSÃO

As reuniões de comissão são um momento fundamental para que representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar se reúnam para discutir e contribuir para a construção da proposta político-pedagógica da escola. Essa é uma oportunidade para que as vozes de pais, alunos, professores, funcionários, equipe gestora e membros da comunidade local sejam ouvidas e consideradas no processo de tomada de decisões. O objetivo das reuniões de comissão é construir uma escola que seja resultado do sonho da comunidade escolar. Isso significa que a proposta político-pedagógica da escola deve refletir as necessidades e aspirações da comunidade, e que todos os segmentos devem se sentir representados e envolvidos no processo. A representação é fundamental para que a proposta político-pedagógica da escola seja construída de forma legítima e representativa. Isso significa que os representantes de cada segmento da comunidade escolar devem ser escolhidos de forma democrática e que tenham a confiança de seus pares. A construção de uma escola que seja um reflexo da comunidade é um processo contínuo que requer a participação e o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar. As reuniões de comissão são um momento importante para que isso aconteça, e é fundamental que sejam aproveitadas para que a proposta político-pedagógica da escola seja construída de forma coletiva e representativa.

REUNIÕES TEMÁTICAS

As reuniões temáticas são uma iniciativa importante para fortalecer a relação entre a escola e as famílias. Nesses encontros, são abordados temas específicos que são relevantes para as famílias, como o desfralde das crianças, alimentação saudável, sexualidade na adolescência, entre outros.

REUNIÃO PONTUAL

Nessas situações, a equipe gestora deve marcar uma conversa pontual com a família para discutir o problema e encontrar soluções juntos. Essa abordagem individualizada demonstra que a escola está comprometida com o desenvolvimento dos alunos e se preocupa com as necessidades específicas de cada um.

REUNIÕES PARA TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS

As reuniões para transição e adaptação são fundamentais para garantir que os alunos se sintam seguros e apoiados durante o processo de mudança. Ao planejar cuidadosamente essas reuniões e tomar ações para minimizar as dificuldades, a equipe escolar pode ajudar a garantir uma transição suave e bem-sucedida.

Em resumo, cada tipo de reunião de pais tem suas características e objetivos específicos, e é fundamental que as escolas escolham o tipo de reunião que melhor atenda às necessidades das famílias e dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, as reuniões de pais e responsáveis são um momento essencial na construção de uma parceria eficaz entre a escola e as famílias. Elas são uma oportunidade para compartilhar conhecimentos e experiências, e para trabalhar juntos em prol do desenvolvimento dos filhos. Além disso, elas permitem que os pais e os professores dêem visibilidade à cultura produzida pelas crianças no ambiente escolar, e que trabalhem juntos para criar um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado e tomadas de decisões que podem aprimorar o processo democrático no seio da escola. A escola tem a obrigação de se articular com as famílias e de manter os pais informados

sobre o processo pedagógico. A participação dos pais é fundamental para o sucesso da educação, e é importante que as escolas e as famílias trabalhem juntas para superar os desafios e garantir a educação de qualidade para todos. As reuniões de pais representam uma oportunidade para fortalecer a parceria entre a família e a escola. A parceria entre a família e a escola é essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, e pode trazer vários benefícios para as crianças e os adolescentes. É importante que as escolas e as famílias trabalhem juntas para garantir que as crianças e os adolescentes recebam a melhor educação possível.

REFERÊNCIAS

ALTHON, B. G.; ESSLE, C. H.; STROBER, I. S. Reunião de pais: sofrimento ou prazer? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

BRASIL, Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n° 8069, 13 de julho de 1990. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em 22 de agosto de 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 22 de agosto de 2016.

HEIDRICH, Gustavo. A escola da família. Revista Gestão Escolar. Edição 003, AGOSTO/SETEMBRO 2009. Disponível em Acesso em 22 de agosto de 2016.

ELIANA SANTOS DE BEZERRA QUEIROZ

Licenciatura em Pedagogia em 2011- UNOESTE - Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente. Pós-graduação: Educação Infantil - Faculdade Campos Elíseos - 30/06/2018. Pós-graduação: Arte e Educação - Faculdade Campos Elíseos - 01/01/2019. Pós- graduação: Ludopedagogia - Faculdade Campos Elíseos - 03/07/2019

CRISTIANE MINGRONI MAGRO AMARAL

Licenciatura em Pedagogia em 2019, Universidade Cesumar, Unicesumar- Faculdadedo estado do Paraná - Online. P ó s - graduação: Atendimento Educacional Especializado - Faculdade Educamais 2020. Pós-graduação: Arte e Educação, Fac. Educamais ,2021. Pós- graduação: Educação Especial Inclusiva, Fac. Educamais, 2021.

MAYLA CRISTINA PEREIRA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

Possui Licenciatura em Pedagogia, concluída em 2016. É pós-graduada em Gestão Escolar Integradora (2019), Psicopedagogia Institucional (2020), Pedagogia Empresarial (2020), Educação Infantil de 0 a 6 anos (2024) e Psicologia e Desenvolvimento da Aprendizagem (2024).

TECNOLOGIA ASSISTIVA

RESUMO

Este artigo discute o papel da tecnologia assistiva na educação inclusiva, destacando suas possibilidades e desafios. São apresentados experiências e estudos que demonstram o impacto positivo da tecnologia assistiva na aprendizagem e no desenvolvimento de alunos com deficiência ou necessidades especiais. Além disso, são abordadas questões importantes, como a formação de professores e a acessibilidade das tecnologias. O artigo busca contribuir para a reflexão sobre o potencial da tecnologia assistiva na construção de uma educação mais justa e equitativa para todos.

Palavras-chave:
Tecnologia assistiva; Ambiente escolar; Educação especial.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito fundamental de todos os alunos, independentemente de suas necessidades e habilidades. Nesse contexto, a tecnologia assistiva surge como uma ferramenta importante para promover a autonomia e a participação de alunos com deficiência ou necessidades especiais. Este artigo busca discutir o papel da tecnologia assistiva na educação inclusiva, destacando suas possibilidades e desafios. Ao longo do texto, serão apresentados experiências e estudos que demonstram o impacto positivo da tecnologia assistiva na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Além disso, serão abordadas questões importantes, como a formação de professores e a acessibilidade das tecnologias. Compreender o potencial da tecnologia assistiva é fundamental para construir uma educação mais justa e equitativa para todos.

AUTORES QUE DEFENDEM A TECNOLOGIA ASSISTIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jean Piaget et.al, (1972) conhecido por suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, Piaget defende que a tecnologia pode ser uma ferramenta importante para a educação, desde que seja utilizada de forma a promover a interação e a construção do conhecimento pelo aluno.

Vygotsky et.al (1991) destaca a importância da interação social e da linguagem no processo de aprendizagem, e sua teoria pode ser aplicada à utilização de tecnologia na educação.

Abreu et.al (2010): autor que discute a Epistemologia Genética de Piaget e sua aplicação na educação.

Aguiar & Passos et.al (2014): autores que defendem a tecnologia como caminho para uma educação cidadã.

Sampaio e Leite et.al (2008): autores que discutem a tecnologia educacional e sua importância na democratização da informação e do conhecimento.

Pretto et.al (2011) que destaca a importância da tecnologia na educação para a promoção da cidadania e da inclusão.

Silva et.al (2011) discute a educação inclusiva e a importância da diferenciação pedagógica.

OBJETIVO GERAL

Analisar o papel da tecnologia assistiva na educação inclusiva, identificando suas possibilidades e desafios, e discutindo seu potencial para promover a autonomia e a participação de alunos com deficiência ou necessidades especiais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar as principais tecnologias assistiva utilizadas na educação inclusiva.

Analisar o impacto da tecnologia assistiva na aprendizagem e no desenvolvimento de alunos com deficiência ou necessidades especiais.

Discutir os desafios e limitações da implementação da tecnologia assistiva na educação inclusiva.
Investigar o papel da formação de professores na efetiva utilização da tecnologia assistiva na educação inclusiva.

Refletir sobre as possibilidades e potencialidades da tecnologia assistiva para promover a

autonomia e a participação de alunos com deficiência ou necessidades especiais.

JUSTIFICATIVA

A tecnologia assistiva tem se mostrado uma ferramenta importante para promover a inclusão e a acessibilidade na educação. No entanto, ainda existem desafios e limitações para sua efetiva implementação. Este estudo se justifica pela necessidade de:

1. Promover a inclusão: A tecnologia assistiva pode ser uma ferramenta importante para garantir o acesso e a participação de alunos com deficiência ou necessidades especiais na educação.
2. Melhorar a aprendizagem: A tecnologia assistiva pode ser utilizada para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência ou necessidades especiais.
3. Desenvolver habilidades: A tecnologia assistiva pode ser utilizada para desenvolver habilidades importantes, como a comunicação, a mobilidade e a independência.
4. Aumentar a autonomia: A tecnologia assistiva pode ser utilizada para promover a autonomia e a independência de alunos com deficiência ou necessidades especiais.
5. Contribuir para a educação inclusiva: Este estudo pode contribuir para a reflexão sobre o papel da tecnologia assistiva na educação inclusiva e para a identificação de estratégias para sua efetiva implementação.

Além disso, a realização deste estudo pode ter implicações práticas importantes para a educação inclusiva, como:

- Desenvolvimento de políticas: Os resultados do estudo podem contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas.
- Formação de professores: O estudo pode destacar a importância da formação de professores para a efetiva utilização da tecnologia assistiva na educação inclusiva.
- Melhoria da prática educacional: Os resultados do estudo podem contribuir para a melhoria da prática educacional e para a promoção da inclusão e da acessibilidade na educação.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste estudo sobre a tecnologia assistiva na educação inclusiva envolverá uma revisão da literatura existente, análise de dados coletados por meio de questionários, entrevistas e observações, e discussão dos resultados em relação à literatura e às implicações práticas para a educação inclusiva, abordando eixos como acessibilidade, formação de professores, impacto na aprendizagem e desafios e limitações da implementação da tecnologia assistiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia assistiva tem um papel fundamental na educação inclusiva, promovendo a acessibilidade, a autonomia e a participação de alunos com deficiência ou necessidades especiais. Com a formação adequada de professores e o investimento em tecnologia assistiva, é possível melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, garantindo uma educação mais justa e equitativa para todos.

REFERÊNCIAS

GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2018.

GARDNER, H. et al. Inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1972.

PRETTO, N. de L. Tecnologia e educação: desafios e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas e saberes pedagógicos. Campinas: Papirus, 2011.

SILVA, A. F. da. Educação inclusiva: um novo paradigma de ensino. In: SILVA, A. F. da (Org.). Educação inclusiva: teoria e prática. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

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

WALLON, H. et al. Psicologia e educação da infância. São Paulo: Ática, 2007.

ELIDIVANIA FELICIA BATISTA DE SOUZA

Graduação em Educação Física pela Universidade Paulista- UNIP (2011) e Pedagogia pela Faculdade Brasil (2018); Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Neuroeducação pela Faculdade Fabrange (2025); Professora de Ensino Fundamental II - Educação Física - na EE Ada Pellegrini e Professora de Educação Infantil na CEMEI Márcia Kumbrevicius de Moura.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A inclusão e a valorização da diversidade na educação infantil representam pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com necessidades específicas e de diferentes contextos socioculturais nas instituições de educação infantil. A partir de uma abordagem teórica e documental, fundamentada em autores como Mantoan, Aranha e Nóvoa, discute-se o papel da escola como espaço de acolhimento e respeito às singularidades, reconhecendo a diversidade como condição natural e enriquecedora do processo educativo.

A inclusão, mais do que garantir o acesso físico à escola, implica promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais e coletivas, respeitando as diferentes formas de aprender, se expressar e se relacionar. A diversidade, por sua vez, envolve múltiplos aspectos, culturais, étnicos, linguísticos, de gênero, entre outros, que devem ser considerados na construção de um currículo aberto, flexível e contextualizado.

Os resultados apontam para a necessidade de formação continuada dos professores, adaptação dos espaços e materiais, além de uma mudança de postura institucional que compreenda a inclusão como um direito e não como um favor. Conclui-se que a efetivação da inclusão e da valorização da diversidade na educação infantil depende de um compromisso ético e pedagógico com a equidade e com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Palavras-chave:
Inclusão; Diversidade; Educação Infantil; Direitos da Criança.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade assegurar o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em condições de liberdade e dignidade. Nesse sentido, o debate sobre inclusão e diversidade torna-se cada vez mais necessário e urgente, considerando as desigualdades históricas que ainda persistem dentro dos espaços escolares. A escola, especialmente a de educação infantil, deve se configurar como um ambiente acolhedor, democrático e inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de suas características, origens ou condições, sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e de aprendizagem.

A inclusão vai além do simples acesso à escola: trata-se de garantir permanência, participação e aprendizagem de qualidade para todos, em especial para aqueles que historicamente estiveram à margem dos processos educacionais, como crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, oriundas de comunidades indígenas, quilombolas, migrantes, entre outras. Segundo Mantoan (2006), a escola inclusiva é aquela que aprende a lidar com a diferença como parte constitutiva do processo educativo, e não como um obstáculo a ser superado. Já a diversidade, por sua vez, não se limita a reconhecer a existência de diferenças, mas exige uma ação pedagógica que valorize e integre essas diferenças de forma construtiva e respeitosa.

Com base nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo discutir os desafios e possibilidades da promoção de uma educação infantil inclusiva e sensível à diversidade, destacando o papel do professor, da gestão escolar e do currículo como elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas equitativas e transformadoras.

DESENVOLVIMENTO

INCLUSÃO COMO DIREITO E COMPROMISSO ÉTICO-PEDAGÓGICO

A inclusão na educação infantil deve ser compreendida como um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), da qual o Brasil é signatário. Esses documentos reforçam o princípio da equidade, segundo o qual todas as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade, em ambientes que respeitem suas necessidades, ritmos e potencialidades.

No entanto, garantir a inclusão vai além da simples matrícula. Segundo Mantoan (2006), a verdadeira inclusão acontece quando a escola adapta suas práticas para acolher todas as formas de ser e aprender, rompendo com modelos tradicionais baseados na homogeneização. Trata-se de um compromisso ético-pedagógico com a dignidade humana e com a superação de preconceitos que ainda permeiam o cotidiano escolar.

A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A valorização da diversidade na educação infantil implica reconhecer que as crianças são sujeitos singulares, com diferentes histórias de vida, culturas, modos de aprender e de se expressar. Essa compreensão exige que a prática pedagógica vá além da mera tolerância às diferenças, assumindo um compromisso ativo com a equidade, o respeito e a inclusão. A diversidade deve ser compreendida não como um desafio a ser enfrentado, mas como uma riqueza que potencializa os processos educativos e contribui para a formação de uma sociedade mais justa e plural.

Segundo Candau (2012), adotar uma perspectiva intercultural na educação significa abrir espaço para o diálogo entre diferentes visões de mundo, respeitando e valorizando os saberes, identidades e culturas presentes nas salas de aula. Isso se traduz em práticas pedagógicas que promovem a

escuta sensível, a participação ativa e o protagonismo das crianças em suas experiências de aprendizagem. O cotidiano escolar precisa refletir essa diversidade, seja na escolha dos materiais didáticos, nas atividades propostas, nas histórias contadas ou nas linguagens exploradas.

A construção de um ambiente pedagógico que valoriza a diversidade exige também a desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente enraizados, como os relacionados à cor da pele, à origem étnica, à deficiência, ao gênero ou à classe social. Para isso, o educador deve atuar como mediador crítico e reflexivo, capaz de identificar desigualdades e propor estratégias que assegurem a participação de todas as crianças em condições de equidade.

Além disso, é fundamental que o currículo da educação infantil seja flexível, contextualizado e aberto à multiplicidade de experiências infantis. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa perspectiva ao reconhecer a diversidade como princípio educativo e ao propor que as práticas pedagógicas estejam centradas nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dessa forma, valorizar a diversidade é também repensar o próprio conceito de infância, compreendendo-a em sua pluralidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais em que cada criança está inserida.

Em síntese, uma prática pedagógica comprometida com a valorização da diversidade é aquela que reconhece, acolhe e aprende com as diferenças. Ela amplia horizontes, rompe com visões homogêneas de educação e promove um espaço em que todas as crianças possam se desenvolver integralmente, com dignidade, afeto e pertencimento.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O professor é figura central na efetivação de uma educação inclusiva e sensível à diversidade. É ele quem, no contato direto com as crianças, planeja e executa ações pedagógicas que podem tanto incluir quanto excluir. Para que esse profissional exerça seu papel de forma ética, reflexiva e sensível, é imprescindível que receba formação inicial e continuada que contemple discussões sobre inclusão, direitos humanos, equidade e justiça social.

Segundo Nóvoa (1992), não há mudança na escola sem o protagonismo dos professores. Isso significa que o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas depende, em grande parte, da valorização do saber docente, da troca de experiências entre pares e do apoio institucional. Também é necessário que o professor tenha acesso a materiais adaptados, acompanhamento multiprofissional e políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho.

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO E CONTEXTUALIZADO

A construção de um currículo inclusivo e contextualizado é um dos pilares fundamentais para a efetivação de uma educação infantil que respeite e valorize a diversidade. Um currículo com essas características não deve ser padronizado ou fechado, mas sim dinâmico, flexível e sensível às múltiplas realidades culturais, sociais e subjetivas das crianças. Ele precisa considerar as diferentes formas de ser, pensar e aprender, promovendo experiências significativas para todos os sujeitos, em especial para aqueles que historicamente enfrentaram barreiras no acesso e permanência na escola.

Segundo Aranha (2001), um currículo verdadeiramente inclusivo não se limita a adaptar conteúdo para crianças com deficiência ou necessidades específicas, mas repensa toda a estrutura da ação pedagógica, promovendo a participação ativa de todas as crianças desde a concepção das propostas. Nesse sentido, incluir não é apenas "inserir o diferente", mas sim transformar a lógica excludente de ensino em uma abordagem dialógica, democrática e equitativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também reforça a importância de um currículo centrado nos

direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, destacando a valorização da escuta, do brincar, das múltiplas linguagens e da convivência como eixos estruturantes. Tais diretrizes oferecem subsídios para que os professores construam práticas pedagógicas coerentes com a realidade de seus alunos, respeitando seus ritmos, histórias e culturas.

A contextualização do currículo implica também em reconhecer a comunidade e o território como espaços educativos. Isso significa que o currículo deve dialogar com os saberes locais, com os valores familiares e com os desafios sociais enfrentados pelas crianças e suas famílias. Como aponta Candau (2012), essa articulação entre escola e contexto favorece a construção de identidades e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, especialmente para grupos historicamente invisibilizados, como povos indígenas, quilombolas, migrantes, crianças negras e com deficiência.

Portanto, construir um currículo inclusivo e contextualizado é um processo contínuo de escuta, reflexão e transformação. Ele exige compromisso político e sensibilidade pedagógica, além de uma postura crítica frente às desigualdades sociais. Mais do que um documento ou conjunto de conteúdos, o currículo deve ser vivido na prática cotidiana, por meio de relações respeitosas, propostas significativas e experiências que reconheçam cada criança como sujeito pleno de direitos, saberes e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação infantil inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, um dos mais nobres objetivos da educação contemporânea. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a inclusão vai muito além do acesso físico das crianças às instituições escolares. Ela envolve garantir condições reais de permanência, participação e aprendizagem, respeitando os diferentes modos de ser, pensar, agir e aprender que compõem a infância em sua pluralidade.

Compreender a diversidade como riqueza e não como problema requer uma mudança de paradigma, tanto na concepção de ensino quanto nas práticas pedagógicas. A valorização da cultura, da identidade, das necessidades específicas e das histórias de vida de cada criança deve permear o planejamento curricular, a organização dos espaços e as relações interpessoais no ambiente escolar. Isso implica reconhecer a criança como sujeito de direitos e como protagonista do próprio processo educativo.

Nesse contexto, o papel do professor é central. Sua formação continuada, sua postura ética e sua sensibilidade para lidar com as diferenças são determinantes para o sucesso das políticas de inclusão. Da mesma forma, é fundamental que as escolas recebam suporte institucional adequado, incluindo recursos pedagógicos, apoio de equipes multiprofissionais e políticas públicas que assegurem uma gestão democrática e humanizada da educação infantil.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da inclusão e da diversidade na educação infantil não é tarefa individual ou isolada, mas sim um projeto coletivo e contínuo. É preciso que toda a comunidade escolar, professores, gestores, famílias e sociedade se envolva no compromisso com uma educação que acolhe, respeita e celebra as diferenças, garantindo a todas as crianças o direito de aprender com dignidade, equidade e afeto.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Especial: história e políticas públicas. São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: [08/07/2025].

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996). Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas. In: CANDAU, V. M. (Org.). Didática e multiculturalismo: saberes docentes e práticas escolares. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 15–32.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf. Acesso em: [08/07/2025].

ELISABETE CRISTINA NACCARI

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos, 2007; email: betenaccari@gmail.com

A LUDOPEDAGOGIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A Educação Infantil é um espaço privilegiado de descobertas, onde se favorece o desenvolvimento psicomotor, socioemocional e cognitivo. A ludopedagogia surge como recurso essencial para potencializar a construção do conhecimento, integrando brincadeiras, jogos e atividades que unem prazer e intencionalidade pedagógica, tornando a aprendizagem mais significativa. Para que esse processo seja eficaz, o educador deve compreender as etapas do desenvolvimento infantil, as diferentes linguagens e as necessidades de cada faixa etária, incorporando práticas lúdicas que estimulem a autonomia, a socialização e a curiosidade. O objetivo é analisar como a ludopedagogia pode atuar como ferramenta de aprendizagem significativa na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a qualificação da prática docente, consolidando-a como estratégia de experiências prazerosas e integradas.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Ludopedagogia; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, promovendo o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, psicomotor, afetivo e social). O prazer, a interação e o potencial significam a aprendizagem, em ambientes marcados pela curiosidade e pela descoberta. A ludopedagogia integra intencionalmente ou lúdico aos processos de ensino, promovendo a construção ativa do conhecimento, o encantamento e a prática docente em um espaço de investigação compartilhado. Brincadeiras, jogos e atividades simbólicas ajudam a desenvolver autonomia, criatividade, socialização e resolução de problemas, contribuindo para a aprendizagem de forma significativa.

Assim, metodologias lúdicas representam um compromisso ético e profissional do educador da infância. O texto defende inserir o lúdico de forma planejada, consciente e contextualizada, para transformar as experiências pedagógicas em oportunidades de aprendizado com sentido e relevância para a criança.

Além disso, a integração do lúdico favorece a inclusão, considerando diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades individuais, promovendo um ambiente escolar mais democrático e acessível. Ao valorizar a diversidade lúdica, o educador amplia formas de participação, fortalece vínculos afetivos e sustenta a identidade da criança dentro do contexto escolar, reconhecendo-a como sujeito ativo de sua própria educação.

Este estudo defende práticas educacionais de recompensa ante critérios contemporâneos que reconhecem a criança como sujeita a direitos e protagonista da aprendizagem. Em um contexto de rápidas mudanças tecnológicas e culturais, é necessário promover experiências educativas que aliem emoção, imaginação e pensamento crítico, não apenas a transmissão de conteúdo.

A ludopedagogia surge como resposta, articulando prazer e intencionalidade para que a criança aprenda com prazer, fortalecendo vínculos positivos com o conhecimento e a escola. Sua inserção valoriza o papel do educador como mediador/facilitador das descobertas infantis. Para isso, é essencial que o professor conheça o desenvolvimento infantil, as diversas linguagens expressivas e os conteúdos adequados a cada faixa etária, a fim de planejar atividades lúdicas que estimulem múltiplas habilidades. Assim, o ato de brincar deixa de ser uma mera atividade para integrar o currículo como prática intencional e significativa.

Este estudo, com abordagem qualitativa, baseia-se em uma revisão bibliográfica sobre ludopedagogia e Educação Infantil. Busca fundamentar e orientar práticas pedagógicas ao explorar estratégias que integrem brincadeira, emoção e pensamento crítico. A análise destaca a evidência de que a ludopedagogia, quando planejada e orientada, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo aprendizagens mais significativas.

Além disso, associar a ludopedagogia à BNCC e uma pedagogia humanizada, inclusiva e transformadora, defendendo a ludicidade como eixo estruturante que valoriza o papel do educador como mediador.

FUNDAMENTAÇÃO

O lúdico possui raízes antigas como instrumento educativo, desde rituais pré-históricos até jogos greco-romanos de relaxamento. Na Idade Média houve restrições, enquanto no Renascimento ele é reabilitado como ferramenta de estudo e desenvolvimento intelectual, apoiada por pensadores humanistas.

Os estudos modernos confirmam o uso da ludicidade na sala de aula para desenvolver capacidades psicológicas, sociais e motoras. Conforme Kishimoto, o jogo é uma forma especial de aprender conteúdos, permitindo à criança vivenciar situações, superar conflitos e promover seu

pleno desenvolvimento, além do prazer.

> Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. (SANTOS, 2011, p.12).

Apropriar-se desta importante estratégia ludopedagógica para o processo ensino aprendizagem na educação infantil é transformar o espaço escolar em um ambiente significativo e imaginário onde a criança expresse sua criatividade por meio da interação que estabelece com outras crianças, explorar o lúdico na educação infantil pré-escolar nível II é utilizar os próprios recursos que a criança oferece para enriquecer a prática educativa, propondo a aquisição de novos conhecimentos a partir dos que elas já possuem. O brincar na escola não é apenas passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras possibilitam à criança um relacionamento significativo com aprendizagem através do desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual, pois através das atividades lúdicas a mesma desenvolve a expressão corporal, oral, reforça habilidades sociais, integra-se na sociedade, forma seus conceitos relacionam suas idéias, constrói seu próprio conhecimento, fazendo a ligação com mundo real e constrói seu próprio mundo.
Para Kishimoto (1997, p. 38):

> “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

A escola deve promover o melhor ensino por meio do lúdico como estratégia metodológica para o desenvolvimento infantil e vivências enriquecedoras que geram prazer. Levar o lúdico à escola resgata o prazer, transforma a visão escolar e revaloriza o aprendizado, ao trabalho emoções e favorece a construção de conceitos e habilidades, alterando potencialmente as metodologias de ensino. Jogos, brinquedos, brincadeiras e dinâmicas são ferramentas-chave para um ambiente criativo, inovador e significativo.

O espaço escolar deve ser dinâmico, rico e independente, oferecendo atividades variadas que permitem diferentes formas de expressão, brincadeiras, aprendizados, explorações e interações.

Segundo Barros, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas, afetivas e psicomotoras, contribuindo para o desenvolvimento além do comportamento cotidiano. Assim, a brincadeira não deve ser desprezada no contexto escolar, pois facilita uma aprendizagem prazerosa e ativa, na qual a criança constrói seu conhecimento a partir do que já conhece.

A educação infantil deve ocorrer em um ambiente saudável e agradável, iniciando uma vida escolar com boas vivências que despertem o gosto pela escola e valorizem seu papel no desenvolvimento humano e social. A ludicidade vai além do desenvolvimento motor, contribuindo para as áreas motora, sensorial, social e para o desenvolvimento das potencialidades psíquicas.

Vygotsky aponta que a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximais, promovendo saltos qualitativos na aprendizagem. Leontiev afirma que o brinquedo é uma atividade principal da criança, motorizando mudanças significativas no desenvolvimento psíquico e proporcionando-a para níveis superiores. Assim, as brincadeiras devem começar cedo, pois a aprendizagem na

infância pré-escolar ocorre de maneira mais eficaz, já que tudo ainda é novo para as crianças. Através das brincadeiras a criança irá se constituindo como ser social.

> A brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito; rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis {...}. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. (QUEIROZ et al.,2006, p. 171)

Neste sentido a brincadeira não deve ser vista como passa tempo pelos educadores, mas como ferramenta de ensino que irá proporcionar um importante salto no desenvolvimento infantil.

Para Piaget (1975, p 47), “os jogos estão diretamente ligados ao desenvolvimento mental da infância; tanto a aprendizagem quanto as atividade lúdicas constituem uma assimilação do real”. Para criança brincar ira colocá-la em situações onde há a necessidade de tomadas de decisões, mesmo que sejam irreais tais situações, produzirá gradativamente seu amadurecimento diante de situações verdades, que futuramente irão permear sua vida adulta. Grolnick (1993, p.44) afirma que:

> Brincar durante a infância e através do ciclo da vida, ajuda a liberar as tensões da vida, prepara-nos para o que é serio e as vezes fatal, ajuda-nos a definir e redefinir os limites entre nos e os outros, auxilia-nos na obtenção de um senso de nossa própria identidade pessoal e corporal.

É importante destacar ainda que ao desenvolver atividades lúdicas em grupo o estudante aprende a respeitar seu próximo e suas individualidades “É através da atividade lúdica que a criança desenvolve a habilidade de subordinar-se a uma regra e dominar as regras significa, dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido”. (LEONTIEV, 1998, p.139).

Portanto brincando a criança ira desenvolver características não só motoras como cognitivas que poderão fazer parte de sua vida adulta.

> O brinquedo estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade possibilitando o exercício de concentração, de atenção e de engajamento. É um convite a brincadeira, proporcionando desafios e motivação. (FALCÃO; RAMOS 2002, p. 17).

É preciso considerar que maiores serão os resultados obtidos através do uso das ferramentas lúdicas, quanto à aprendizagem, comparado com uma didática que não utilize tais estratégias.

> Ao brincar, a criatividade leva a criança a buscar novos conhecimentos, exigindo do educando uma ação ativa, indagadora, reflexiva, desvendadora, socializadora e criativo, relações estas que constituem a essência psicogenética da educação lúdica, em total oposição lúdica, em total oposição à passividade, submissão, alienação, irreflexão, condicionamento da pedagogia dominadora. (FALCÃO; RAMOS, 2002, p 15).

Tal desenvolvimento não se restringe apenas às crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem sendo indispensáveis, níveis diferentes de competências.

> Na sua influência para com o desenvolvimento infantil o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos desenvolvimentais. Entretanto, os profissionais que lidam com estas crianças devem estar atentos ao desenvolvimento global infantil e não se deterem a aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências uns para com os outros. (CORDAZZO; VIEIRA, 2000, p 94).

Ela atua não apenas no sentido do desenvolvimento psíquico, como também na manutenção de sua saúde, ou seja, “a valorização do brincar vem a ser importante estratégia para impulsionar a criatividade e a saúde psíquica do ser humano” Sakamoto (2008, p. 277).

Portanto, torna-se a ludicidade indispensável à saúde emocional e intelectual da criança. Sem duvida Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto. As atividades de recreações proporciona auto expressão e auto realização.

> A ludicidade, extremamente importante para a saúde mental do ser humano, precisa ser mais considerada, pois o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, já que o espaço para expressão mais genuína do ser é o espaço do exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. (FALCÃO; RAMOS, 2002, p. 17)

Trabalhar de forma lúdica não é deixar de apresentar os conteúdos programáticos, mas sim proporcionar a criança uma aprendizagem prazerosa, pois as atividades lúdicas são indispensáveispara o desenvolvimento físico, emocional e intelectual sadio das crianças.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar faz parte da vida da criança desde cedo, promovendo o desenvolvimento motor, psíquico e social. O lúdico desenvolve criatividade, conhecimento por meio de vivências e relações, permitindo expressão livre e interação social. Vygotsky vê a brincadeira como suporte para a mente e para ações simbólicas, já Piaget diz que a brincadeira ajuda a assimilar o mundo às próprias necessidades.

Para ambos, brincar não é mero passatempo, mas ferramenta essencial para o desenvolvimento psicossocial e para a base de atividades futuras. Os educadores devem incorporar essa visão na prática pedagógica, apoiando a ludicidade como princípio central de ensino/aprendizagem.

Wallon (1981), em suas pesquisas acerca da construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada, fundamentou suas teorias sobre o desenvolvimento infantil a partir da concepção do ser humano de realidade, visando o materialismo histórico e dialético, acreditando que a relação com a realidade se dá por mediações que permitem o ser humano ser transformado pela natureza e vice-versa.

A mediação ocorre via instrumentos e signos que transformam o meio e os sujeitos por meio da interação social, trocando experiências para realizar ações sérias e resolver problemas. No desenvolvimento infantil, especialmente entre 4 e 5 anos (pré-escolar II), destaca-se o jogo da imitação: parte da criança, expressando criatividade por gestos e invenção, exigindo seleção de objetos e invenção para distribuir funções no tempo e espaço, estimulando gestos pela prática

social. A imitação envolve automatismo e invenção, exigindo mediação e afetando a emoção. O professor deve promover essa mediação para tornar a brincadeira significativa e a aprendizagem. Segundo Vygotsky, uma boa aprendizagem transforma o desenvolvimento potencial em real afetivo. A capacidade de representação mental é crucial para criar e promover o desenvolvimento humano.

A representação no desenvolvimento infantil surge da imitação e da supera, pois ela ocorre no plano simbólico, enquanto a imitação permanece no plano motor. A criança se identifica com objetos, imaginando que são outra coisa (Wallon, 1981, p. 122). A brincadeira de faz de conta possibilita essa subjetividade, usando objetos presentes para representar ausentes (ex.: boneca para a família; carro ou animal com objetos; super-herói; imitar animais). A criança emprega sons, gestos, palavras, frases e posturas para materializar suas imaginações, gerando aprendizagem prazerosa e significados já vivenciados no cotidiano. Por meio dos jogos imaginários, desenvolve atitudes rigorosas, como respeito às pessoas e às regras sociais.

> Numa situação imaginária como a da brincadeira de faz-de-conta (...) a criança é levada a agir num mundo imaginário o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo, em que a situação é definida pelo significado pela brincadeira o ônibus, o motorista, o passageiro, etc. e não pelos elementos reais concretamente presente as cadeiras da sala onde estão, brincando de ônibus, as bonecas etc. (...) Mas além de ser uma situação imaginária o brinquedo é também uma atividade regida por regras mesmo no universo de faz-de-conta, as regras devem ser seguidas. (OLIVEIRA, 1993, p. 76).

Nos jogos, as crianças desenvolvem-se emocional e intelectualmente ao assumir funções diferentes de seu comportamento habitual, brincando com situações reais. Brincar de ensinar cria regras de conduta que promovem respeito, organização, aprendizado e socialização, como enfatiza Vygotsky quando diz que a estruturação humana surge das relações sociais, com funções psicológicas emergindo socialmente antes de se tornarem indivíduos. Leontiev vê situações imaginárias como relações humanas na prática.

O brincar facilita as relações com conteúdos sociais, pois a criança recria funções observadas no meio. Atividades lúdicas desempenham várias funções sociais na Educação Infantil, com o brinquedo específico como suporte para experimentar e representar situações reais. Segundo Compagne (1989), o brinquedo é um meio que estimula curiosidade, desafio, imaginação e fantasia; maior capacidade de fantasiar favorecendo uma infância mais ágil, criativa, com iniciativa e tomada de decisões, contribuindo para o desenvolvimento integral por meio do faz de conta.

> [...] o processo de aprender/conhecer/crescer é uma busca constante do novo que estimula a curiosidade e expande a criatividade. Uma relação pedagógica que permite as manifestações das singularidades individuais, nas relações intersubjetivas, compreendendo e valorizando a expressão apaixonada da criança por descobrir e conhecer o mundo em que vive. (GARCIA, 1997, p. 99)

Para que ocorra o desenvolvimento infantil em sua plenitude deve ser consideradas todas as possibilidades que tornem possível tal ato. Portanto a ludicidade não pode ser desprezada, e sim considerada como ferramenta de ensino, por todos aqueles que participam da formação da criança.

Para o pleno desenvolvimento infantil, é essencial considerar a ludicidade como ferramenta pedagógica. No ensino de crianças de Pré-escolar II (4–5 anos), a intervenção metodológica do educador é imprescindível para alcançar bons resultados cognitivos e de aprendizagem. O ser

humano aprende desde cedo por meio do contato com colegas e do domínio do ambiente. Independentemente de cultura ou classe, toda criança brinca, e a infância é uma era das brincadeiras, que satisfaz interesses e necessidades. Aprender com alegria é crucial: brincadeiras ampliam conhecimentos, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (Brasil, 1998, p. 27).

> Não ha como ignorar as inúmeras possibilidades que os jogos e as brincadeiras propiciam ao educador, a utilização de tais recursos potencializa cada vez mais a vivencia no espaço escolar destinado a educação infantil, ao trazer o lúdico para a sala de aula o professor coloca o educando em contato com o universo imaginário o que por sua vez conduz a criança a desenvolver a expansão de sua aprendizagem por meio de um ambiente criativo e dinâmico que valoriza a manifestação demonstrada pela criança enquanto brinca, colocando-a como foco principal em seu processo de desenvolvimento educativo. Sendo assim o papel mais crucial do professor de educação infantil é ajudar as crianças a desenvolver as habilidades de que necessitam para se tornarem aprendizes para a vida, pois o sucesso de uma criança na escola não é previsto por seu conhecimento de fatos específicos ou por sua capacidade precoce de ler, e sim por habilidades que aprendeu a dominar, como ser capaz de esperar, de ouvir e de seguir instruções; de comunicar sentimentos e idéias; de pensar de forma crítica; de ser ágil; e muitas outras. (SCHILLER; ROSSANO, 2008, p.13).

O lúdico pode ser explorado em todas as atividades de sala de aula, funcionando como recurso que desperta prazer e facilitar a aprendizagem, contudo, seu verdadeiro sentido depende de professores preparados, com conhecimento sobre os fundamentos da ludicidade. Segundo Santos (2011), não é fácil transformar a prática educativa, pois as práticas e concepções docentes variam entre educadores, mesmo em contextos semelhantes. A mudança ocorre gradualmente e requer pessoas inovadoras, criativas e capazes de criar novas abordagens que promovam a transformação educacional.

A educação contemporânea traz muitos desafios para aqueles que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa, não há como estagnar-se em uma única e exclusiva metodologia de ensino é preciso utilizar-se de todos os recursos possíveis para que a escola transforme-se em um lugar especial que desperte na criança a vontade de aprender. Completa Santos (2011. p. 2)

> “Pensar em uma educação significativa e de qualidade é pensar no ser humano em sua totalidade, em seu ambiente, nas suas preferências, prazeres enfim, em suas relações vivenciadas”.

Uma criança de 0 a 5 anos aprende por meio de investigações e descobertas, e o educador dispõe de diversos recursos e possibilidades para explorar esse potencial por meio de jogos e brincadeiras. Contudo, para que esses recursos sejam eficazes, o educador precisa dominá-los para oferecer uma educação infantil de qualidade. Não basta propor uma metodologia lúdica; é essencial saber utilizá-la e definir quais objetivos serão alcançados com cada recurso pedagógico.

Educar vai além de transmitir informações, envolve instigar a criança a tomar consciência de si, dos outros e da sociedade, oferecendo ferramentas para escolher entre caminhos que condizem com seus valores, visão de mundo e situações adversárias. Cabe ao professor criar oportunidades para que a aprendizagem por meio das brincadeiras seja prazerosa, conforme Rosamilha (1979, p. 77).

> “A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos”.

Portanto, cabe ao professor oferecer inúmeras oportunidades para que se torne prazerosa a aprendizagem por meio das brincadeiras. De acordo com Rosamilha (1979, p. 77).

> “A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos”.

A ludicidade favorece o desenvolvimento individual e a aprendizagem prazerosa na educação infantil (Sneyders, 1996; Teles, 1997). Brincar expandir a imaginação, saber e relações, promovendo respeito, grupo e autorrealização. Atividades lúdicas e oferecidas excluem um ambiente acolhedor que respeite ritmos, e exigem mudança de postura dos educadores para integrá-las ao cotidiano escolar, dinamizando o ensino (Rosamilha, 1979).

O conceito prático de ensino precisa ser revisto, pois uma sala de aula não pode ser um espaço enfadonho e desestimulador, o cotidiano escolar deve ser compreendido por uma ação dinâmica e enriquecedora que possibilite ao aprendiz a expansão dos conhecimentos assimilados ao longo de sua vivência diária.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida. (KAMI, 1991, p.125).

Daí a necessidade de transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, onde se respeite a individualidade e ritmo de cada discente. As atividades lúdicas são, sem sombra de dúvidas, uma grande aliada do fazer pedagógico, mas para que tal recurso cumpra o seu papel de agente transformador do espaço educativo é necessário mudança de postura por parte dos educadores, uma vez que os jogos e brincadeiras não podem ficar reservados apenas para os horários menos nobres como os intervalos entre uma atividade e outra ou até mesmo para o recreio, mas sim serem incorporados nas atividades diárias de sala de aula por meio de uma renovada ação metodológica, que por sua vez dinamize a prática de ensino, assumindo assim seu importante papel no centro difusor do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludopedagogia é uma ferramenta essencial na Educação Infantil, garantindo experiências de aprendizagem significativas e prazerosas. Ao integrar brincadeiras, jogos e atividades lúdicas aos objetivos educativos, a criança explora o mundo ativo, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais.

O desenvolvimento infantil, iniciado nos primeiros meses, é potencializado pela ludopedagogia ao entrelaçar brincar e aprender, promovendo expressão de sentimentos, socialização e criatividade.

O educador atua como mediador, atividades que aumentam o interesse e a participação, favorecendo a interação com o colega e o ambiente.

Quando bem planejadas, as estratégias lúdicas tornam o ensino integrado e alinhado às necessidades de cada faixa etária e a ludopedagogia deixa de ser mero recurso para tornar-se um eixo estruturante da prática educativa, fortalecendo vínculos com o conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento integral. Práticas lúdicas, aprimoradas pela reflexão teórica sobre o desenvolvimento infantil, tornam a Educação Infantil um espaço de experiências transformadoras e rigorosas.

REFERÊNCIAS

CORDAZZO, Sheila T. D. et al. A brincadeira e suas implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. In Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

FERRAZ, O. L.; FLORES, Kelly Zoppei. Educação Física na Educação Infantil: influênciade um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais. 60, 2004.

MACEDO, Lino de, et al. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, ago. 2006 .

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2008 .

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola: metodologia lúdicovivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILER, Pan; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para Educação Infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SERPA, Andréa. Avaliação na Educação Infantil. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, MG. N 107, p. 76-79, set./out. 2012.

ELISABETE DA COSTA MATOS

Graduada em Pedagogia pela Ulbra; licenciada em Artes e Matemática pela Campos Salles (2023/2024); Pós-graduada em Ensino Lúdico pela Universidade São Luiz; pós-graduação em Integração de dispositivos móveis em sala de aula pela Campos Salles; Professora de Educação Infantil na SME SP.

ATELIER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA PARA A APRENDIZAGEM E A EXPRESSÃO INFANTIL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do atelier na Educação Infantil, tomando como referência a abordagem pedagógica de Reggio Emília. O estudo parte da compreensão da criança como sujeito de direitos, protagonista do seu processo de aprendizagem e dotada de múltiplas linguagens expressivas. A partir dessa perspectiva, o atelier constitui-se como um espaço privilegiado de investigação, criação e experimentação, mediado pela figura do atelierista, que contribui para a ampliação das possibilidades de expressão e de aprendizagem. O texto discute a origem e os fundamentos da experiência reggiana, destacando a importância da escuta, da documentação pedagógica e da organização do espaço como elementos centrais para a promoção de uma educação democrática e participativa. Analisa-se ainda a relação entre a proposta italiana e a realidade brasileira, especialmente no contexto dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), ressaltando os desafios e as potencialidades da inserção de ateliês na prática pedagógica nacional. Conclui-se que o atelier, inspirado na experiência de Reggio Emilia, configura-se como um espaço estético, ético e político, que favorece o desenvolvimento integral da criança e fortalece práticas pedagógicas baseadas na criatividade, no diálogo e na valorização da infância.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Reggio Emília; Atelier; Expressão Infantil; Pedagogia da escuta.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a primeira etapa da Educação Básica, constitui um direito fundamental da criança e um dever do Estado (BRASIL, 1996). Nas últimas décadas, a concepção de infância tem passado por profundas transformações, impulsionadas por estudos das ciências humanas e sociais, que reafirmam a criança como sujeito histórico, social e de direitos, protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento. Essa compreensão contrasta com visões mais tradicionais, que viam a infância apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, reduzindo as experiências infantis a meras etapas transitórias (ARIÈS, 1981). Hoje, compreende-se a infância como uma etapa plena de significados e possibilidades, marcada por múltiplas formas de aprender, brincar, comunicar e se expressar.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) apresenta uma concepção ampliada da infância e da aprendizagem, estruturando a Educação Infantil a partir de cinco campos de experiências: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Essa organização rompe com a lógica fragmentada de conteúdos e enfatiza a aprendizagem como experiência integrada, situada no cotidiano das crianças e em diálogo com sua realidade social e cultural. Tal perspectiva aproxima-se de abordagens pedagógicas internacionais inovadoras, como a de Reggio Emilia, surgida na Itália do pós-guerra, que tem servido como inspiração para práticas pedagógicas no Brasil e em diversos países.

A abordagem de Reggio Emília, idealizada por Loris Malaguzzi e consolidada ao longo da segunda metade do século XX, fundamenta-se na ideia de que a criança possui “cem linguagens” para se expressar, ou seja, múltiplas formas de comunicação e de elaboração simbólica do mundo (MALAGUZZI, 1996). Essa concepção valoriza o potencial criativo e investigativo da criança, compreendida como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos em interação com seus pares, com os adultos e com o ambiente. Edwards, Gandini e Forman (2016) ressaltam que, ao reconhecer a criança como pesquisadora e produtora de cultura, a abordagem reggiana promove uma educação pautada pela escuta, pelo respeito às diferenças e pelo estímulo à cooperação.

Nesse cenário, o ateliê emerge como um dos espaços mais emblemáticos dessa proposta pedagógica. Diferente de uma sala de aula convencional, o ateliê constitui um ambiente de criação e experimentação, onde se encontram materiais diversos como tintas, argilas, papéis, fios, objetos naturais e recicláveis que convidam as crianças a explorarem, testarem hipóteses e criarem narrativas visuais e sensoriais. Rinaldi (2006) descreve o ateliê como um território estético, ético e político, em que a criança é convidada a dialogar com o mundo por meio das artes, expandindo suas formas de expressão e desenvolvendo uma relação de autoria com suas produções.

O papel do atelierista, profissional responsável por mediar as experiências nesse espaço, também se revela central. Gandini (2012) observa que o atelierista não se limita a ensinar técnicas artísticas, mas atua como pesquisador e parceiro das crianças, ajudando-as a transformar ideias em projetos e a registrar seus processos criativos. Esse profissional, ao lado dos professores, contribui para a construção de uma pedagogia que se fundamenta na investigação, na experimentação e na documentação, entendida como ferramenta reflexiva e democrática.

No Brasil, experiências inspiradas em Reggio Emília têm sido desenvolvidas principalmente em instituições de Educação Infantil das redes públicas e privadas. No entanto, a inserção do atelier em escolas brasileiras enfrenta desafios relacionados a recursos materiais, à formação docente e às condições estruturais das instituições. Oliveira-Formosinho (2007) aponta que a transposição de modelos pedagógicos estrangeiros exige adaptações ao contexto sociocultural local, mas destaca que a essência da proposta reggiana a valorização da escuta, da criatividade e do protagonismo infantil encontra plena ressonância com as demandas da Educação Infantil brasileira.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o papel do atelier na Educação Infantil, a partir da perspectiva da abordagem de Reggio Emília, destacando seus fundamentos, suas práticas e suas possíveis contribuições para a realidade educacional brasileira. Parte-se do pressuposto de que o atelier não deve ser visto apenas como um espaço para atividades artísticas, mas como um ambiente de experimentação, pesquisa e produção de sentidos, que amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento integral da criança. Ao longo do texto, serão discutidos os fundamentos teóricos que sustentam essa proposta, os principais elementos que caracterizam o atelier reggiano, as possibilidades e limites de sua aplicação no Brasil e as contribuições desse espaço para a formação integral das crianças na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

A ABORDAGEM DE REGGIO EMÍLIA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

A abordagem pedagógica de Reggio Emília surgiu em um contexto histórico específico, no norte da Itália, logo após a Segunda Guerra Mundial. As comunidades da região buscavam reconstruir não apenas as cidades destruídas, mas também a dignidade social e a esperança em um futuro democrático e participativo. Nesse cenário, um grupo de famílias, em colaboração com o pedagogo Loris Malaguzzi, iniciou um movimento para organizar escolas comunitárias que refletissem esses valores (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). A proposta se diferenciava por reconhecer a criança como um ser competente, capaz de aprender por meio da investigação e da exploração do mundo, em constante interação com o outro e com o ambiente.

Um dos princípios fundamentais da abordagem de Reggio Emília é a concepção da criança como protagonista de sua própria aprendizagem. Malaguzzi (1996) defendia a ideia das “cem linguagens da criança”, metáfora que sintetiza a multiplicidade de formas pelas quais as crianças se comunicam, aprendem e constroem significados. Para ele, reduzir a infância apenas à linguagem verbal seria negar a riqueza de expressões como o desenho, a música, a dança, a escultura, o brincar simbólico e tantas outras formas pelas quais as crianças elaboram sua visão de mundo. A pedagogia reggiana, nesse sentido, valoriza a diversidade de linguagens e propõe que o ambiente educativo ofereça condições para que todas elas sejam exercitadas.

Outro princípio estruturante é a centralidade do espaço educativo. Gandini (2012) descreve o espaço como “terceiro educador”, ao lado das crianças e dos adultos, pois a organização física da escola influencia diretamente as relações e as aprendizagens que ali acontecem. As salas, corredores, praças internas e ateliês não são ambientes neutros: eles comunicam valores, oferecem estímulos, possibilitam encontros e incentivam a autonomia. Em Reggio Emília, a estética é considerada uma dimensão pedagógica, pois os ambientes organizados com beleza e harmonia despertam a curiosidade e o senso de pertencimento das crianças.

A participação das famílias também é um pilar da proposta. Desde a fundação das primeiras escolas reggianas, as famílias foram protagonistas, não apenas como colaboradoras logísticas, mas como parceiras efetivas na construção da proposta pedagógica (RINALDI, 2006). Essa característica confere à abordagem uma dimensão comunitária, em que a educação não é responsabilidade exclusiva da escola, mas de toda a sociedade. O diálogo entre educadores, famílias e comunidade fortalece o caráter democrático e participativo da proposta.

Além disso, a documentação pedagógica é um elemento central da abordagem. Rinaldi (2006) explica que a prática de registrar processos de aprendizagem, por meio de fotografias, vídeos, áudios e anotações, possibilita dar visibilidade ao pensamento infantil e às hipóteses que as crianças elaboram. A documentação não é entendida como simples registro burocrático, mas como instrumento de reflexão coletiva que possibilita compreender a complexidade dos processos educativos. Para Malaguzzi (1996), esse processo representa também uma forma de dar legitimidade às vozes infantis, mostrando que as ideias e produções das crianças têm valor social e

cultural.

O PAPEL DO ATELIER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O atelier ocupa um lugar singular dentro da proposta de Reggio Emilia, não apenas como espaço físico, mas como um território simbólico e cultural de expressão, pesquisa e criação. Diferente de uma sala de artes convencional, que muitas vezes se limita a atividades estéticas direcionadas pelo adulto, o atelier é compreendido como um ambiente vivo, dinâmico e provocador, que oferece às crianças condições para explorar materiais, desenvolver hipóteses e comunicar ideias por meio das suas múltiplas linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Nesse sentido, o atelier não é um espaço acessório, mas parte constitutiva da pedagogia reggiana, pois sintetiza a crença na criança como protagonista de sua própria aprendizagem.

O espaço do atelier é caracterizado pela diversidade de materiais disponíveis, que vão desde recursos tradicionais, como tintas, papéis, argilas e pincéis, até elementos naturais, recicláveis e tecnológicos. Malaguzzi (1996) defendia que as crianças necessitam de estímulos variados para que possam articular suas “cem linguagens”, ou seja, para que possam se expressar de formas diferentes, experimentando combinações, conexões e possibilidades criativas. Essa variedade de materiais amplia a autonomia das crianças, que passam a decidir quais recursos utilizar para representar suas ideias, favorecendo o desenvolvimento da autoria e da confiança em suas próprias capacidades.

Outro aspecto fundamental do atelier é a presença do atelierista, profissional responsável por acompanhar e potencializar as experiências das crianças nesse espaço. Gandini (2012) explica que o atelierista é um especialista em linguagens visuais ou artísticas, cuja função não é simplesmente ensinar técnicas, mas criar condições para que as crianças explorem, investiguem e expressem seus pensamentos. A atuação do atelierista, em colaboração com os professores, transforma o atelier em um ambiente de pesquisa coletiva, no qual o adulto aprende com a criança e ambos se tornam parceiros na construção de significados.

O atelier se diferencia também pela forma como organiza e valoriza os processos de aprendizagem. Em vez de priorizar apenas o produto final como ocorre em atividades artísticas mais tradicionais, o atelier privilegia o percurso das crianças, os registros e as descobertas realizadas ao longo das experiências. Rinaldi (2006) observa que esse foco no processo possibilita à criança reconhecer sua própria evolução, além de permitir ao educador documentar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Dessa maneira, o atelier se converte em um espaço de pesquisa pedagógica, em que a criação artística se entrelaça com a construção do conhecimento.

No contexto brasileiro, a incorporação de ateliês nas instituições de Educação Infantil representa uma possibilidade concreta de valorização da cultura infantil e de implementação dos princípios previstos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Os campos de experiências “Traços, sons, cores e formas” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, por exemplo, dialogam diretamente com os objetivos do atelier, ao enfatizar a importância da exploração estética e da linguagem simbólica no desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, a presença do atelier favorece a articulação entre os demais campos, já que as experiências ali realizadas perpassam o corpo, os movimentos, a relação com os pares e a descoberta do mundo natural e social.

O ATELIER COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO E INVESTIGAÇÃO

O atelier, dentro da abordagem de Reggio Emília, transcende a ideia de um ambiente meramente artístico e passa a ser compreendido como um espaço de pesquisa e expressão, no qual a criança é estimulada a investigar o mundo e a elaborar hipóteses por meio de diferentes linguagens. Essa concepção se fundamenta no princípio malaguzziano de que a criança possui “cem linguagens” para comunicar-se, sendo cada uma delas um modo legítimo de construir e compartilhar

conhecimento (MALAGUZZI, 1996). Nesse sentido, o atelier se converte em um território privilegiado para que as crianças expressem suas interpretações da realidade, desenvolvendo não apenas habilidades artísticas, mas também cognitivas, sociais e emocionais.

Segundo Rinaldi (2006), o atelier é um lugar de experimentação e diálogo, onde a criação artística é entendida como processo de investigação. Ao manipular tintas, argilas, fios, papéis ou elementos da natureza, as crianças não apenas produzem objetos estéticos, mas investigam propriedades, testam combinações, elaboram hipóteses e registram descobertas. Esse processo está diretamente ligado a uma concepção de aprendizagem como construção ativa, em que a criança é protagonista e o educador atua como parceiro de pesquisa. Assim, o atelier rompe com a lógica transmissiva e coloca a experiência sensível no centro do processo educativo.

Edwards, Gandini e Forman (2016) destacam que a investigação realizada no atelier não ocorre de forma isolada, mas em diálogo com os pares e com os adultos. A interação social possibilita que as crianças confrontem diferentes pontos de vista, reelaborem ideias e construam conhecimentos de forma colaborativa. Esse caráter dialógico aproxima-se da concepção vygotskiana de aprendizagem, que reconhece a importância da interação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998). Dessa forma, o atelier assume também uma dimensão social, favorecendo a cooperação, a negociação de significados e o exercício da cidadania desde a infância.

DIÁLOGOS ENTRE REGGIO EMÍLIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A experiência de Reggio Emília, embora originada em um contexto europeu específico, tem dialogado com diferentes realidades educacionais ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Esse diálogo não implica a simples reprodução de um modelo estrangeiro, mas a inspiração em princípios pedagógicos que podem ser reinterpretados de acordo com as particularidades culturais, sociais e políticas do país. Como observa Oliveira-Formosinho (2007), a transposição de experiências internacionais deve sempre considerar a singularidade das práticas locais, de modo a evitar uma cópia descontextualizada e favorecer processos de ressignificação. Nesse sentido, a presença do atelier nas instituições brasileiras precisa ser compreendida como possibilidade de fortalecer práticas educativas inovadoras, em consonância com as diretrizes nacionais e com a realidade da educação pública.

No Brasil, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 e consolidada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esse marco legal foi decisivo para garantir o direito da criança à educação e para impulsionar a construção de propostas pedagógicas mais consistentes. Posteriormente, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforçou a importância de uma educação voltada ao desenvolvimento integral, que considere a criança como sujeito de direitos e como protagonista do processo educativo. Essa concepção dialoga fortemente com os pressupostos reggianos, em especial com a valorização da escuta, da participação, da investigação e das múltiplas linguagens.

O atelier, nesse contexto, pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica que materializa princípios previstos na BNCC. O campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, por exemplo, destaca a necessidade de que as crianças tenham contato com diferentes manifestações artísticas e culturais, explorando materiais e técnicas que favoreçam sua sensibilidade estética e sua expressão criativa. Esse campo se aproxima diretamente da função desempenhada pelo atelier em Reggio Emília, que se configura como espaço para o exercício das “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1996). Além disso, o trabalho por projetos, característico da abordagem italiana, também encontra paralelo no Brasil, ao estimular aprendizagens integradas e contextualizadas, vinculadas ao cotidiano das crianças e ao ambiente em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se compreender o papel do atelier na Educação Infantil a partir da abordagem pedagógica de Reggio Emília, analisando seus fundamentos, seus desdobramentos e seus diálogos com a realidade brasileira. Essa análise permite concluir que o atelier se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem, expressão e investigação, capaz de transformar a experiência escolar das crianças e de reconfigurar o olhar dos adultos sobre a infância. Diferente de ambientes tradicionais de ensino, que muitas vezes reduzem a criança a receptora de informações, o atelier propõe um ambiente em que ela é autora, pesquisadora e criadora de sentidos.

O atelier, ao valorizar a multiplicidade de linguagens infantis, contribui para superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade e na escrita. Ele reconhece que a criança possui modos variados de se expressar, seja por meio do desenho, da pintura, da escultura, da música, da dança ou de combinações entre essas linguagens. Essa valorização tem implicações profundas: significa afirmar que não existe uma forma única de aprender, mas sim diversas possibilidades que se entrecruzam e se enriquecem mutuamente. Ao oferecer essa diversidade, o atelier garante à criança a oportunidade de encontrar seu próprio modo de comunicar pensamentos e emoções, o que amplia sua autoestima e fortalece sua autonomia.

Outro aspecto relevante a destacar é que o atelier rompe com a lógica do produto final como único indicador de aprendizagem. Nele, o processo criativo ganha centralidade, e o percurso da criança se torna tão importante quanto o resultado concreto de sua atividade. Essa mudança de foco representa um avanço pedagógico significativo, pois desloca a avaliação de parâmetros rígidos e homogêneos para uma perspectiva mais humanizada, que valoriza a singularidade de cada sujeito. Ao documentar os processos, o educador e o atelierista têm a oportunidade de refletir sobre as aprendizagens que emergem de maneira inesperada e de reconhecer que a criatividade infantil não se encaixa em moldes pré-estabelecidos.

As considerações acerca do atelier também evidenciam seu potencial inclusivo. Trata-se de um espaço que acolhe diferentes modos de estar no mundo e de se relacionar com os outros. Ao oferecer múltiplos materiais e possibilidades expressivas, o atelier abre espaço para que todas as crianças participem, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. Essa característica amplia a dimensão democrática da educação, pois reafirma que todas as vozes têm valor e que a diversidade é constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, o atelier contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e respeitosa das diferenças.

As reflexões aqui desenvolvidas também apontam para o papel ético e político do atelier. Ao valorizar a expressão infantil, esse espaço reafirma a criança como sujeito de direitos e como cidadã, cuja voz deve ser ouvida e respeitada. O atelier se torna, assim, um ambiente onde a democracia é vivida cotidianamente, na medida em que promove a escuta, o diálogo e a participação. Isso revela que o atelier não se limita a um espaço estético, mas assume também uma dimensão social e cultural, preparando as crianças para o exercício da cidadania e para a construção de relações mais justas e solidárias.

No entanto, ao considerar a realidade brasileira, é necessário reconhecer os desafios que se colocam para a implementação de ateliês nas instituições de Educação Infantil. A falta de recursos materiais, a limitação de espaços físicos e a carência de formação docente são barreiras concretas que muitas escolas enfrentam. Ainda assim, essas dificuldades não devem ser vistas como impeditivos definitivos, mas como questões a serem enfrentadas por meio de políticas públicas, investimentos e iniciativas criativas das próprias instituições e educadores. A experiência de Reggio Emília ensina que a transformação da educação não ocorre de forma imediata ou linear, mas a partir de movimentos coletivos e da construção de uma cultura pedagógica baseada na escuta e na valorização da infância. O atelier, nesse sentido, pode ser considerado um convite à reinvenção da prática pedagógica. Ele instiga professores e gestores a repensarem seus papéis, a revisarem suas

concepções de ensino e a ampliarem seu olhar sobre as potencialidades das crianças. Mais do que introduzir um espaço novo na escola, o atelier exige uma mudança de mentalidade, uma disposição para ver a criança como parceira ativa no processo educativo. Essa transformação não se faz apenas com materiais e recursos, mas com uma postura de abertura, curiosidade e respeito por parte dos adultos.

Conclui-se, portanto, que o atelier é um espaço estético, ético e político que ressignifica a Educação Infantil. Ele convida a olhar para a infância não como um período de carência, mas como uma etapa plena de potência criadora, capaz de renovar práticas pedagógicas e de inspirar transformações sociais mais amplas. O atelier, ao possibilitar a escuta das vozes infantis e ao valorizar suas múltiplas linguagens, abre caminho para a construção de uma escola mais humana, democrática e sensível às necessidades de cada criança. O desafio que se coloca, então, é o de fazer com que esse espaço, ainda que inspirado na experiência de Reggio Emília, se torne cada vez mais enraizado na realidade brasileira, assumindo as cores, sons e formas da cultura local e tornando-se expressão viva do direito de toda criança a uma educação de qualidade, criativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Infância, educação e arte: experiências estéticas na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, Lella. Fundamentos da abordagem de Reggio Emília. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation. Westport: Ablex, 2012. p. 45-68.

HOYUELOS, Alfredo. A ética em Loris Malaguzzi. Porto Alegre: Penso, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil: fundamentos e métodos. 9 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2018.

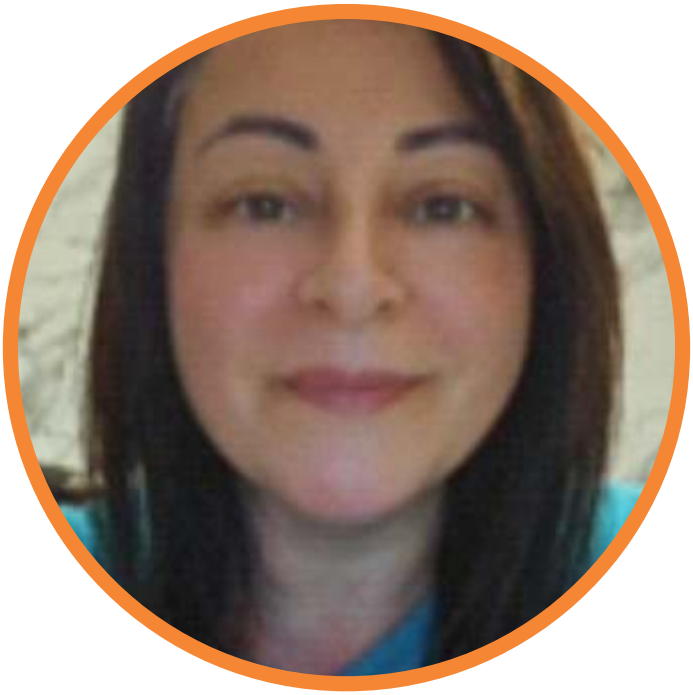
MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emília: Reggio Children, 1996.

NASCIMENTO, Maria Letícia; CAMPOS, Rosânia. Espaço educativo e qualidade na Educação Infantil: reflexões sobre políticas e práticas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 130-152, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: dialogando com as abordagens de Reggio Emília, High Scope e Movimento da Escola Moderna. Porto: Porto Editora, 2007.

RINALDI, Carla. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



ERIKA CRISTINA LABELA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo -UNBAN (2008); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema (2024); Professora de Educação Infantil – na EMEI Parque Bologne e Ensino Fundamental I - na EE José Raul Poletto. E graduanda em Educação Física.

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNOS DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

RESUMO

O tema inclusão vem sendo bastante discutido nos últimos tempos, graças à crescente conscientização sobre a sua importância, e dentro deste guarda-chuva vem os transtornos e deficiências que o cercam, dentre eles estão o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDHA) , ambos estão inseridos no chamado Transtornos Globais do Desenvolvimento, o TEA se caracteriza pela dificuldade nas interações sociais, no comportamento e comunicação, esse conjunto de espectros acabam por afetar também o seu desenvolvimento motor e social, já o TDHA se caracteriza por alguns aspectos como hiperatividade, impulsividade e desatenção. Por esses motivos é imprescindível que seja elaborada estratégias educacionais que garantam a sua inclusão e desenvolvimento, proporcionando o bem-estar das pessoas nessas condições. As práticas esportivas acabam por se tornar uma rica ferramenta que auxilia no desenvolvimento das crianças dentro do espectro autista e TDHA, independente da modalidade, seja ela realizada de forma coletiva favorecendo as interações sociais, ou de maneira individual estimulando a sua autonomia e concentração, por meio de atividades físicas adaptadas.

Palavras-chave:
TEA; TDHA; Esporte; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os ganhos que as práticas esportivas podem promover no desenvolvimento global das crianças TEA e TDHA, propiciando benefícios nas questões motoras, sociais e cognitivas.

As atividades físicas direcionadas por exemplo as questões motoras e aeróbicas, contribuem para melhora do equilíbrio e lateralidade das crianças autistas, auxiliando na sua percepção corporal, que por vezes acabam tendo prejuízos motores, algo comum entre as crianças dentro do espectro. Para Fernandes (2024), trabalhar as questões de atividades física com pessoas com TDHA é uma estratégia importante para a melhora em seu desenvolvimento, "Diversos estudos recentes mostram efeitos benéficos do exercício físico, em especial exercícios aeróbicos de moderada a alta intensidade, sobre os sintomas do TDAH, podendo ajudar nas funções executivas e no controle da atenção em crianças. Foram documentadas diversas melhorias nas funções neurocomportamentais, incluindo benefícios na redução da impulsividade e hiperatividade, além da melhora da atenção e do desempenho geral das funções executivas. A atividade física também pode aliviar a ansiedade, depressão, comportamento agressivo e melhorar a mentalidade e os problemas sociais em crianças com TDAH." (FERNANDES, 2024, p.6).

Ao utilizar práticas esportivas como ferramenta pedagógica e terapêutica, estimula-se diversas habilidades nas crianças TEA e TDHA, trazendo benefícios em curto, médio e longo prazo.

Para tanto se faz necessário criar um ambiente acolhedor, inclusivo e adaptado garantindo a essas crianças seu pleno desenvolvimento, focadas nas dificuldades e especificidades de cada uma delas, será possível atingir benefícios relevantes para sua coordenação motora, socialização, regulação e atenção.

CORPO EM MOVIMENTO: HABILIDADES MOTORAS E SOCIAIS NO TEA E TDHA ATRAVÉS DO ESPORTE

As práticas esportivas podem ser vistas como ferramentas pedagógicas e de saúde que auxiliam na promoção de diversas habilidades, tanto motoras como socias.

Algumas crianças dentro do espectro autista apresentam algumas dificuldades relacionadas a coordenação, controle de seus movimentos, equilíbrio e planejamento motor, essas questões fazem parte da realidade de muitas pessoas TEA. Com as crianças com TDHA não é muito diferente, pois eles apresentam uma maior dificuldade em focar, em lidar com as suas inquietudes entre outros desafios. Ao trabalhar o desenvolvimento dessas áreas a partir de atividades físicas é possível promover a sua melhora de forma significativa. Assim como apontam Oliveira, Gomes e Silva (2023, p. 23), "os professores que buscam se capacitar, estudar mais sobre os transtornos, conseguem extrair mais dedicação e mais dinamismo em relação aos alunos, melhorando seu rendimento de uma forma mais eficiente e didática, pois o TDAH não impossibilita que as crianças evoluam, e faz com que cresçam no âmbito escolar, familiar e profissional, quando ela consegue lidar melhor com o mesmo".

Ainda os autores Oliveira, Gomes e Silva (2023), trazem dados importantes sobre o desempenho das crianças com TDHA, dentro do contexto escolar, "A reflexão acerca da influência do esporte escolar enquanto conteúdo no aspecto psicomotor em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH é de suma importância, pois esse transtorno é muito presente na infância, uma vez que afeta o desempenho de 3% a 5% das crianças na escola estando mais presente em meninos do que em meninas (Associação Brasileira do Déficit de Atenção com Hiperatividae,2010)." (OLIVEIRA; GOMES e SILVA ,2023, p. 10), ou seja, os autores destacam a importância dos esportes para o desenvolvimento destas crianças dado as suas limitações com relação ao seu rendimento escolar.

Fernandes (2024), ressalta através de evidências os benefícios que as práticas esportivas trazem para pessoas dentro do Transtorno TDHA.

> Os resultados dos diferentes estudos mostram que a prática de atividades físicas traz benefícios significativos para os sintomas do TDAH, melhorando a qualidade de vida dos indivíduos com esse transtorno. As melhoras mais notáveis são observadas em atenção, cognição e funções executivas. Estudos em humanos indicam que o exercício físico melhora funções executivas, como a memória de trabalho e o planejamento, e aumenta os níveis de dopamina, o que pode estar relacionado à melhor performance dessas funções. Dessa forma, o exercício regular ajuda a melhorar a concentração, reduz a impulsividade e a hiperatividade, e promove a liberação de neurotransmissores importantes para o foco e comprometimento.
> (FERNANDES, 2024, p.7)

Oliveira, Gomes e Silva (2023), acrescentam a afirmação “os esportes também tiveram grande contribuição na vida crianças que tem o TDAH em relação ao combate do sedentarismo, pois a prática dele, se aplicada de modo mais prazeroso, aumenta o gasto energético, emite sensações de bem-estar e de alegria, e manteve as mesmas mais motivadas na demanda escolar, melhorando a convivência com o professor e com as demais pessoas ao redor do aluno. Identificamos também que o esporte escolar contribuiu para a melhora dos aspectos psicomotores de crianças quem tem o TDAH, pois durante a prática esportiva pode trazer estímulos os quais envolvem equilíbrio, noção espacial, noção temporal, lateralidade, tônus musculares e como resultado pode trazer uma melhora tanto cognitiva quanto motora nos participantes.” (OLIVEIRA; GOMES e SILVA 2023, p. 24).

Cidade e Freitas (2017), versam sobre os métodos de ensino que devem ir de acordo com as especificidades de cada sujeito, respeitando as suas diferenças, “[...] é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais.” (CIDADE e FREITAS, 2017, p.2).

Ou seja, é através da motricidade que os movimentos corporais podem ser aprimorados, cabendo ao profissional da educação física adaptar suas estratégias pedagógicas, tendo como foco as necessidades de cada criança.

Já nas questões sociais, as crianças dentro do espectro autista tendem a ter uma certa dificuldade em suas interações sociais, nessas condições as práticas esportivas acabam por favorecer o desenvolvimento dessas habilidades, através de atividades coletivas, onde ocorre trocas e contato com o outro, no qual é estimulado o trabalho em equipe, cooperação e a comunicação. Da mesma maneira para crianças com TDHA, as questões sociais quando trabalhadas através das atividades físicas, garantem a essas crianças o desenvolvimento das suas habilidades sociais, comunicação e respeito.

O Currículo da Cidade Educação Física (2019), reforça a inclusão por meio também de atividades adaptadas.

> “respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de

> crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática"
> (SÃO PAULO, 2019, p. 12)

Oliveira; Gomes; e Silva, apresentam através de um relato de um educador os benefícios que os esportes favorecem para o desenvolvimento de crianças TDHA.

> os professores relataram que as crianças as quais possuíam TDAH apresentavam muita dificuldade em seguir instruções, mas que evoluíram após adentrarem a prática esportiva e o comportamento dos demais alunos, os quais não possuíam TDAH também obteve melhora significativa, comprovando a importância da prática para minimizar os problemas causados por tal transtorno.
> (OLIVEIRA; GOMES e SILVA ,2023, p.22)

De acordo com Santos (2019), as práticas esportivas facilitam na inclusão do TEA na sociedade.

> Além disso, quando uma criança com autismo realiza atividades esportivas, elas criam relações sociais com os colegas de equipe, pois trabalham com outras pessoas e constroem uma relação de confiança. Praticar esportes permite que elas sintam que tem um papel na sociedade e fazem parte de uma equipe.
> (SANTOS, 2019, p.1).

E Silva (2022), reitera que as relações sociais contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

> A criança é um sujeito em desenvolvimento, e, à medida que vai crescendo, novas conquistas nos âmbitos cognitivo, físico-motor, sociocultural e psicológico, são adquiridas e tendem a contribuir para um desenvolvimento de forma integral. Tais conquistas são oriundas de suas experiências por meio do convívio familiar e social, e através de sua relação com o ambiente e estímulos que lhes são propostos.
> (SILVA, 2022, p. 3).

As atividades físicas promovidas de maneira inclusiva e de forma bem orientada, estimula a comunicação, o que acaba por ser um facilitador para essa troca de informações, compreensão de gestos e interação com os seus pares, colaborando para suas relações pessoais.

PERSONALIZAÇÃO E BARREIRAS NO ENSINO ESPORTIVO PARA CRIANÇAS TEA E TDHA

O esporte representa um instrumento essencial para o desenvolvimento global das crianças com TDHA e para aquelas dentro do espectro autista, contudo para que a sua participação seja realizada com segurança e eficiência se faz necessário em algumas situações adaptações de acordo com cada necessidade do indivíduo. Fernandes (2024), defende a ideia de que o tratamento para pessoas com TDHA deve ter um papel mais terapêutico de acordo com cada especificidade.

> no tratamento do TDAH, é essencial considerar intervenções relacionadas à prática de atividades físicas, assim como intervenções medicamentosas e terapias cognitivas comportamentais, adaptando o tipo, frequência e duração da atividade física de acordo com as características individuais para

> garantir um tratamento adequado e promover a melhora na qualidade de vida dessa população.
> (FERNANDES, 2024, p.8)

E é a partir daí que surgem alguns desafios no decorrer desse processo, como dificuldade de autorregulação, impacto na socialização, desorganização, impulsividade, algo que é muito presente em crianças TDHA, estando presentes também nos TEA algumas dessas dificuldade, incluindo também, dificuldade na coordenação motora e hipersensibilidade sensorial, que são algumas das característica de pessoas TEA, instruções visuais, a diminuição de estímulos sonoros, a inclusão de regras mais simples e o uso de equipamentos adaptados, são recursos que facilitam na adaptação das práticas esportivas.

Para Lima (2003), a Educação Física adaptada oferta um suporte especializado aos alunos com necessidades especiais, respeitando as suas necessidades e individualidade.

> [...] as atividades proporcionadas pela EF Adaptada devem oferecer atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, respeitando as diferenças individuais, visando proporcionar o desenvolvimento global dessas pessoas, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, como também, sua integração na sociedade.
> (LIMA, 2003, p. 92).

Alguns esportes como natação, artes marciais, atletismo, ginástica rítmica e ciclismo são recomendados para pessoas com TDHA, ambas realizadas de forma individual, contribuem para o desenvolvimento do foco e autocontrole. Já para crianças TEA recomenda-se alguns esportes similares aos do THDA, como a natação e o atletismo, porém com foco no desenvolvimento do seu equilíbrio, regulação emocional e na concentração. Já os esportes realizados de forma coletiva como basquete, vôlei e futebol, que exige uma sobrecarga emocional maior, recomenda-se que seja adaptado, utilizando regras mais flexíveis, facilitando a socialização, para ambos os transtornos.

Ferreira (2010), destaque que através das metas da Educação Física adaptada, pessoas com necessidades especiais podem ter seu desenvolvimento estimulado, “[...] ROSADAS (1991) – cita entre tais metas da Educação Física Adaptada o estímulo ao desenvolvimento. Os fatores do estímulo hormonal, desencadeados pela Síndrome de Adaptação Geral, provocam constantes alterações na estrutura e nas funções do organismo quando este é submetido à exercício físico. Ao se mobilizar e equilibrar o funcionamento do eixo hipotálamo-hipófise-tireoide-suprarrenal-gônadas, tem-se interferência bem comprovada sobre o crescimento e desenvolvimento.” (FERREIRA, 2010, p. 25).

Saber reconhecer as diversas necessidades educacionais das pessoas com necessidades especiais exige o uso de metodologia e materiais apropriados, assim como aponta Cidade e Freitas (2009), “Adaptação de material e sua organização na aula: tempo disponível, espaço e recursos materiais; Adaptação no programa: planejamento, atividades e avaliação; Aplicar uma metodologia adequada à compreensão dos alunos, usando estratégias e recursos que despertem neles o interesse e a motivação, através de exemplos concretos, incentivando a expressão e criatividade; Adaptações de objetivos e conteúdo, adequando-os quando for necessário, em função das necessidades especiais, dando prioridade a conteúdos e objetivos próprios, definindo mínimos e introduzindo novos quando for preciso.”(CIDADE e FREITAS, 2009, p.15/16).

A atuação dos educadores físicos especializado são essenciais no processo, pois eles garantem as crianças com TDHA e para os TEA um ambiente inclusivo, através do esporte é proporcionado as crianças uma melhor qualidade de vida e uma participação ativa e autônoma em nossa sociedade.

PLANEJAMENTO E PRÁTICAS ESPORTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS TEA E TDHA

Visando a promoção do desenvolvimento de crianças TEA e TDHA através de práticas esportivas, é preciso que no primeiro momento seja realizada uma avaliação individual, e a partir desta observação fazer um planejamento, levando em consideração as especificidades de cada criança. Conforme corrobora o Currículo da Cidade Educação Física (2019, p. 112).

> "reconhecer a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito". (SÃO PAULO, 2019, 112).

Identificando todos os pontos que podem ser trabalhados usando como ferramenta as atividades físicas, caberá ao educador as adaptá-las caso seja necessário, tornando-as acessíveis a todos. Assim como destacam Cidade e Freitas (2017).

> "as estratégias de ensino devem estar alinhadas às características individuais, respeitando ritmos e formas de aprendizagem". (CIDADES e FREITAS, 2017, p.4)

No segundo momento o educador, poderá indicar quais modalidades se encaixam melhor a cada criança TEA e TDHA, permitindo que seja desenvolvida uma prática esportiva compatível com as suas necessidades, sejam elas cognitivas, motoras ou sociais.

Rodrigues (2014), sugere como estratégia para implementação destas atividades, recursos visuais e sequenciais, fazendo com que as crianças executem a tarefa de forma mais autônoma.

> "o uso de marcadores visuais e sequências previsíveis contribui para a autonomia e compreensão da atividade". (RODRIGUES, 2014, p.112)

Como por exemplo atividades de circuito, podendo usar como recurso cones ou bambolês, no qual é estimulado a coordenação, equilíbrio e noção espacial. No caso das crianças TEA, esse espaço pode ser composto por marcadores visuais o que facilitaria na sua orientação para cada etapa, já para as crianças TDHA, poderia ser incluído temporizadores, com a finalidade de manter a sua atenção e concentração.

Já os jogos coletivos são vistos com bons olhos por Santos (2019), que ressalta "a prática coletiva cria oportunidades de troca, ampliando as habilidades comunicativas e sociais", (SANTOS, 2019, p.2), ou seja, jogos como queimada, corrida de duplas, passa a bola, auxiliam na estimulação da comunicação e trabalho em equipe.

Ferreira (2010, p.27), sugere as artes marciais como modalidade que estimula o autocontrole e respeito as regras, para crianças com TDHA isso extremamente importante, pois trabalha a sua impulsividade, sendo recomendado a prática do taekwondo ou judô.

Outras modalidades como natação e atividades rítmicas, auxiliam as crianças TEA e TDHA, no caso da natação a sua prática contribui em especial crianças autistas a sua autorregulação, já que trabalha resistência, coordenação e força, além é claro de ser uma atividade relaxante. Já as atividades rítmicas como ginástica e dança colaboram para as questões motoras como ritmo, o que favorece crianças com TEA. Os esportes individuais como por exemplo ciclismo e atletismo, possibilitam que seja trabalhado em crianças com TDHA a sua concentração.
Lima (2003, p.95), ressalta:

> “as adaptações devem priorizar a clareza e a acessibilidade, eliminando barreiras que dificultem a participação ativa”. (LIMA, 2003, p.95).

Em outras palavras, o autor enfatiza a ideia de que seja garantido a participação plena de todas as crianças através de adaptações, visando o desenvolvimento de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demostrou o impacto positivo que os esportes desempenham no desenvolvimento de crianças dentro do espectro autista e com TDHA, onde os benefícios provenientes das práticas esportivas são diversos, tanto nas questões motoras, como também nas sociais e cognitivas.

Os profissionais físicos têm um papel importante nesse processo, pois eles são os responsáveis por assegurar que tais práticas sejam realizadas de forma afável, respeitando o tempo e as especificidades de cada criança.

Promover um ambiente acolhedor e inclusivo, torna possível que, cada vez mais, as suas habilidades sejam estimuladas, promovendo a sua autonomia perante a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. L. F. V. Influência da Educação Física no desenvolvimento motor da criança na Educação Infantil: uma breve revisão bibliográfica. 2019.

CIDADE, R. E.; FREITAS, L. A. Educação Física adaptada: motricidade e inclusão. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. Disponível em: http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83OPRATICA-PEDAGOGICA.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

FERNANDES, Maria Eduarda Pereira. Impacto da atividade física no tratamento do TDAH: uma revisão integrativa. Brazilian Journal of Health Review, Curitiba, 2024. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8151350/. Acesso em: 09 ago. 2025.

FERREIRA, Vanja. Educação Física adaptada: atividades especiais. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.

GAIATO, Mayra. A importância dos esportes para autistas. Instituto Singular, Brasil. Disponível em: https://institutosingular.org/blog/esportes-autistas/. Acesso em: 02 ago. 2025.

LIMA, A. P. Educação Física adaptada: bases e perspectivas. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

LIMA, P. A. Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo: AVERCAMP, 2002. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224. Acesso em: 05 ago. 2025.

OLIVEIRA, Guilherme Alves; GOMES, João Victor; SILVA, Lucas Manoel. A influência do esporte escolar enquanto conteúdo no aspecto psicomotor em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDHA. Centro Universitário Brasileiro. Recife, 2023. Disponível em: https://www.grupounibra.com/repositorio/EDFIS/2023/a-influencia-do-esporte-escolar-enquanto-conteudo-no-aspecto-psicomotor-em-criancas-com-transtorno-do-deficit-de-atencao-e-

hiperatividade-tdah.pdf
. Acesso em: 09 ago. 2025.

RODRIGUES, David. Educação Física e Inclusão: caminhos para a prática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Cristóvão. Construindo uma relação social: os benefícios das atividades físicas para crianças com autismo. Cada Minuto, Brasil, 2019. Disponível em: https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2019/09/01/construindo-uma-relacao-social-os-beneficios-das-atividades-fisicas-para-criancas-com-autismo. Acesso em: 05 ago. 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-educacao-fisica/ . Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Fabio José Antônio da. A importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 23 de agosto de 2022.

FRANCISCA FRANCINETE SANTOS QUEIROZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, em 2016. Professora de Educação Infantil CEU CEI Três Lagos.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SALA DE AULA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura na sala de aula, considerando que o processo de formação leitora deve ser contínuo, sistemático e intencional. A leitura, enquanto prática social e cognitiva, é essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais crítica e participativa. Trata-se de um instrumento que possibilita não apenas a compreensão e a interpretação de diferentes discursos, mas também a emancipação intelectual e a autonomia diante das múltiplas demandas da vida contemporânea.

A formação de leitores críticos constitui um dos maiores desafios da educação atual, uma vez que exige profissionais devidamente qualificados, capazes de selecionar metodologias eficazes e de criar ambientes pedagógicos que favoreçam a interação significativa com os textos. Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, demandando práticas que despertem a curiosidade, estimulem a reflexão e promovam a construção de sentidos. Assim, a mediação docente torna-se elemento indispensável para que a leitura se consolide como prática formativa e não apenas como atividade escolar obrigatória.

A pesquisa realizada fundamenta-se em revisão bibliográfica, abrangendo diferentes estudos e contribuições teóricas que ressaltam a relevância da leitura no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas. As obras consultadas evidenciam que a leitura, quando tratada de forma sistemática e contextualizada, favorece a aquisição do conhecimento, amplia a capacidade de análise e fortalece a inserção social do sujeito.

Portanto, refletir sobre a importância da leitura em sala de aula significa reconhecer sua função transformadora, que vai além da decodificação do texto escrito, alcançando a formação de cidadãos críticos, autônomos e aptos a interagir de maneira ativa e responsável com o mundo. Nesse sentido, torna-se urgente que a escola assume seu papel de promotora da leitura, garantindo o acesso a práticas pedagógicas significativas e a recursos diversificados que possibilitem a consolidação do hábito leitor como fundamento para a aprendizagem e para a vida em sociedade.

Palavras-chave:
Leitura; Leitores autônomos; Estratégias; Professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo reconhecer a importância da leitura na sala de aula, listar estratégias de letramento para a formação de leitores e relatar as consequências que a leitura causa ao indivíduo que não é um leitor ativo. O contato com a leitura é importante para que o ser humano possa refletir, discutir e ampliar a percepção do mundo a sua volta de forma crítica e argumentativa, entende-se que o processo de leitura deva ser permanente e exercitado com continuidade, pois somente a prática da leitura faz com que o leitor se torne crítico. Na sala de aula torna-se indispensável a presença de um professor capacitado e comprometido no exercício de sua profissão, não se podem construir conhecimentos sem a interferência do outro.

Uma das necessidades básicas que presenciamos hoje é a necessidade de formar leitores, o problema é a dificuldade em buscar estratégias para despertar o interesse do estudante para uma leitura significativa, por isso a importância de pensar em práticas pedagógicas capazes de despertar nos estudantes o interesse pela leitura, para que os mesmos desenvolvam habilidades, como raciocínio lógico e preciso, superando as dificuldades de um entendimento claro e profundo, o estudante é o sujeito da ação e deve ser estimulado ao exercício da leitura, para se tornar um leitor crítico, pois cada mensagem a ser codificada deve fazer sentido para o leitor. Dentro dessa perspectiva faz-se necessário a utilização de métodos estimulantes que deverão ser aplicados com o intuito de oferecer oportunidades para que o aluno aperfeiçoe sua leitura em níveis profundos de interpretação.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura de estudos voltados para a questão da formação de leitores e da leitura contextualizada com a realidade dos alunos.

QUEM É O LEITOR?

Leitor, em Houaiss é:

> 1 que(m) lê para si mesmo, mentalmente, ou para alguém, em voz alta 2 que(m) tem o hábito de ler 3 (aparelho) que lê códigos, sinais, dados microfilmados etc. (Houaiss, 2004, p.451)

A história do leitor se deu na Europa em pleno século XVIII, segundo Lajolo e Zilberman:

> Se não podemos escrever a biografia do leitor, temos condições de narrar sua história, que começou com a expansão da imprensa e desenvolveu graças à ampliação do mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer. Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas. (1998, p.14)

O QUE É LEITURA?

Leitura, em Houaiss é:

> 1 o ato ou o hábito de ler; 2 o que se lê; 3 fig. maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato; 4 o ato de decifrar qualquer notação ou o seu resultado. (Houaiss, 2004, p.451).

Opinião de Lajolo:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982 apud GERALDI, 1984, p.80)

Destacamos a importância da leitura para a ampliação da percepção do mundo à nossa volta, Solé (1998, p. 21) nos faz refletir quando faz a seguinte afirmação “a leitura é como objeto de conhecimento em si mesmo é como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” de acordo com a autora é a leitura quem irá nos direcionar para a aquisição da cultura, da conscientização política, para construção e reconstrução do conhecimento face aos desafios do mundo cada vez mais globalizado. Entende-se que o processo de leitura deva ser permanente e exercitado com continuidade, pois a prática da leitura nos torna leitores críticos, uma vez que ela tem função utilitária e transformadora tanto do indivíduo quanto da sociedade, o ato da leitura está inserido ao cotidiano do ser humano, a todo o momento lê-se sem se dá conta disso, lê-se em busca de informações ou para aprofundar nossos conhecimentos, como forma de lazer: lemos a respeito de profissões, livros, receitas culinárias, entre outros tipos de leitura, de fato a leitura tornou-se uma prática natural do indivíduo. Por isso a atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, significando de fato interpretar e compreender os símbolos.

De acordo com Solé (1987) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”, Solé afirma que a leitura:

> [...] envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.(1998, p.22)

Esta afirmação da autora implica dizer que a interpretação que realizamos dos textos depende do objetivo da leitura ou da finalidade, é este objetivo que nos guiará a extrair informações significativas do texto, o conhecimento prévio de cada leitor também será determinante para a interpretação da leitura.

Segundo a autora para ler é preciso dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão, a leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que leva à construção da compreensão do texto. (Solé, 1998).

A inclusão da leitura, na sala de aula, deve ser introduzida de forma dinâmica estimulante e agradável procurando sempre as melhores estratégias de leitura. Dentro dessa perspectiva o aluno aprende a ler e estará ao mesmo tempo desenvolvendo a sociabilidade e a integração.

De fato, torna-se indispensável que desde os primeiros anos escolares a leitura faça sentido para a criança, pois é a partir deste contexto que ela vai adquirindo o hábito de ler. O estudante é o sujeito da ação e deve ser estimulado ao exercício da leitura, pois, só através dessa ação, ele se tornará capaz de compreender e interpretar a leitura de mundo, afinal a leitura apresenta uma mensagem a ser codificada.

A escola deve oferecer suporte aos alunos e professores como bibliotecas com acervos de livros bem diversificados para que o professor consiga incentivar o aluno a desenvolver suas habilidades literárias ampliando sua visão de mundo, por tudo isso a reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura na escola é de extrema importância tornando-se indispensável a presença de um professor capacitado e comprometido no exercício de sua profissão, buscando soluções e estratégias, fazendo, se necessário, a utilização de métodos estimulantes que deverão ser aplicados com o intuito de oferecer oportunidades para que o aluno modele sua própria leitura em níveis profundos, a leitura é de extrema importância para o indivíduo agir com autonomia diante de uma sociedade letrada, ficar excluído da escrita é ficar excluído do mundo, pois a falta de domínio faz com que ocorra uma desvantagem profunda no indivíduo que não conseguiu realizar esta habilidade.

Solé afirma que:

> Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então e preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. (1998, p.70)

Esta afirmação da autora implica dizer que as estratégias de leitura devem ser ensinadas ao aluno, pois são estes procedimentos que irão fazer com que o estudante se torne um leitor proficiente, são consideradas estratégias de leitura: definição de objetivo da leitura; atualização de conhecimentos prévios; previsão; realização de inferências; resumo; identificação do que não entende; sublinhados e anotações.

O Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo “prioriza a competência da leitura e escrita, define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares” (2011, p.9), diante desta afirmação concluem que a escola tem a função de prover o aluno de cultura através dos conteúdos disciplinares, além de dar condições para que este individuo tenha uma participação na sociedade como cidadão capaz de contribuir para uma transformação política e social.

Segundo Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: “as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. (2008, p.18) diante desta afirmação supõe-se que ao propiciar ao aluno atividades de leitura e escrita para refinar suas habilidades estaremos exercitando a socialização, pois tanto a leitura como a escrita são consideradas ferramentas capazes de inserção no mundo. A escrita se desenvolveu e ganhou extrema importância nas relações sociais, pois é capaz de registrar acontecimentos. Já a leitura tem a função de enriquecer o indivíduo de informação contribuindo na sua formação cidadã, sem contar que o aluno vai conseguir organizar seus pensamentos e expor seus argumentos, diante dessa proposta o “sujeito desenvolve uma relação intima com a leitura-escrita-fala de si mesmo e do mundo que o rodeia” (2008, p. 24).

De acordo com Michéle Petit (2008, p.7), “a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam adormecidas”, ou seja, ela exerce um relevante papel na vida do ser humano o de inspirar sentimentos e ações, emocionar. Petit afirma que a leitura faz bem a todas as idades, através dela o

indivíduo pode refletir discutir e conhecer, ela tem a capacidade de fazer com que as pessoas se tornem autônomas, e passem a ter consciência de sua cidadania e deixem de ser apenas objetos de fácil manipulação por pessoas com discursos repressivos.

A leitura só nos traz benefícios: é capaz de fazer com que o leitor relaxe com uma leitura de lazer, melhora o conhecimento, pressupõe o aumento do domínio da linguagem, fazendo com que o indivíduo consiga expor uma ideia ou defender seu ponto de vista perante as pessoas, apresenta um caminho a ser construído, a ser pensado, capaz de dar sentido à própria vida, podendo ser usada para dar voz a um sofrimento, dando forma inclusive a sonhos e desejos segundo Montesquieu (apud Petit, 2010 p.15) “o estudo foi para mim o remédio soberano contra os desgostos da vida, não tendo existido jamais uma dor que uma hora de leitura não afastasse de mim” esta declaração contribuiu para se atribuir à leitura a capacidade de alavancar o bem-estar do indivíduo.

Petit afirma que desde a infância a leitura desempenha papel importante na construção de si mesmo, possibilita o acesso a informações que antes não tinham sido exploradas, tira o sujeito do isolamento convidando-o a outra forma de interação social, relata informações de épocas passadas ou sobre nós mesmos que antes não tínhamos conhecimento. Diante desta informação, podemos determinar que a leitura é uma ferramenta para a reconstrução de identidades e conhecimentos, Petit ainda afirma que quando estamos diante de um estado de solidão, um desânimo ou depressão a leitura tem o dom de nos libertar, de acalentar, como se ela nos revelasse algo que até então não conhecíamos.

Paulo Freire relata em sua obra A importância do ato de ler que foi alfabetizado no quintal de sua casa por seus pais tendo como quadro negro o chão e como giz os gravetos. Aprendeu a ler e escrever utilizando as palavras que faziam parte do seu mundo da sua realidade e não da realidade de seus pais, essa prática possibilita o desenvolvimento da consciência do mundo vivido o que propicia ao individuo a autonomia na aprendizagem, pois segundo ele linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

De acordo com Freire (1989, p.13), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, diante dessa afirmação percebe-se que o ato de ler é entender, interpretar, influenciar e ser influenciado.

Smith acredita que as crianças somente aprendem a ler pelo uso de materiais e atividades que elas entendam e tudo que elas não puderem relacionar com o que já conhecem perderá o sentido. Ele afirma que “a linguagem escrita deve ter sentido e utilidade para as crianças que estão lutando para aprender a ler”.

De acordo com Smith, os professores devem garantir a todas as crianças a linguagem escrita empregada de maneiras diferentes, úteis e significativas, pois somente assim:

> ...as crianças se tornam leitores quando são engajadas em situações nas quais a linguagem escrita é usada de maneira significativa, assim como elas aprendem a linguagem falada quando estão em contanto com pessoas que usam a fala de maneira significativa. (1999, p.6)

Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo, a escola tem que adotar o método de inserção da leitura desde as séries iniciais e que os pais têm que ajudar nesse processo ensino-aprendizagem para uma melhoria considerável no conhecimento do aluno como um todo. A leitura é a possibilidade que o indivíduo tem para a construção e reconstrução do conhecimento. Como se vive em um mundo globalizado o sujeito que não sabe ler vive excluído do mundo, pois não consegue desfrutar dos mesmos benefícios que uma pessoa que tem domínio da

leitura possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste artigo pode-se concluir que em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente ligada ao exercício da cidadania, através da leitura começa nossa interação com o mundo de forma crítica e argumentativa, ela nos permite desenvolver a capacidade linguística e interpretativa, vale ressaltar que a sala de aula é um lugar que permite viver e criar situações favoráveis ao ensino da leitura e da escrita.

A leitura precisa ser reconhecida como grande instrumento capaz de mediar eficazmente conhecimento e consequentemente levar o indivíduo a uma prática educativa significativa. Fazendo-se necessário que ela seja vista como algo definitivo para proporcionar ao sujeito a capacidade de adquirir autonomia, pois a partir do domínio da leitura é que se obtém raciocínio lógico e preciso.

O professor tem que dominar as estratégias de leituras unindo teoria e prática para alcançar seu objetivo como mediador do processo de leitura, desta forma, a escola deve contribuir com seus alunos, professores e pais, oferecendo acervos de livros, bibliotecas, com o intuito de incentivar a leitura, assim o aluno tem como desenvolver suas habilidades literárias e ampliar sua visão de mundo desde que o educando e os pais trabalhem de forma adequada para que isso aconteça. Por isso a importância de inserir o estudante no universo da leitura o mais cedo para que o mesmo adquira o interesse em ler e consequentemente o envolvimento com a prática da leitura, pois esta é nada mais que um grande instrumento facilitador da aprendizagem e que precisa ganhar lugar de destaque tanto na escola como prática educativa, quanto na vida cotidiana do indivíduo como um hábito de lazer. A escola precisa urgentemente conseguir ser realmente um espaço de interação social a fim de que os alunos se tornem leitores confiantes e saibam se posicionar de forma critica. A leitura e a escrita, por possuírem características formativas, informativas e comunicativas, apresentam-se como instrumentos valiosos para se alcançar esses fins.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org.) O texto na sala de aula. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

HOUAISS, Antônio Instituto. Minidicionário da Língua Portuguesa/organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.- 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3 ed. São Paulo: Ática, 2009.

LINGUAGUENS, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, (2008, p.239). (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1) 2004.

PETIT, Michéle. A arte de ler: ou como resistir à adversidade; tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2 ed. São Paulo: 34, 2010.

PETIT, Michéle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva; tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2°. edição. – São Paulo: SE, (2011, p. 260)

SMITH, Frank. Leitura significativa; tradução Beatriz Affonso Neves. 3°ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura; tradução Cláudia Schilling. 6°ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GÉSSICA CRISTINA REIS DE OLIVEIRA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP 2012; Especialista em Educação Especial pela Centro Universitário Cidade Verde 2025; Professora de Educação Infantil - no CEI CEU Casa Blanca.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância da formação inicial e continuada de professores para a efetivação da educação inclusiva no brasil. Partindo de um panorama legal, que inclui a constituição federal de 1988, a LDB (lei nº 9.394/1996) e a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, discutem-se os desafios enfrentados no cotidiano escolar e a necessidade de programas de formação que preparem o professor para atuar de forma ética, empática e crítica. Evidencia-se que, mais do que a mera presença do aluno com deficiência na escola, a inclusão exige a garantia de condições reais de participação e aprendizagem. Conclui-se que o investimento em formação docente é essencial para consolidar práticas inclusivas e transformar a escola em um espaço de acolhimento e equidade.

Palavras-chave:
Formação docente; Educação inclusiva; Políticas educacionais; Práticas pedagógicas; Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade mais justa e igualitária passa, necessariamente, pela oferta de uma educação que respeite e valorize a diversidade humana. No Brasil, a educação inclusiva tem sido defendida por legislações, diretrizes e políticas públicas que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou em situação de vulnerabilidade. No entanto, a efetivação dessa proposta encontra desafios significativos no cotidiano escolar, sendo a formação docente um dos aspectos mais determinantes para o êxito da inclusão.

Neste contexto, torna-se urgente refletir sobre como os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada têm preparado os professores para atuar de maneira inclusiva. Não se trata apenas de dominar técnicas pedagógicas específicas, mas de desenvolver uma postura ética e empática diante das diferenças, compreendendo a escola como espaço de acolhimento e transformação social.

Além disso, é fundamental considerar que a inclusão não se resume à presença física do estudante em sala de aula. Trata-se de garantir condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos, respeitando seus ritmos, potencialidades e formas de expressão. Isso implica repensar práticas pedagógicas, currículos, avaliações e, principalmente, as concepções que orientam o trabalho educativo.

A formação docente, nesse cenário, deve ser pautada por princípios que valorizem a diversidade como um elemento constitutivo do processo educativo, e não como um obstáculo. Professores bem-preparados são capazes de identificar barreiras – sejam elas atitudinais, físicas ou pedagógicas – e buscar estratégias para superá-las, promovendo uma educação mais equitativa e significativa.

Portanto, discutir a preparação dos profissionais da educação para a inclusão é, antes de tudo, discutir o papel social da escola e sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais democrática. Este trabalho se propõe, assim, a analisar como a formação inicial e continuada de professores tem contribuído – ou não – para a consolidação de práticas inclusivas no contexto escolar brasileiro.

OBJETIVO GERAL

Analisar de que forma a formação inicial e continuada de professores contribui para a efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras, identificando desafios e possibilidades de melhoria.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as políticas públicas e legislações que norteiam a educação inclusiva no Brasil;
- Avaliar a presença de conteúdos relacionados à inclusão nos cursos de formação docente;
- Verificar os principais desafios enfrentados pelos professores na prática escolar inclusiva;
- Sugerir estratégias que potencializem a formação docente e a inclusão efetiva de todos os alunos.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema se justifica pela crescente necessidade de garantir o direito à educação para todos, conforme previsto na Constituição Federal e em documentos internacionais. Apesar dos

avanços legais, a inclusão escolar ainda enfrenta entraves práticos que comprometem a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência. Investigar como a formação docente pode superar essas barreiras é fundamental para fortalecer uma educação verdadeiramente democrática e equitativa.

PROBLEMA

De que maneira a formação inicial e continuada de professores contribui para a efetivação da educação inclusiva no contexto das escolas brasileiras, considerando os desafios legais, estruturais e pedagógicos?

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A partir da Constituição Federal de 1988 e, especialmente, da promulgação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação brasileira passou a reconhecer formalmente o direito à educação para todos. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reforçaram esse compromisso.

Contudo, apesar dos avanços legais, a realidade escolar ainda apresenta barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que dificultam a inclusão plena. Muitas escolas ainda não contam com recursos materiais adequados ou com profissionais capacitados para atender às especificidades dos alunos.

Essas dificuldades, muitas vezes, se manifestam na forma de exclusões sutis: estudantes que permanecem em sala de aula, mas são constantemente ignorados em atividades coletivas, ou que enfrentam olhares de estranhamento por parte de colegas e, às vezes, até de professores. Não se trata apenas da falta de infraestrutura, mas de uma ausência de preparo que vai além do domínio de técnicas específicas. É a ausência de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, que compreenda a diversidade como algo natural e enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem.

A formação dos profissionais da educação, nesse cenário, aparece como uma das principais chaves para a mudança. Embora a legislação determine que os cursos de licenciatura devem incluir conteúdos voltados à educação especial e à inclusão, muitos professores ainda relatam sentir-se inseguros diante dos desafios do cotidiano inclusivo. Essa insegurança, em grande parte, está relacionada ao distanciamento entre a teoria apresentada nas formações e a realidade das escolas, que é marcada por múltiplas demandas e, muitas vezes, pela carência de apoio técnico e pedagógico.

É importante reconhecer que construir uma escola inclusiva é um processo coletivo e contínuo. Envolve desde o planejamento pedagógico até a relação entre os membros da comunidade escolar. Mais do que aplicar metodologias diferenciadas, é necessário adotar uma postura acolhedora e aberta ao diálogo, capaz de romper com preconceitos enraizados e de incentivar a participação ativa de todos os alunos.

Por outro lado, não se pode responsabilizar unicamente o professor por todas as falhas no processo de inclusão. É preciso olhar para a escola como um todo e para o sistema educacional de forma mais ampla. A ausência de políticas públicas consistentes de apoio à inclusão, a precariedade dos espaços escolares, a sobrecarga de trabalho docente e a falta de uma gestão comprometida com a causa também são fatores que precisam ser enfrentados com seriedade.

Mesmo diante de tantas dificuldades, é possível encontrar práticas inspiradoras em diferentes contextos do país. Iniciativas que mostram que, com apoio, formação adequada e escuta atenta, a inclusão pode deixar de ser apenas um discurso e se tornar uma realidade transformadora. Essas experiências revelam que o caminho existe — o que falta, muitas vezes, é vontade política, investimento e valorização dos profissionais da educação.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é apontada como um dos principais fatores para a consolidação de uma escola inclusiva. Segundo Oliveira (2012), os cursos de licenciatura ainda carecem de conteúdos específicos que abordem a educação inclusiva de maneira crítica e aplicada, muitas vezes limitando-se a disciplinas isoladas ou optativas.

Já na formação continuada, observa-se que muitos programas de capacitação são esporádicos, pouco contextualizados e com baixa aderência à realidade dos professores. Nesse sentido, é fundamental que as propostas formativas sejam articuladas com o cotidiano escolar, valorizem a troca de experiências entre docentes e incentivem a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE DE INCLUSÃO

O professor é peça-chave na construção de um ambiente escolar inclusivo. Sua atuação vai além da simples aplicação de estratégias diferenciadas; ele deve ser mediador de saberes, promotor da equidade e defensor do direito à aprendizagem de todos. Para isso, é necessário que sua formação envolva aspectos teóricos e práticos, bem como o desenvolvimento de competências socioemocionais.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão exige uma mudança de paradigma na forma como se compreende o processo educativo. Mais do que adaptar o aluno à escola, é preciso transformar a escola para acolher a diversidade, e o professor é o protagonista dessa transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é um dos pilares para o avanço da educação inclusiva no Brasil. Embora haja um marco legal robusto e políticas públicas direcionadas, a efetivação da inclusão nas escolas demanda investimentos contínuos em formação inicial e continuada dos professores. Essa formação deve ir além de aspectos técnicos, promovendo uma compreensão crítica, ética e humanizada da prática educativa. Somente com profissionais preparados e comprometidos será possível garantir uma escola verdadeiramente inclusiva, que respeite e valorize a diversidade como princípio educativo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, M. C. Formação de professores para a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades.

Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 289–300, 2012.

GILEUZA BEZERRA DOS SANTOS SOARES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Professora de Educação Infantil e Fundamental I, na EMEI Jardim Ideal; Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Eliana.

A DANÇA SE FAZ NECESSÁRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo trata da importância do trabalho com dança na educação Infantil. Nos novos currículos escolares da primeira infância as artes criativas estão ganhando destaque. Dentre elas a dança merece especial atenção, dado que é uma atividade que prioriza uma educação motora consciente e global, não é só uma ação pedagógica, mas também psicológica. A dança proporciona o resgate de valores culturais e o prazer da atividade lúdica para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Sabendo que o corpo é um dos primeiros veículos do conhecimento, com o qual o indivíduo pode expressar suas emoções e afetividade, considera-se, assim, a dança um instrumento ideal para a construção de teias solidarias de saberes, utilizando a música, o movimento corporal, o lúdico e o encontro humano no intercâmbio cultural resultante de trocas, fundamental na construção do conhecimento.

Palavras-chave:
Dança; Educação; Lúdico; Resgate; Saberes.

INTRODUÇÃO

Até bem pouco tempo as Instituições escolares limitavam-se a valorizar os aspectos cognitivos e desprezavam o lado emocional, motor e pessoal no desenvolvimento infantil.

Mas no curso dos últimos anos, a visão sobre a questão é bastante diferente. A credita-se que a criança tem capacidade para aprender de maneira, senão ilimitada, pelo menos surpreendente e que experiências sensórias motoras e percepto-motoras permitirão à mesma uma melhor capacidade de lidar com material simbólico e conceitual.

As crianças não podem ser simplesmente “mente” e seu corpo ser considerado secundário e vice-versa. Não podem ser corpo objeto, devem ser corpos sujeitos, corpos vividos.

Por meio da linguagem corporal as crianças descobrem o que lhe é natural e são envolvidas por uma grande expressão de movimentos que contagia a cada gesto. Isto acontece por meio do brincar, do faz de conta, do arriscar, do experimentar.

Nesse cenário, a dança assume um papel de grande importância, funcionando como uma linguagem que envolve de forma integrada todos os aspectos do ser humano, seja no plano cognitivo, físico ou emocional, por meio dos elementos de movimento, espaço e tempo. Ao dançar, o corpo entra em ação, facilitando a comunicação de pensamentos e sentimentos de maneira única e expressiva.

De acordo com Bertazzo (2004), assim como o ser humano não nasce completamente desenvolvido, seu sistema locomotor também precisa passar por um processo contínuo de experimentação, para que se torne uma verdadeira “fábrica de gestos”. Esse processo tem um impacto significativo no desenvolvimento neurológico. Ele enfatiza que a prática da coordenação motora deve ser constante e acompanhar o crescimento intelectual, visto que ao incentivar a experiência motora, estabelece-se uma conexão vital entre as motivações pessoais e o mundo externo.

No contexto pré-escolar, a dança se distingue de outras atividades físicas por ser uma forma artística de expressão que, além dos benefícios físicos, propicia a manifestação de sentimentos e emoções por meio de movimentos lúdicos e expansivos. Quando a dança se combina com o brincar, ela contribui para o desenvolvimento biopsicossocial da criança. Por meio dessa prática, as crianças estimulam sua criatividade, desenvolvem habilidades para resolver questões pessoais e sociais e ganham uma compreensão mais profunda de si mesmas e do ponto de vista dos outros. Isso favorece o autoconhecimento e a capacidade de interagir de forma mais empática e consciente no ambiente social.

> A dança é a mais completa das artes e deve estar em perfeita e constante associação coma prática da escola, porque a dança não é resposta apenas de cultura artística, de gosto, de refinamento, mas meio de expressão poderosa. (SCHIMIDT, MJ. Educar pela recreação. 4 ed. Rio de Janeiro, agir, 1969)

Este artigo tem o objetivo de identificar as características do desenvolvimento da criança pré-escolar; a metodologia usada pelos profissionais no processo ensino aprendizagem, especialmente no que diz respeito as possibilidades da criança para iniciação das artes, em especial à dança na Educação Infantil

Os objetivos específicos são de trazer questões pertinentes não só a prática da dança, mas ao movimento de criação dela. Que a criança possa participar de diversas experiências com movimento e dança para desenvolver-se harmoniosamente e explorar o mundo. Que os

educadores ofereçam oportunidades de aprendizagem de modo que as dimensões do mundo de um aluno se alarguem, conservando-o alerta para a inesgotável natureza da experiência. (Reneé Wells - 1983).

Este artigo tem a intenção de evidenciar a criança em seu desenvolvimento, voltado para as manifestações do movimento, que determina ritmo e consequentemente a possibilidade da intensidade da dança como uma resposta natural e espontânea.

O movimento é a característica que denuncia a própria vida, assim é a criança.

A dança não tem o seu fascínio apenas como arte, beleza e cultura, mas em sua ação pedagógica, pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento infantil, nas quais as habilidades mais importantes estão sendo formadas.

Para que a criança tenha um desenvolvimento global é necessário que sejam levados em conta aspectos como o lado afetivo, cognitivo e motor e suas interações com o meio.

Esta pesquisa vem mostrar que existem transformações práticas que a dança pode provocar nas crianças nesta fase intensa de aquisição de conhecimentos. Este instrumento apresenta-se como mais uma fonte de informações para os interessados, como pais e/ou profissionais nas áreas de educação e dança.

Além dos benefícios físicos como aumento de resistência corporal, estética, postura e flexibilidade, a dança pode contribuir dentro da Escola de Educação Infantil para uma melhora nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de autoestima, autoconfiança e do senso de responsabilidade criança?

Podemos por meio da arte, mais especificamente da dança, envolver nossas crianças para que consigam um equilíbrio emocional dentro de um desenvolvimento como um todo?

Como a dança é trabalhada na educação infantil hoje e como podemos melhorar o fazer pedagógico criança?

EXPRESSÃO CORPORAL E CARACTERÍSTICAS DA DANÇA

O corpo é significado e expressão, o que imprime vida ao movimento. A expressão corporal é resposta de movimentos ritmados da música, sentido por meio de jogos corporais. É inegável que pelo movimento o homem exteriorizará seus sentimentos, porque o ritmo está contido em tudo, e cada movimento que o homem executa no espaço, expressa o seu ritmo, de maneira pessoal e criativa.

O movimento tem uma relação absolutamente direta com a imagem corporal. É formada por meio de um processo ininterrupto de incorporações, resultantes de laços visíveis e invisíveis, por isso, decorrente da história pessoal de cada um, conclama para a necessidade do respeito ao movimento livre sem compromisso de compulsões repetitivas. Liberdade de movimento é binômio de amor que se expressa. Segundo GOUVEIA, Ruth, (1978) “A liberdade é conquista desde o interior, é dai que o movimento nasce livre para expressar-se fora.”

A criança nasce, se desenvolve e cresce explorando o mundo ao seu redor e vivendo experiências por meio de seu corpo. Esse é o principal instrumento que ela utiliza para interagir com o ambiente e compreender o que acontece à sua volta. Em todas as fases do desenvolvimento infantil, é possível perceber a importância do corpo como uma forma de manifestação das emoções. Dionísia (1995) reforça essa ideia ao afirmar que o movimento corporal desempenha um papel crucial no crescimento da criança, já que, por meio de suas habilidades motoras, ela amplia seu conhecimento

e percepção do mundo.

Uma das razões universais que explicam a prática da dança é a alegria. A dança é vista como um meio essencial para expressar não apenas esse sentimento, mas também outros. Fux (1983), uma especialista na área, destaca que dançar é uma maneira de liberar sensações de alegria, resultantes da liberdade de movimento lúdico. Para Fux, a dança na infância tem um caráter terapêutico, ajudando a criança a expressar emoções como alegria, tristeza e euforia. Isso favorece a capacidade de lidar com seus desafios, ampliando sua gama de experiências e permitindo que ela reconheça e nomeie seus próprios sentimentos e pensamentos.

AS INTELIGÊNCIAS: CORPORAL E MUSICAL, SEGUNDO GARDNER

Embora existam várias teorias sobre a inteligência humana, Gardner (1994), psicólogo e professor da Graduate School of Education de Harvard, ganhou destaque com seus estudos sobre as diferentes estruturas da mente. Sua teoria é centrada na ideia de múltiplas inteligências e na importância da integração dessas habilidades para o desenvolvimento completo do ser humano. Ele sugere que, se a inteligência for realmente multifacetada, os perfis cognitivos individuais variam de uma pessoa para outra.

Gardner propõe que a inteligência se manifesta por meio de diferentes sistemas simbólicos, como a linguagem, a matemática, as artes visuais, os gestos, entre outros. Em sua pesquisa, ele identificou pelo menos sete tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, e deixou em aberto a possibilidade de existir mais. Essa abordagem desafia a visão tradicional de que a inteligência humana é unitária, ampliando a compreensão sobre as diferentes formas de inteligência.

Segundo Gardner, outras dimensões, como a inteligência corporal e musical, devem ser igualmente estimuladas, uma vez que desempenham um papel crucial no aprendizado e na expressão do indivíduo. Ele descreve a inteligência corporal como a capacidade de resolver problemas ou criar produtos por meio do uso coordenado do corpo. Isso envolve tanto a coordenação motora fina quanto a ampla, além do domínio preciso de objetos para movimentá-los de maneira controlada.

Historicamente, o corpo foi marginalizado e reduzido a um simples instrumento de adestramento, sendo muitas vezes associado a uma forma de disciplina sem espaço para expressão ou significado. No entanto, hoje é claro que o corpo desempenha um papel fundamental no aprendizado, especialmente na escola, no qual se encontra um ambiente adequado para o desenvolvimento da imagem corporal do aluno. Isso contribui para sua autonomia, responsabilidade, criatividade, comunicação e interação social.

A dança, como uma forma de expressão do movimento corporal, tem raízes antigas. Ao longo das culturas, foi a dança que, mais do que qualquer outra manifestação corporal, desenvolveu-se como uma das formas mais refinadas de expressão emocional. Desde os tempos dos primeiros seres humanos, como evidenciado nos desenhos rupestres, a dança era uma forma de comunicar sentimentos, como o medo, a alegria ou a celebração de uma boa colheita ou caça.

A dança, assim como outras formas de expressão artística, surge da necessidade do ser humano de comunicar aquilo que não pode ser dito de outra maneira. Cada forma de arte existe para atender a diferentes formas de expressão emocional e intelectual.

No contexto da teoria de Gardner, a inteligência corporal-cinestésica está diretamente ligada ao movimento físico e à percepção corporal, com ênfase no papel do córtex cerebral que coordena esses movimentos. A habilidade de utilizar o corpo para expressar emoções, realizar atividades físicas como esportes, ou até mesmo para criar invenções, é amplamente reconhecida como uma forma importante de inteligência e educação. Desde a aprendizagem de atividades cotidianas,

como andar de bicicleta ou estacionar um carro, até habilidades mais complexas, o corpo demonstra seu papel central no desenvolvimento humano.

O corpo é, portanto, um dos primeiros veículos para o conhecimento e para a comunicação afetiva. É por meio dele que as crianças expressam suas emoções e começam a formar suas relações com o mundo, a partir de sinais como a fala, tremores e rubores. Por meio do corpo, elas desenvolvem sua personalidade, elaboram suas emoções, e trabalham suas dificuldades e necessidades. Como afirma Gardner (1994), essa compreensão amplia a visão tradicional de inteligência, reconhecendo o corpo como um centro essencial para o aprendizado e a interação social.

A DANÇA COMO EXPRESSÃO INFANTIL

A dança é uma forma de expressão, significado, movimento e vida. Para as crianças, a dança é uma parte essencial do seu desenvolvimento. Desde que começam a balançar as mãozinhas no "adeusinho" ou a bater palmas, iniciam esse processo, agora também de caráter social. A resposta a essas ações segue o ritmo e o desenvolvimento de cada criança, conforme seu estágio de maturidade. Os primeiros passos de dança se transformam gradualmente em movimentos mais graciosos, fazendo com que a criança se sinta "leve como uma nuvem". Assim como outras artes, a dança é um poderoso meio de desenvolvimento intelectual, oferecendo uma forma única de a criança usar sua imaginação para explorar o mundo, dando-lhe um significado próprio.

É importante que o educador tenha em mente que, embora a idade cronológica forneça um guia para as atividades de dança, ela não deve ser tomada de forma rígida. Cada criança amadurece de maneira única, e a maturação é a base de muitas das suas habilidades, sem seguir um padrão exato entre os indivíduos. O movimento corporal está profundamente ligado à mente, e as qualidades dos movimentos refletem como a mente se manifesta por meio do corpo em ação.

Quando se trabalha com crianças, desde a mais tenra idade até a pré-escola, as atividades de dança devem ser observadas com atenção. O uso dos sentidos e do esforço físico se alinham ao que podemos entender como uma verdadeira "escola do saber infantil", adotando uma abordagem flexível e inclusiva. Ao trabalhar com a criança, é como se estivéssemos tecendo uma rede rica em diferentes texturas, cores e formas. A dança e a educação se entrelaçam de maneira que envolvem os relacionamentos humanos, os sentimentos e a sensibilidade. Construir essa rede oferece uma oportunidade para criar um mundo mais significativo para cada indivíduo.

Especialistas em Educação Infantil explicam que, nos primeiros meses de vida, os movimentos do bebê são mais globais do que específicos. A criança reage aos estímulos, mas não reconhece a origem desses estímulos. Nessa fase, o bebê não tem a noção de que os objetos são externos a ele, e vida e consciência estão em um estágio inicial de desenvolvimento. Dentro do útero, o bebê já começa a apresentar ritmo e movimento, com gestos cadenciados que parecem se conectar diretamente à dança e à música, antes mesmo de seu nascimento. A estrutura extraordinária do corpo e a capacidade de realizar movimentos complexos são alguns dos milagres da existência humana. Cada movimento, mesmo os mais simples, como a transferência de peso ou um gesto corporal, revela um aspecto da vida interior.

A pesquisa de Renné Wells enfatiza que os educadores devem ir além da percepção física do corpo que escuta e sente, buscando também a expressão simbólica e comunicativa por meio dos sinais e movimentos. Reconhecer a estrutura básica das aulas de dança permite que elas se expandam para um sentido mais amplo, nos quais os elementos expressivos e os processos criativos se integram de maneira profunda.

Criatividade na dança envolve a disposição para experimentar. Este processo é composto por quatro aspectos essenciais: estar aberto à experimentação, focar nela, disciplinar as ações e concluir a tarefa com sucesso. Esses princípios são facilmente identificáveis na criança, o que nos

leva a refletir sobre como a dança pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver a criatividade.

Os professores de dança devem conhecer profundamente o desenvolvimento das crianças, especialmente no que diz respeito aos seus movimentos. A atividade muscular de um recém-nascido é mínima, e seus movimentos iniciais são reflexos de estímulos externos, como a falta de apoio, sendo o reflexo de Moro uma das primeiras respostas intensas a esses estímulos.

Às 40 semanas de idade, o bebê começa a desenvolver um equilíbrio e controle suficientes para se manter em pé. O domínio da postura ereta é acompanhado pela capacidade de se sentar e se movimentar de maneira coordenada. A locomoção bípede, que se manifesta entre os 10 e 14 meses, ocorre de forma gradual e, ao longo do tempo, a criança começa a dominar o movimento com maior autonomia.

Esse processo de aquisição da mobilidade é essencial para compreender a dança, uma vez que muitas das habilidades motoras desenvolvidas ao longo dos primeiros anos servem de base para a expressão corporal na dança. A questão central, então, é se a criança pode, desde cedo, ser estimulada a apreciar a dança. Aos dois anos, ela já pode emitir sons e acompanhar os ritmos, expressando-se por meio do movimento. O primeiro ano de vida, com seu caráter formativo, é crucial para o desenvolvimento dessa habilidade.

Por volta dos três anos, o interesse da criança se volta para o movimento intencional, e a espontaneidade e naturalidade nos gestos são características marcantes dessa fase. Entre três e cinco anos, a capacidade de memorizar melodias e traduzi-las em movimento aumenta, o que amplia o prazer da criança pela dança.

O afeto é um aspecto fundamental em todas as atividades relacionadas à dança. Ele facilita a comunicação verbal, gestual e corporal, criando um ambiente no qual a criança se sente acolhida e valorizada. Para que a dança se desenvolva de maneira plena, é essencial que a criança se sinta parte de sua escola, que deve ser um ambiente acolhedor e afetuoso, capaz de estimular a sua aprendizagem.

O ensino da dança educativa envolve tanto o conhecimento intelectual quanto a habilidade corporal e criativa do aluno. Isso exige do professor um compromisso constante com o envolvimento da criança no processo de aprendizagem. A alfabetização, nesse contexto, não é apenas cognitiva, mas também emocional, social e corporal, sendo um processo integral que abrange todos os aspectos do ser.

A dança na escola não deve focar na execução perfeita de movimentos ou na competitividade, mas sim em promover a expressão e a comunicação por meio do movimento. O objetivo deve ser tornar o aluno um cidadão crítico e participativo, que se expressa e reflete sobre o movimento, construindo, assim, um saber que envolve tanto o individual quanto o coletivo, numa interação com o mundo e com sua própria existência histórica e social.

Na fase pré-escolar, deve-se levar a meninada a conhecer, explorar e experimentar diferentes maneiras de se deslocar pelo espaço e interagir com os colegas, percebendo e acompanhando ritmos e melodias.

A dança ainda é entendida de forma equivocada por muitas escolas, que costumam apresentá-la somente nas datas comemorativas e na forma de reproduções de coreografias prontas.

O Referencial Curricular Nacional detalha apenas o trabalho com movimento - incluindo conteúdos de expressividade, equilíbrio e coordenação - e dilui algumas orientações didáticas. Se considerada uma atividade de técnicas e passos predeterminados relacionados a cada estilo - o

que acontece frequentemente -, a dança se torna uma prática inadequada para a faixa de 4 a 5 anos.

Na EMEI, as atividades começam com a vivência das principais estruturas da dança. A Referência Teórica e o bailarino e educador Rudolf Laban (1879-1958), que criou uma ciência chamada coreologia. Para ele, dança é articulação entre dançarino, som, movimento e espaço - os dois últimos amplamente abordados em sala. Os pequenos compreendem o movimento - o que é, no qual ocorre, como acontece e com quem se move em jogos divertidos. Num deles, cada criança movimenta o amigo ao som da música.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

O movimento no homem determina a ação corporal que é representada pela expressão da corporeidade.

É por meio do movimento que podemos perceber as primeiras realizações das crianças e a manifestação do desenvolvimento do sistema perceptivo-sensório-motor. O movimento e a música caminham juntos e se completam um com o outro. Dança sem música e ouvir música e não se movimentar é quase que impossível, como as ligações dos nervos auditivos estão largamente espalhadas pelo nosso corpo e são mais longas que quaisquer outros nervos.

Por meio das atividades com dança, a criança evolui o domínio do seu corpo, desenvolvendo e aprimorando suas possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, novas formas, superação dos limites, para poder enfrentar novos desafios quanto aos aspectos motor, social, afetivo e cognitivo.

As aulas devem evoluir em ricas variações de estímulos tanto da parte corporal como musical. no lado corporal, deve haver exploração do conhecimento do corpo e suas capacidades e do lado musical diferentes ritmos e estilos musicais (dança de roda, clássicos, folclóricos, etc).

Fator importante e relevante é o de não copiar movimentos massificados e mecânicos, como estaria retirando a individualidade e bloqueando a criatividade e espontaneidade da criança. o professor não deve ensinar o aluno como dançar e sim favorecer a aprendizagem.

Nossa atuação no processo ensino/aprendizagem deve considerar o aluno como um corpo que não foi programado para imitar, que o aluno só estará satisfeito e plenamente realizado, por meio do momento que estiver participando ativamente das atividades e podendo explorar sua criatividade, espontaneidade e rompendo com as limitações do corpo, descobrindo por si só as coisas maravilhosas que pode realizar com seus gestos.

Quando aplicamos as atividades, devemos estar atentos para perceber se os gestos da criança são espontâneos, criativos, prazerosos, e se a ludicidade está presente em cada sentimento, em cada olhar, em cada corpo. o que buscamos por meio da dança é possibilitar aos nossos alunos um momento para refletir sobre o seu corpo, sobre o corpo do outro e a inter-relação desses corpos com o mundo; também favorecer o surgimento de uma cultura corporal que tenha como objetivos enfocar as necessidades e os desejos de que o corpo necessita para realizar-se como tal, para sim, estarmos confirmando um agir pedagógico em busca de um ser uno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui apresentada teve o intuito de despertar nas pessoas um questionamento acerca do desenvolvimento infantil como um todo.

Para tanto este estudo identificou as características do desenvolvimento infantil, como a dança

pode ser trabalhada com as crianças e como pode colaborar no fazer pedagógico.

Sendo uma pesquisa bibliográfica exploratória sobre a dança educacional no ensino infantil, a visão da educação em análise ao aprendizado da dança.

O estudo traz questões pertinentes não só a prática da dança, mas ao movimento de criação, à atitude da criança em relação as nuances estéticas que envolvem a formação de um futuro intérprete-criador. Pretende ser um pensamento sobre a dança, as relações sociais, psicológicas e culturais na vida e na organização da criança e as influências em seu pensamento.

A dança, em seu papel educacional, vai além de suas qualidades estéticas e artísticas, promovendo um desenvolvimento integral que abrange os aspectos físicos, emocionais e sociais. Com um planejamento pedagógico bem estruturado, o educador é capaz de direcionar as atividades para alcançar esse objetivo. No entanto, é fundamental que se respeite o ritmo e as características individuais de cada criança ao longo do processo.

Por ser uma prática que envolve o trabalho em grupo e é conduzida de forma lúdica, acredita-se que a dança favorece as relações interpessoais, além de contribuir para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e da responsabilidade. Entre os benefícios físicos, destacam-se o aumento da resistência corporal, a melhoria da postura, a estética e a flexibilidade, além de proporcionar um equilíbrio emocional, essencial para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

As atividades lúdicas associadas à dança têm gerado impactos positivos nos âmbitos físico, emocional, social e intelectual. No contexto de programas técnicos e artísticos voltados à primeira infância, as crianças são introduzidas aos valores culturais e artísticos, aprendem sobre o cuidado com o corpo e a saúde e, ainda, desenvolvem uma consciência crítica. Assim, elas crescem compreendendo suas ações, tanto individuais quanto coletivas, no espaço e no tempo em que vivem.

Acredito que por meio da dança e do lúdico podemos mediar dificuldades, estimular nossas crianças nas atividades de sala de aula de forma criativa.

A linguagem corporal leva os alunos a descobrirem o simples e natural da expressão dos gestos que os contagia, levando-os a entender que somos corpos e que estamos envolvidos a todo instante com outros corpos e com o meio que os envolvem.

A música e a dança caminham juntas e são instrumentos de fundamental importância, já que constroem teias solidárias de saberes num intercâmbio cultural, resultantes das trocas de experiências.

O processo de ensino aprendizagem é um ato dinâmico, no qual o corpo não pode ficar estático, sem prazer e emoção.

A emoção a liberdade de criação, a expressão corporal são elementos facilitadores no fortalecimento da identidade do educando, na sua auto-estima da qual resulta uma aprendizagem prazerosa.

Portanto, a base para uma boa aprendizagem está nas múltiplas linguagens do nosso corpo na qual a música a dança, o lúdico e o afeto são peças fundamentais na formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS

BACHA, Marcia Neder. Psicanálise e educação: Laços Refeitos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. O Corpo tem suas razões. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Suzana. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. uma abordagem reflexiva. 9 ED.; Porto Alegre: ARTMED, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARIA, V. L. B. F. e SALLES, F. R. T. Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: SCIPIONE, 2010.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. Revista Pensar a Prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, V. 6, P. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: SCIPIONE, 2003.

FUX, Maria. Dança, experiência de vida. 3 ed. São Paulo: Summus, 1983.

GARDINER, Haward. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

GOUVEIA, Ruth. Expressão corporal, Rio de Janeiro, TECNOPRINT, 1978.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. São Paulo, Summus,1978.

MARQUES, Izabel A. Dançando na escola. 4 ed. São Paulo: CORTEZ, 2007.

_____. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 4 ed. São Paulo: CORTEZ, 2007.

NANNI, Dionísia. Dança Educação: Pré - Escola à Universidade. Rio de Janeiro: ESPRINT, 1995.

PAPAIA, D.E.& OLDS, S.W. O mundo da criança. Rio de Janeiro, McGraw-Hill do Brasil, 1981.

SANTOS. L.S. O desporto em si não educa. Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-Paraná, 2000.

SCHMIDT, M. J. Educar pela recreação. 4 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

WELLS, Renné. O corpo se expressa e dança. 2 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

GILVANI ALVES DA SILVA

Graduação em pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); segunda graduação em arte pelo Centro Universitário ítalo Brasileiro (2024), Especialista em neuroeducação pela FATAP (2022); Professora de educação infantil – no Céu Cei Três.

A ARTE DE APRENDER ATRAVÉS DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente artigo busca analisar a importância dos brinquedos e brincadeiras no contexto da Educação Infantil, compreendendo sua relevância para o desenvolvimento integral da criança. O brincar é uma prática natural, prazerosa e essencial para a aprendizagem, pois permite à criança explorar sentimentos, interagir socialmente, desenvolver a imaginação, criatividade e autonomia. Ao refletir sobre essa temática, busca-se valorizar o papel do professor como mediador de experiências significativas, ressaltando a necessidade de resgatar brinquedos e brincadeiras tradicionais, além de incentivar a confecção de materiais lúdicos. A pesquisa fundamenta-se em aportes teóricos de Cunha (2005), Sabini (2009), Kishimoto (1998), entre outros.

Palavras-chave:
Brinquedo; Brincadeira; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase marcada pela ludicidade e pela descoberta do mundo. Nesse processo, o brinquedo e a brincadeira assumem papel central, pois possibilitam à criança experimentar, expressar sentimentos, construir significados e interagir com o outro. Segundo Sabini (2009, p. 10), "o trabalho com jogos, com brincadeiras e com linguagens artísticas pode ser um caminho para a construção do conhecimento da criança na fase pré-escolar".

Entretanto, observa-se que muitos profissionais da educação ainda não reconhecem plenamente a importância do brincar na aprendizagem. Diante disso, o presente estudo busca analisar de que forma os brinquedos e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento infantil, valorizando sua inserção no contexto escolar, analisando a importância dos brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança, valorizando sua prática no contexto da Educação Infantil além de instigar o conhecimento da criança por meio dos brinquedos e brincadeiras ,proporcionar prazer e aprendizado ao indivíduo, resgatar brinquedos e brincadeiras antigas e estimular o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto escolar.

JUSTIFICATIVA

Este estudo surgiu da prática docente na Educação Infantil por meio da observação e da necessidade de resgatar brinquedos e brincadeiras visto que a comunidade escolar ainda não valoriza suficientemente os brinquedos e brincadeiras como recursos pedagógicos. Reconhece-se que brincar contribui para aspectos físicos, psicológicos e motores, além de favorecer a linguagem, o pensamento e a socialização.

Assim, compreender e valorizar o brincar é essencial, não apenas como atividade recreativa, mas como estratégia de aprendizagem significativa e promotora da formação social dos bebês e crianças.

Existem definições tanto para o brinquedo como para a brincadeira. O brinquedo consiste em manipular objetos e não exige regras; já a brincadeira é a ação desempenhada pela criança ao concretizar as regras.

O brinquedo é oportunidade para o desenvolvimento da criança. Brincando, ela faz descobertas, inventa, estimula a curiosidade, toma iniciativa e se torna autoconfiante. Além disso, o brincar proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Por isso, é necessário resgatar as brincadeiras antigas, permitindo que bebês e crianças conheçam e vivenciem os jogos que seus pais praticavam.

.

PROBLEMA

A brincadeira contribui em todos os aspectos do desenvolvimento infantil, proporciona interação com o grupo e com a sociedade, através da brincadeira a criança expressa situações vivenciadas no seu cotidiano. Embora nem sempre a situação exposta foi vivenciada, mais sim, é o que ela gostaria que fosse realidade. O brincar é uma linguagem da criança com o mundo.

> "A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases." Cordazzo, (2007p. 2)

Qual a contribuição dos brinquedos e brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento

infantil no contexto escolar?

DESENVOLVIMENTO

1. O SIGNIFICADO DO BRINCAR

O brincar é mais que um ato espontâneo: é uma linguagem por meio da qual a criança se comunica com o mundo. Cordazzo (2007, p. 2) afirma que “até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com seus próprios brinquedos”. Essa prática amplia o vocabulário, desenvolve a criatividade e fortalece a autoconfiança.

2. BRINQUEDO E BRINCADEIRA: CONCEITOS E FUNÇÕES

É importante diferenciar brinquedo e brincadeira. O brinquedo consiste em manipular objetos, geralmente sem regras definidas; já a brincadeira envolve ação estruturada, em que a criança concretiza regras sociais.

De acordo com Cunha (2005), a maneira como a criança lida com os brinquedos está diretamente relacionada ao valor simbólico que lhes atribui, muitas vezes influenciado pela experiência familiar e cultural.

A autora também define o brincar em dois períodos importantíssimos: o brincar no período sensório-motor, que vai de zero até dois anos de idade, e o brincar no período das operações concretas, que ocorre a partir dos dois até os quatro anos, CUNHA (2005) ainda afirma que os brinquedos mais indicados para o berçário são: móbiles, chocalhos bichinhos de vinil e brinquedos para olhar, ouvir pegar e morder.

No período sensório-motor, surgem as primeiras atividades lúdicas exploratórias, fundamentais para o processo de construção do conhecimento. Nessa fase, são indicados brinquedos de plástico, pano, caixa de papelão e garrafas PET. Já no período das operações concretas, a criança se identifica com livros e brinquedos que condizem com sua realidade, alimentando seu faz de conta.

Os brinquedos de afeto estão relacionados aos bichinhos de pano ou pelúcia, eles podem ser usados em qualquer faixa etária, a escolha do mesmo tem um valor simbólico para cada pessoa, o que leva a criança optar por um brinquedo específico pode ser o envolvimento afetivo ou a influência da mídia.

3. O PAPEL DO PROFESSOR

O professor é mediador das experiências lúdicas. Sua função é observar, propor desafios e intervir apenas quando necessário. Para Cunha (2005, p. 15), “o adulto que interage pode despertar atenção e a compreensão da criança, enriquecendo seu brincar. Mas é imprescindível que antes de mais nada se observe como ela está brincando para respeitá-la, respeitando sua iniciativa, suas preferências, seu ritmo de ação e suas regras de jogo”.

Além disso, o professor deve promover o resgate de brincadeiras tradicionais, incentivando também a confecção de brinquedos com materiais recicláveis, o que desenvolve a coordenação motora e a consciência ambiental, confeccionando alguns brinquedos com as crianças, mostrando que isso é possível e que podemos utilizar material reciclável, para a construção de instrumentos musicais de como: Maracá, Pandeiro ganzá, chocalho, caxixi.

4. TIPOS DE BRINCADEIRAS

Sabini (2009) classifica as brincadeiras em três tipos:

- De exercícios: repetição de movimentos, comuns nos primeiros anos de vida;
- Simbólicas: uso da imaginação e do faz de conta;
- Com regras: estruturadas pelo adulto ou pelas próprias crianças, favorecendo a socialização.

Friedmann (2011) ressalta ainda as brincadeiras de agilidade e movimento, como esconde-esconde e cabra cega, que estimulam o desempenho físico e a cooperação.

> "A Brincadeira é universal, facilita o crescimento, as relações sociais, o amplia a comunicação consigo e com os outros, dando oportunidade à criança de expressar seus sentimentos e emoções. Brincar deriva do latim vinculum,que significa laço, união e criação de vínculos ". COSTA (2009p.18)

Os brinquedos de faz- de -conta da oportunidade para a criança se expressar quebrando tabus, entre eles está à timidez. Por meio do brincar ela elabora situações vivenciadas em seu cotidiano.

As bonecas são imprescindíveis, pois proporciona a criança certa autoridade sobre elas, fazendo com que ela se posicione como adulto. Para a realização dessa atividade é imprescindível que o docente proporcione um ambiente com vários objetos e deixe a disposição das crianças criando vários contextos de aprendizagens.

> "As brincadeiras de faz de conta, também conhecidas como simbólicas, consistem na representação de papéis e permitem á criança expressar sonhos fantasias, além de ajudá-la a compreender os papéis do mundo social, incluindo família e seu círculo de relacionamentos, podem ser exploradas pela escola, oferecendo oportunidades de interações sociais e aquisição de símbolos. O professor pode alterar o significado dos objetos e das situações para criar significados, expandindo assim, os conceitos da criança." SABINI (2009p. 44)

5. O BRINCAR COMO ARTE E APRENDIZAGEM

O brincar é visto como arte e como preparação para a vida adulta. Lopes (2002, p. 35) afirma: "o jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades".

Kishimoto (1998, p. 19) complementa que "brincar se torna arquétipo de toda a vida cultural, que como arte não se limita a uma relação simples com o real". Assim, brincar é essencial, pois une prazer, aprendizagem e desenvolvimento integral.

O ato de brincar é indispensável, pois, permitem que as crianças desenvolvam algumas capacidades como: imaginação, imitação, e memória, favorecem a interação socialização com o grupo e construção de novos conceitos, porém não se pode esquecer que antes da construção desses conceitos ela aprende a brincar.

Brincando a criança faz novas descobertas, invenções, expressa seus sentimentos tanto de alegria como de angústia incorpora valores, conceitos e conteúdo, contribuindo assim, para o desenvolvimento intelectual estimulando a capacidade de resolver problemas. O ato de brincar é tão importante para a criança como o trabalho é importante para o adulto, pois isso é o que a torna ativa, desperta a curiosidade e gera o aprendizado.

> “Se brincar é essencial é porque é brincando que o pacientes e mostra criativo. brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante o sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio do prazer oposto do princípio da realidade.

Brincar é uma arte que além de proporcionar conhecimentos, age de forma prazerosa na vida da criança, contribuindo em todos os aspectos físico, cognitivo, psicológico e em todo contexto social, possibilitando assim o desenvolvimento da sua identidade e autonomia fatores essencial para exercer a criticidade, ou seja, liberdade de expressão, a capacidade de relacionar se com o outro, poder escolher o brinquedo ou a brincadeira a ser realizada.

O papel da brincadeira é fundamental na educação infantil, ela é responsável em propiciar aos bebês e crianças fatores indispensáveis para a sua vida, porém é importante também que o professor o proporcione desafios e que brinque com elas transmitindo-lhes confiança, pois qualquer defasagem na infância refletirá futuramente na vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que os brinquedos e as brincadeiras constituem elementos indispensáveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Muito além de simples atividades recreativas, o brincar assume um papel central na formação integral do indivíduo, pois promove o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural. Nesse sentido, brincar não é apenas um passatempo, mas uma forma privilegiada de expressão, comunicação e construção de conhecimentos, permitindo que a criança desenvolva a imaginação, a criatividade, a autonomia e a criticidade.

Ao longo da análise, ficou evidente que os brinquedos, sejam eles tradicionais, pedagógicos ou confeccionados a partir de materiais alternativos, possibilitam à criança vivenciar experiências significativas que contribuem para sua compreensão de mundo. Já as brincadeiras, por sua vez, assumem caráter simbólico, socializador e formador, uma vez que permitem que a criança explore papéis sociais, elabore situações cotidianas e aprenda a lidar com regras, limites e cooperação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira se complementam, criando um ambiente lúdico no qual a aprendizagem ocorre de maneira prazerosa e espontânea.

Cabe ressaltar que o professor possui papel fundamental como mediador dessas experiências. Sua função não é apenas oferecer brinquedos ou organizar brincadeiras, mas, sobretudo, planejar, observar e propor situações que estimulem a criança a pensar, criar, experimentar e interagir. É necessário que o educador valorize tanto as práticas lúdicas contemporâneas quanto o resgate de brincadeiras tradicionais, promovendo também a confecção de brinquedos a partir de materiais recicláveis, favorecendo a consciência ambiental e a valorização da cultura popular.

Nesse sentido, compreende-se que a ludicidade deve estar presente de forma intencional e planejada no cotidiano escolar, como estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas. Ao brincar, a criança constrói sua identidade, aprende a conviver em grupo, amplia seus conhecimentos e desenvolve competências essenciais para a vida adulta.

Conclui-se, portanto, que a arte de aprender por meio de brinquedos e brincadeiras é um recurso indispensável para a Educação Infantil. A escola, em parceria com as famílias e a comunidade, deve reconhecer e valorizar o brincar como direito da criança e como prática pedagógica que fortalece a construção do saber. Dessa forma, possibilita-se à criança não apenas aprender de forma prazerosa, mas também se preparar para os desafios futuros com autonomia, criticidade e criatividade, assegurando-lhe um desenvolvimento pleno e equilibrado.

REFERÊNCIAS

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luis. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, 2007. Disponível em: http://www.estudospesquisapsicologia.com. Acesso em: 15 set. 2025.

COSTA, Alessia de A. Cravo. Brincadeiras Infantis: teorizando sobre sua importância. São Paulo: Direcional Educador, 2009.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

LOPES, Maria da Glória. Jogos educação: criar, fazer, jogar. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SABINI, Aparecida Maria Cória; LUCENA, Regina Ferreira. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

IGOR DE SOUSA PAUZOCA OLIVA

Professor de História no Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo desde 2024.

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

RESUMO

A educação antirracista, tema de grande relevância nas discussões sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais contemporâneas, tem buscado estabelecer fundamentos teóricos e práticas pedagógicas que podem ser implementadas, considerando a necessidade dos alunos e os desafios que educadores enfrentam ao tentar promover essa abordagem nas escolas. As intersecções entre raça, classe e gênero desempenham um papel crucial na formação de identidades dentro do espaço educacional. A educação antirracista deve considerar essas intersecções para que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente inclusivas. O racismo não age isoladamente, ele interage com questões de classe social e gênero, levando a experiências distintas entre os indivíduos. Certamente, estudantes negros de classes socioeconômicas baixas podem enfrentar desafios adicionais em relação ao preconceito tanto racial quanto socioeconômico. Portanto, é imprescindível que a formação docente inclua discussões sobre essas intersecções para que os educadores possam agir de forma sensível e consciente em relação à diversidade presente em suas salas de aula

Palavras-chave:
Educação Antirracista; Diversidade; Respeito.

INTRODUÇÃO

Ao abordar o tema educação antirracista, buscamos explorar questões críticas que envolvem a formação de identidades e a promoção da equidade social dentro do espaço educacional a partir dos conceitos de justiça social, que incluem a diversidade racial e cultural e igualdade de oportunidades. Tais fundamentos servem de base para a discussão sobre a implementação efetiva da educação antirracista em diferentes contextos escolares e como as práticas pedagógicas antirracistas podem auxiliar na formação de uma sociedade de respeito e reconhecimento a diversidade.

Dentre os principais desafios que a escola e os educadores enfrentam ao implementar a educação antirracista, destacamos fatores como resistência cultural e institucional, falta de formação específica e a necessidade de políticas públicas que apoiem essa abordagem, com objetivo de proporcionar um ambiente educacional inclusivo, capaz de enriquecer a experiência de todos os alunos.

Através da análise de como a educação antirracista se articula com movimentos sociais e educacionais mais amplos, tanto no Brasil quanto mundialmente, podemos reconhecer as intersecções entre raça, classe e gênero, promovendo uma educação não apenas de combate à discriminação racial, mas que também valoriza as experiências e as culturas de todos os estudantes.

Ao estabelecer uma conexão lógica entre os conceitos tratados e as metodologias necessárias para a implementação de uma educação de combate à intolerância, ao racismo e às desigualdades, esperamos fundamentar os elementos que compõem a prática educacional antirracista, preparando o terreno para uma reflexão crítica sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista se apresenta como conceito essencial para a construção de sociedades mais justas e igualitárias, refletindo a necessidade de uma nova abordagem pedagógica que tenha como foco a equidade racial, o respeito à diversidade e o reconhecimento da identidade cultural de cada sujeito. Os fundamentos teóricos que sustentam a educação antirracista, destacam a importância de instituir práticas que promovam a justiça social e a igualdade de oportunidades no contexto escolar.

As intersecções entre raça, classe e gênero permitem compreender como essas dimensões influenciam a formação de identidades e a dinâmica educacional. De acordo com Guimarães (2002), a divisão de classes e a categorização de raças, só faz crescer a discriminação. A implementação de uma educação antirracista não é uma questão isolada, mas um esforço coletivo que demanda a reflexão crítica de todos os envolvidos no processo educativo.

Dentre os principais conceitos teóricos que fundamentam a educação antirracista, destacamos a compreensão de que a luta contra o racismo deve ser uma prioridade inegociável no ambiente escolar. As pesquisas realizadas ao longo da história ainda demonstraram o quanto a sociedade brasileira é ainda preconceituosa e o quanto o homem negro sofre com a exclusão social. A falta de oportunidades nas mais diversas áreas, é ainda muito nítida em todas as esferas da sociedade (Araújo, 2007).

Diversas correntes de pensamento enfatizam que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento, assumindo um papel ativo na formação de valores que favoreçam a diversidade e a inclusão. O desenvolvimento de currículos que integrem a história e a cultura afro-brasileira, por exemplo, é essencial para que os estudantes se reconheçam e valorizem suas identidades. Esses

conteúdos devem ser abordados de forma crítica e contextualizada, permitindo que os alunos compreendam a complexidade do racismo estrutural que permeia nossas instituições.

Além disso, a justiça social e a igualdade de oportunidades são fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A educação antirracista requer, portanto, a desconstrução de preconceitos e estereótipos que historicamente têm marginalizado grupos raciais e étnicos (Mattos, 2000).

Outro aspecto relevante é o impacto da falta de formação específica dos educadores na eficácia da educação antirracista. A ausência de conhecimentos apropriados sobre questões raciais pode levar à perpetuação de práticas discriminatórias no ambiente escolar. Educadores que não se sentem preparados para abordar a temática racial tendem a evitar discussões importantes que poderiam enriquecer a experiência educativa e promover a conscientização. Essa falta de formação não se limita ao conteúdo, mas também envolve a reflexão crítica sobre próprios preconceitos e a construção de um ambiente de respeito e acolhimento entre estudantes.

Para que a educação antirracista se torne uma realidade nas escolas, é vital que políticas públicas apoiem essa prática. A criação de diretrizes que incluam a educação antirracista como parte integrante do currículo escolar é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que respeite e promova a diversidade. Políticas que incentivam a formação continuada de professores e que criam espaços para a discussão sobre racismo e desigualdade racial nas escolas são fundamentais para a efetivação desse objetivo. (Gomes, 2017)

Além disso, metodologias antirracistas que podem ser consideradas eficazes em ambientes educacionais diversos incluem abordagens participativas e críticas. Trabalhar em parceria com as comunidades escolares e os estudantes na elaboração de projetos que abordem questões raciais pode fomentar um senso de pertencimento e coletividade. Isso também pode incluir práticas de ensino que incentivem a reflexão crítica sobre a própria história, promovendo o engajamento dos alunos em discussões sobre equidade racial.

Por fim, é importante ressaltar que existem diferentes realidades locais, alimentadas por questões culturais e singulares de cada grupo social, que dever ser consideradas no planejamento de práticas antirracistas e como as experiências de educadores de diferentes contextos podem contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, permitindo assim avançar no entendimento e na prática da educação antirracista, fortalecendo o campo e promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa para todos.

A educação antirracista não é apenas uma questão teórica, mas uma prática que deve ser incorporada na rotina escolar, evidenciando a urgência e a importância da promoção de uma educação que não apenas reconheça, mas também celebre as diversidades, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

> O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como ‘piadas’, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resistam em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros (Almeida, 2018, p. 58).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

No contexto educacional, as metodologias antirracistas se configuram como ferramentas essenciais para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade cultural. Nesse contexto, as

metodologias pedagógicas podem ser consideradas eficazes para a implementação de uma educação antirracista em diferentes ambientes escolares, permitindo desenvolver uma compreensão crítica dos desafios que surgem na aplicação de tais práticas.

As práticas pedagógicas antirracistas devem ser integradas ao currículo escolar de modo contínuo e sistemático, buscando não apenas informar, mas fomentar o respeito e a valorização da diversidade cultural. Isso é fundamental, especialmente em um país como o Brasil, onde a história da população negra muitas vezes é silenciada ou distorcida. A inclusão de conteúdos que reconhecem e valorizam as contribuições dos negros à formação da cultura nacional é uma estratégia reconhecida como essencial, pois [...] “O papel do negro na sociedade é de suma importância não só para marcar as páginas dos livros de história, mas para mostrar todas as suas contribuições, que são indiscutíveis para formação da cultura brasileira." (Santos, 2002, p. 6).

Outra área crítica a ser abordada é a adaptação das práticas pedagógicas antirracistas às necessidades específicas de comunidades escolares diversas. Cada grupo possui características culturais distintas que devem ser respeitadas e incorporadas ao processo educativo. Uma abordagem que favorece a inclusão e a representatividade é a utilização de literatura infantil que destaca protagonistas negros. Essa prática não apenas ensina as crianças sobre diversidade, mas também promove a autoaceitação e reforça a autoestima dos indivíduos em desenvolvimento, o que é crucial na construção de uma identidade positiva e livre de estigmas.

Entretanto, apesar do reconhecimento da importância das práticas antirracistas, muitos educadores enfrentam desafios significativos ao implementá-las no dia a dia escolar. Um dos maiores entraves é a falta de formação contínua e adequada sobre educação antirracista que os professores muitas vezes recebem. A preparação insuficiente pode resultar em uma implementação inadequada das práticas, tornando a proposta pedagógica ineficaz. Assim, a formação de professores é um pilar fundamental para a efetividade da educação antirracista, já que educadores bem-informados são capazes de lidar melhor com situações de racismo e preconceito que ocorrem em sala de aula.

Além disso, a articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas antirracistas é outra dimensão que merece consideração. A ausência de políticas adequadas que apoiem e incentivem a implementação dessas práticas pode limitar severamente os esforços dos educadores. Para que as práticas pedagógicas antirracistas sejam efetivas, devem existir investimentos em formação, recursos e espaços de diálogo entre escola e comunidade. A construção coletiva de estratégias pedagógicas é essencial para que os educadores se sintam apoiados em sua missão de promover a equidade racial.

Outro ponto relevante a ser abordado é a colaboração entre educadores e comunidades. A interação com as famílias e outros membros da comunidade pode enriquecer a prática pedagógica antirracista. Realizar reuniões, oficinas e atividades que envolvam a participação dos pais e responsáveis não só fortalece o vínculo entre escola e comunidade, mas também possibilita uma troca rica de conhecimentos e experiências. Essa colaboração pode representar um importante meio de resistência ao racismo e à discriminação. Essas experiências não apenas ilustram a viabilidade de uma educação antirracista, mas também servem como inspiração para outras escolas que desejam implementar mudanças similares. A partilha de boas práticas em ações de formação e intercâmbio de experiências entre educadores é um caminho que pode beneficiar significativamente o ambiente escolar. (Gomes, 2005)

Em suma, as práticas pedagógicas antirracistas não representam apenas uma nova abordagem no ensino, mas uma necessidade urgente em um contexto em que a discriminação racial continua a ser um grave problema social, [...] “fruto do desrespeito e da falta de uma educação antirracista de valores e princípios éticos." (Santos, 2002, p. 1).

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO

A implementação da educação antirracista nas escolas brasileiras enfrenta diversos desafios que exigem uma análise crítica e contextualizada. Um dos principais obstáculos é a resistência institucional que permeia as instituições educativas. Muitas escolas apresentam uma cultura enraizada que, embora não expresse abertamente atitudes racistas, perpetua práticas e políticas que ignoram ou minimizam a importância da diversidade racial. Esses ambientes frequentemente desincentivam a inclusão de currículos que valorizem as identidades afro-brasileiras, o que pode levar a um apagamento da história e cultura negra dentro da educação. Essa resistência é muitas vezes alimentada pela falta de consciência dos educadores sobre a urgência de abordar essas questões, o que resulta em uma educação que não reflete a realidade plural do Brasil.

Outro aspecto relevante que limita a eficácia das práticas antirracistas nas escolas é a formação contínua dos educadores. A falta de formação específica em educação antirracista se traduz em uma incapacidade de lidar com questões de diversidade de forma efetiva. Educadores bem-preparados são essenciais, pois a formação docente deve incluir um entendimento profundo das práticas antirracistas e da realidade social. Portanto, a promoção de cursos e formações continuadas voltadas para a diversidade racial se revela uma oportunidade vital para capacitar os professores e, assim, transformar a cultura escolar. Como ressalta Gomes:

> “Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/ diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras”. (2005, p.147)

As políticas públicas desempenham um papel crucial no apoio à implementação da educação antirracista nas instituições de ensino. É fundamental que haja diretrizes claras que orientem as escolas na adoção de práticas inclusivas e que assegurem a valorização da cultura negra no espaço escolar. O compromisso das autoridades educacionais em promover a educação antirracista deve ir além da elaboração de documentos e legislações, é necessária uma ação efetiva que garanta a execução dessas políticas nas escolas.

A educação antirracista está ancorada na urgência de um compromisso coletivo que transcenda a sala de aula. A mobilização da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e educadores, é uma estratégia poderosa para promover uma cultura de respeito à diversidade, fortalecendo a luta contra o racismo. (Gomes, 2012). Além dos desafios, a superação das barreiras para a implementação da educação antirracista traz vantagens significativas. Uma das oportunidades que emergem desse processo é a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso.

Ao desenvolver práticas pedagógicas antirracistas, as escolas conseguem formar cidadãos críticos e conscientes de sua própria identidade e da diversidade ao seu redor. Essa formação não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Metodologias participativas podem ser empregadas para envolver a comunidade escolar na promoção da educação antirracista. Nesse sentido, Gomes destaca que:

> [...] “É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate” (2005, p.152).

A utilização de narrativas, experiências e vivências de pessoas negras deve ser integrada ao currículo escolar, permitindo que os alunos se conectem diretamente com a história e a cultura afro-brasileira. É por meio dessas práticas que se pode fomentar o diálogo e a reflexão crítica, proporcionando oportunidades para que os estudantes debatem e compreendam as questões raciais de maneira aprofundada.

Adicionalmente, parcerias com organizações da sociedade civil que promovem a diversidade e combate ao racismo podem potencializar a atuação das escolas. Essas colaborações possibilitam a troca de saberes e experiências, enriquecendo o conteúdo programático e ampliando o alcance das ações antirracistas. A implementação de projetos que envolvam a comunidade também pode levar a uma maior conscientização sobre a importância da educação antirracista, fortalecendo o esforço coletivo na luta contra o racismo. (Gomes, 2012)

Outro aspecto a ser considerado é a importância de entender que a luta contra o racismo não é uma responsabilidade exclusiva das escolas, mas sim uma tarefa que envolve toda a sociedade. Quando a comunidade escolar se une em torno dessa causa, cria-se uma rede de apoio que fortalece as ações pedagógicas e sociais. As práticas antirracistas podem inspirar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo um legado duradouro no combate às desigualdades raciais.

Portanto, os desafios da implementação da educação antirracista são numerosos e variados, desde a resistência institucional até a falta de formação contínua dos educadores. No entanto, as oportunidades que surgem ao superar essas barreiras são significativas e podem conduzir a um ambiente escolar mais inclusivo e consciente. A promoção de políticas públicas eficazes e a mobilização da comunidade escolar são essenciais para transformar a educação e assegurar que ela reflita a pluralidade da sociedade brasileira. O compromisso coletivo em torno da educação antirracista é não apenas desejável, mas necessário para a formação de cidadãos mais críticos e respeitosos à diversidade, o que, em última análise, contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos apresentados acerca da educação antirracista, apresentada ao longo deste trabalho, revela a profundidade e a urgência dessa temática na formação escolar contemporânea, ressaltando a importância de uma prática pedagógica inclusiva e a mobilização coletiva em torno da diversidade racial.

A educação antirracista não deve ser vista apenas como uma política a ser implementada, mas como um imperativo ético e social que visa transformar as relações sociais nas escolas e na sociedade como um todo. Para que mudanças sejam efetivas, é necessário que os profissionais da educação sejam capacitados para desconstruir preconceitos e estereótipos que têm historicamente marginalizado certos grupos raciais e étnicos. Além disso, as escolas precisam estabelecer mecanismos que permitam medir a eficácia das práticas pedagógicas antirracistas implementadas. Isso não apenas contribuirá para uma melhor avaliação das ações desenvolvidas, mas também criará um ciclo de feedback que permitirá ajustes e melhorias contínuas nas abordagens pedagógicas.

As políticas públicas, por sua vez, desempenham um papel crucial na sustentação dessas iniciativas. A promoção de ações que garantam a equidade racial nas escolas, como o fortalecimento de programas de cotas e a criação de incentivos para a formação de educadores antirracistas, deve ser uma prioridade nas agendas de governos e instituições educacionais.

A colaboração entre escolas e comunidade é fundamental para potencializar a efetivação da educação antirracista, pois a participação ativa de pais, alunos e da comunidade em geral, no

processo educacional, pode enriquecer a prática pedagógica e trazer uma diversidade de experiências que beneficiem todo o ambiente escolar. Isso implica não apenas em dar voz aos marginalizados, mas também em reconhecer e valorizar suas contribuições para a sociedade e para o campo educacional, não apenas como uma estratégia de combate ao racismo, mas como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O desafio está lançado e, com a vontade política e social, é possível transformar as escolas em verdadeiros espaços de respeito e celebração da diversidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.; Racismo estrutural. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARAÚJO, E.; Viva cultura viva do povo brasileiro. São Paulo: Museu Nacional, 2007.

GOMES, N. L.; Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____.; Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, v. 29, p. 167-182, 2005.

_____.; Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, v. 33, p. 727-744, 2012.

_____.; O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A.; Classes, raças e democracia. São Paulo: 34, 2002.

MATTOS, H. M.; Escravidão e cidadania no Brasil monárquico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SANTOS, G. Ap. dos; A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002.

IGOR GOMES

Graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH da Universidade de São Paulo - USP, 2016; Especialista em Geografia pela Faculdade de Educação - FE da Universidade de São Paulo - USP, 2016; Mestre em Educação pela Faculdade de Educação - FE da Universidade de São Paulo - USP, 2020; Professora de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Imperatriz Leopoldina.

AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE NO BRASIL DURANTE SÉCULO XX

RESUMO

O ensino de História no Brasil passou por profundas transformações ao longo do século XX, especialmente no que diz respeito à incorporação da diversidade e ao questionamento da visão eurocêntrica dominante. Essas mudanças foram impulsionadas por movimentos sociais, debates acadêmicos e reformas legais, como a LDB (1996), a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que incluíram a história afro-brasileira e indígena nos currículos. Apesar dos avanços, persistem desafios, como a formação docente insuficiente, resistências ideológicas e a aplicação desigual dessas políticas. O estudo destaca a importância de uma educação histórica crítica e plural para superar narrativas excludentes e promover uma sociedade mais justa.

Palavras-chave:
Ensino de História no Brasil; Diversidade cultural; Eurocentrismo e descolonização; Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; Movimentos sociais e educação.

INTRODUÇÃO

Foram inúmeras as transformações ocorridas no ensino de História no Brasil durante o século XX, com ênfase na perspectiva da diversidade. Essas mudanças refletem a efervescência das lutas dos movimentos sociais e identitários, que buscaram incorporar outras epistemologias, cosmologias (ALBERT, 2000), histórias e lugares de fala (RIBEIRO, 2017) distintos da visão eurocêntrica hegemônica no ensino da disciplina. Essa perspectiva etnocêntrica gerou – e ainda gera – impactos sociais, políticos e culturais profundos, cujos efeitos persistem e demandam ações contínuas para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária.

As transformações no ensino de História foram impulsionadas por debates acadêmicos e, sobretudo, pelas lutas dos movimentos sociais, que resultaram em reformas educacionais e novos marcos legais. No entanto, apesar dos avanços, ainda há desafios significativos para a consolidação de uma abordagem plural e inclusiva na educação histórica. Ao analisarmos as transformações no ensino de História no Brasil ao longo do século XX, com foco na incorporação da diversidade e no enfrentamento da visão eurocêntrica, identifica-se seus avanços e limites.

Por isso é importante investigar os principais movimentos sociais e debates acadêmicos que influenciaram as mudanças no ensino de História; identificar os marcos legais e reformas educacionais que promoveram a diversidade no currículo de História; discutir os impactos da perspectiva eurocêntrica na educação e os desafios para sua superação.

A revisão crítica do ensino de História é fundamental para a construção de uma educação antirracista, anticolonial e inclusiva. A persistência de uma narrativa histórica centralizada na Europa contribui para a invisibilização de grupos marginalizados, reforçando desigualdades sociais. Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como as lutas por diversidade influenciaram o ensino da disciplina e quais obstáculos ainda precisam ser superados para uma efetiva democratização do conhecimento histórico.

Diante das transformações ocorridas no ensino de História no Brasil, como a incorporação da diversidade tem sido efetivada na prática educacional, e quais os principais desafios para a desconstrução da perspectiva eurocêntrica ainda dominante?

A seguir, apresentam-se os principais marcos legais e atores que contribuíram para essas mudanças, apontando caminhos para abordagens plurais e representativas.

REFORMAS E MARCOS LEGAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XX

A primeira mudança foi a Consolidação do Ensino de História no Currículo Escolar no início do século XX. Nesse período, o ensino de História estava voltado para a formação de uma identidade nacional. Assim, os currículos priorizavam uma narrativa eurocêntrica e elitista, com foco na história política, grandes líderes e feitos heroicos, muitas vezes negligenciando a pluralidade cultural do Brasil (FONSECA,1994). Desse modo, o papel do Estado durante o Estado Novo (1937-1945), a História foi utilizada para reforçar a ideia de unidade nacional, com uma narrativa centralizadora e excludente, desconsiderando grupos marginalizados, como indígenas, negros e mulheres.

Posteriormente, houve a inclusão da História Social e Cultural nos anos 1960 e 1970. A influência das ciências sociais e das teorias marxistas trouxeram novos olhares para o Ensino de História. Passou-se a valorizar a análise das estruturas econômicas e sociais, incluindo a história das classes trabalhadoras (SILVA, 1975).

Embora a diversidade fosse mais reconhecida nos estudos acadêmicos, o currículo escolar ainda reproduzia narrativas tradicionais, com limitações impostas pela censura da ditadura militar (1964-1985). Assim, a figura do educador Paulo Freire com sua Educação Crítica apresentou a

valorização do aluno como sujeito ativo, incentivando o pensamento crítico e a valorização de múltiplas perspectivas (FREIRE, 1987).

No período da redemocratização houve a valorização da Diversidade nos anos 1980 e 1990. Assim, a Constituição de 1988, trouxe princípios que valorizam a pluralidade cultural e a igualdade, estimulando mudanças nos currículos escolares.

Nesse contexto, um dos marcos legais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (BRASIL, 1996). Essa Lei, reforçou a necessidade de um currículo que respeitasse a diversidade cultural. Por isso, houve a introdução de temas relacionados aos direitos humanos, à história dos povos indígenas e à valorização das culturas locais bem como regionais.

Ainda no final do Século XX, surgem novos pontos de vista no Ensino de História com a perspectiva da História das Mulheres e Gênero (SCOTT, 1990). Isso porque a partir dos anos 1980, cresce a inclusão de debates sobre a contribuição das mulheres na história, com foco em questões de gênero e igualdade (PESAVENTO, 2004).

Nos anos 2000, houve a implementação de marcos legais de suma importância para a diversidade, a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e Lei 11.645 (BRASIL, 2008) de História e Identidade Afro-brasileira e Indígena. Essas Leis tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essas Leis foram resultados de décadas de luta dos movimentos negros e indígenas, que exigiam o reconhecimento do papel desses grupos na formação da sociedade brasileira (SILVA; CARVALHO, 2005).

Desse modo, o Ensino de História passou a incluir temas como escravidão, resistência negra, cultura africana e história dos povos originários (MUNANGA, 2004). Assim, a História Oral (LOURENÇO, 2002), ou seja, o uso de histórias de vida e narrativas pessoais valorizou vozes marginalizadas e diversificou as fontes históricas utilizadas no ensino (SCHMIDT e CAINELLI, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as transformações tenham ampliado a inclusão de diferentes grupos sociais, o Ensino de História no Brasil ainda enfrenta desafios (BITTENCOURT, 2008). Assim, na formação de professores, muitos educadores carecem de formação adequada para abordar temas de diversidade. Além disso, a resistência ideológica com setores que criticam essas mudanças, alegando que elas promovem "divisões sociais". Por fim, a implementação irregular com a aplicação das leis e diretrizes relacionadas à diversidade varia entre Estados, Municípios e escolas.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce. Introdução: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico. In: ALBERT, Bruce & RAMOS, Alcida Rita. (orgs). Pacificando o branco: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. p.9-21.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras

providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

FONSECA, Selva Guimarães. O ensino de História e a construção da cidadania. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 51-68, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOURENÇO, Maria Elizabeth. História oral na sala de aula: novos olhares sobre a História ensinada. Campinas: Papirus, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; 2017. Feminismos plurais.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. Ensino de História e a construção do conhecimento histórico. Ijuí: Unijuí, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; CARVALHO, José Jorge de. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: legislações e práticas pedagógicas. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Luiz Antônio Cunha. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

IRACEMA TATIANA DE FREITAS DE ROBERTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (em 12 de janeiro de 2007). Graduação em Letras- Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (em 10 de março de 2022). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (em 23 de setembro de 2015). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Tecnologia Alpha Channel, (em 4 de maio de 2022). Professora de Educação Infantil e Fundamental I, na EMEI Jardim Ideal

O PROFESSOR E O USO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA

RESUMO

Madalena Freire, em seus estudos afirma que não somos educados para pensar o mundo, geralmente nosso olhar diz respeito a nosso mundo e nossa realidade, esse olhar é repleto de estereótipos, e não permite que se perceba e se coloque no lugar do outro. Assim mediar significa perceber-se quanto participante do grupo formado em sala de aula buscando compreender as dificuldades e as necessidades do outro de forma que todos tenham sua individualidade preservada e se percebam no coletivo. ´e preciso mudar o olhar, é preciso treinar a escuta ativa, para não julgar, é preciso ter empatia pelo problema do outro e perceber nos silêncios ou nos gritos do que precisa de socorro, a necessidade de apoio, contribuindo para seu desenvolvimento. É preciso utilizar as ferramentas da escuta, do olhar e do perceber as dificuldades, permitindo que se reconstrua as realidades e se transforme a realidade desenvolvendo uma educação cidadã.

Palavras-chave:
Mediação; Aprendizagem; Aluno; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A escola é o local preparado para garantir as relações, é dentro dela que se instrui, instrumentaliza, e oferece-se espaços para reflexões profundas sobre o mundo, as pessoas e as relações, é dentro da escola que os alunos se nutrem de conhecimento e de informações para que se transforme em um sujeito crítico, participativo e integrante da sociedade.

Diante deste processo que envolve a aprendizagem do aluno, que a história do aluno vai se criando e se transformando, por meio das relações construídas e desenvolvidas durante o processo de vivências escolares, é certo que durante este período os conflitos externos e internos ocorrem, e influenciam na construção da pessoa humana, tendo como produto desta construção um indivíduo crítico positivamente ou negativamente, sendo a escola responsável também pelas crenças criadas por cada aluno, necessitando de uma interferência positiva para evitar problemas futuros na formação do aluno.

Entende-se então que a formação dos alunos só será eficiente, agindo de forma positiva na vida do aluno se o suporte dado, seja também eficiente, por meio da mediação da escuta ativa e da comunicação não violenta que ao se tornar uma prática, permite que o aluno acumule experiências que contribuem para a construção individual de cada um, aprendendo no coletivo o respeito e a prática do ouvir e compreender a dificuldade do outro.

Mediar é garantir que o aluno ao envolver-se com o seu problema a fundo ou com o problema do outro, esteja se sensibilizando com suas dificuldades e com as dificuldades alheias, oportunizando o aumento de chances de que ele se reconheça e conheça o mundo que o envolve.

O objetivo deste artigo é permitir a percepção da importância da mediação, além de observar, analisar, e avaliar suas experiencias e a experiência do outro, oportunizando perceber a diferença entre as pessoas, entre as famílias e entre a cultura, observando que as pessoas têm sua individualidade e que esta deve ser respeitada, ouvida e se for o caso transformada em busca do novo e da formação efetiva.

Por meio da mediação, estamos educando o aluno, para tratar características ainda não trabalhadas apesar de percebidas, isso porque as atitudes grosseiras e os sentimentos que procuram se sobrepor ao outro atrapalham a percepção do quanto se é e se pode fazer em relação a si e ao outro, sendo extremamente necessário ensinar o que é respeito, sensibilidade e liberdade garantindo assim o equilíbrio da razão e da vontade de bem viver entre todos.

O PROFESSOR E O USO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA

Segundo EKMAN (2012), o ser humano é dotado de emoções tais como alegria, tristeza, angústia, raiva, surpresa, medo, desgosto, nojo e desprezo, que desencadeiam processos biológicos que influenciam no organismo devido o resultado advindo das respostas fisiológicas universais que envolvem a pessoa humana.

Estas sensações, se dá por meio do inconsciente influenciando na musculatura facial e corporal da pessoa colocando o indivíduo em total alerta e defesa para com o outro (NAVARRO, KARLINS, 2008). Na escola, esta analise se vê presente no dia a dia, constantemente observa-se que os alunos se colocam em defesa constante, serrando punhos, agredindo fisicamente ou oralmente o colega, os professores, os funcionários e a comunidade escolar.

Como seres sociais que somos, precisamos do convívio com as pessoas para construir a nossa personalidade e interagir com o mundo ao nosso redor. A sala de aula não pode apenas ser um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um

determinante muito decisivo no processo pedagógico.

A mediação em sala de aula tem se mostrado uma prática fundamental para o professor, especialmente diante dos desafios educacionais contemporâneos. Nesse contexto, o professor assume um papel que vai além do simples transmissor de conhecimento, atuando como um mediador que facilita a aprendizagem e promove a integração entre os alunos e o conteúdo.

Esse papel de mediador permite que ele trabalhe as divergências e dificuldades, favorecendo a construção de um ambiente mais colaborativo e inclusivo. O uso da mediação também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes, uma vez que, ao mediar conflitos ou situações de aprendizado, o professor incentiva o diálogo, a empatia e a resolução pacífica de problemas.

Essas práticas ajudam os alunos a desenvolverem competências essenciais para a vida em sociedade, além de fomentar um clima de respeito mútuo e cooperação dentro da sala de aula. Ademais, a mediação em sala de aula contribui para a personalização do ensino. O professor, ao adotar estratégias mediadoras, tem a oportunidade de identificar as necessidades individuais de cada aluno, ajustando suas abordagens pedagógicas para que todos possam alcançar o sucesso educacional.

O papel do professor mediador é crucial para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais equitativo. A mediação permite que ele atue como um facilitador, garantindo que todos os alunos tenham voz e que suas necessidades sejam respeitadas. Esse tipo de abordagem pode ser especialmente benéfico em contextos com diversidade cultural, social ou cognitiva, onde é importante criar oportunidades para que todos se sintam incluídos.

O uso da mediação em sala de aula reforça o conceito de educação integral, que visa formar não apenas estudantes academicamente capazes, mas cidadãos conscientes, críticos e preparados para a convivência em sociedade. A figura do professor mediador, portanto, é essencial para criar ambientes de aprendizagem que favoreçam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Esta constante pautada na prática e ação, desgasta a energia cognitiva da criança, pois compromete o emocional dificultando qualquer acesso a proposta pedagógica comprometendo o processo de ensino aprendizagem. A mediação contribui com a compreensão das emoções permitindo que ao ter contato com o mediador, o aluno possa elaborar treinar, pensar, filtrar o conteúdo que se desejou revelar, com suas linguagens e comportamento não verbais.

Isso porque o emocional trabalha no indivíduo como uma via dupla de vai de dentro para fora e de fora para dentro (CUDDY, 2012), o que se faz necessário a intervenção direta para o fortalecimento do senso comum e coletivo.

Ao mediar é preciso estar atento as alterações fisiológicas das crianças, para que possa obter subsídios para encontrar alternativas que contribuem com a modificação das atitudes e falas de modo a permitir a compreensão dos seus conflitos redirecionando a atitude do aluno, modificando sua forma de agir ou pensar.

Esta abordagem válida a proposta da educação na vida do aluno, pois permite que a criança revisite suas memórias reelaborando as percepções iniciais, reconstruindo sua relação com conteúdo, alunos, pares, reformulando seus posicionamentos, ideias, pois (BUENO et al., 1993). Diante disso, JUNG (1984) afirma que a educação perpassa por um processo de individualização, que é extremamente importante para a formação do indivíduo, permitindo que ele se permita a integração com o outro.

Para compreender o papel do mediador, é preciso analisar as dificuldades que envolvem a escola em relação a atos que envolvem todo tipo de violência escolar, pois é preciso entender o percurso de construção desta, uma vez que "a violência é representada de forma particular no imaginário de cada pessoa, e assume diferentes sentidos se é vista do ponto de vista da vítima ou do agressor". (SCHOTTZ; SILVA, 2014).

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA MINIMIZAR A VIOLÊNCIA ESCOLAR

FANTE (2012) comenta que "a violência escolar nas últimas décadas adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades, o que a torna questão preocupante devido à grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade".

A escola era vista como "marco inicial para um processo de crescimento pessoal, conduzindo a um padrão de vida melhor e contribuindo para o sucesso profissional", mas, atualmente o seu papel vai além da formação profissional causando um "período de crise na educação", pois devido as diversas funções sociais assumidas o seu ambiente se apresenta cada vez mais desagradável, "inseguro e excludente". (SCHOTTZ; SILVA, 2014).

A violência escolar acontece quando existem comportamentos agressivos e antissociais, conflitos interpessoais, atos criminosos e vandalismo. O modelo do mundo fora da escola tem cada vez mais sido imitado no interior da escola, transformando o espaço da escola em um lugar de sofrimento e medo para os que são vítimas dessa prática escola ao invés de ser um ambiente de aprendizado e interação social.

Os motivos que levam a este tipo de violência são muitos dentre eles temos as experiências vividas por cada aluno dentro do ambiente familiar ou dentro do grupo social que convivem, onde encontram-se famílias desestruturadas, com relações afetivas de baixa qualidade, em que a violência doméstica é real ou em que a criança representa sendo assim a criança escolhida para vitima torna-se a presa mais interessante para despejar todas as dificuldades e problemas dos autores tornando-se alvos de bullying.

LOPES NETO (2005) cita que nas causas externas são encontrados: os ideais de gênero; relações raciais; estrutura familiar; influência da mídia; ambiente no qual a escola se insere. E nas causas internas são encontrados: idade e nível de escolaridade; regras e disciplina; indiferença dos professores frente a cenas de violência; má qualidade de ensino e carência de recursos humanos; autoridade do corpo docente.

FREIRE (1987), lembra que a educação para ser transformadora e significativa deve ter um processo de troca, onde um aprende enquanto ensina e o outro ensina enquanto aprende o que favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do indivíduo através do diálogo. A mediação traz o seu diálogo apresenta-se fora do contexto escolar nos dias de hoje, não se fala mais, se agride, não se ouve mais, se desobedece, não existe mais a humanização do homem, o que o transforma em sujeito do processo educativo.

A necessidade de mudança para transformar a educação é notória uma vez que para se obter um ideal revolucionário é preciso modificar a realidade da educação, e favorecer aulas agradáveis e construtivas. No entanto, existe o medo da mudança, e o perigo da conscientização, que favorece a libertação defendida por Freire, e é este medo que impede que se realize um trabalho consciente.

Entende-se que é por meio de uma proposta dialógica que se constrói o conhecimento, esse realiza a análise de todos os pontos de vista considerando as opiniões do entorno.

A falta deste diálogo necessário apresentado por Freire cria um caminho direto para a dominação e este é entendido como caminho direto para o fim das relações principalmente as educacionais,

impedindo o desenvolvimento, favorecendo as relações violentas.

O papel da escola diante deste tema é transformar a realidade, valorizar as ideias dos indivíduos, favorecendo a construção de novos saberes e assim libertar o mundo dos opressores que nele se encontram.

No contexto da discussão acerca da necessidade de mediar dentro da sala de aula e as condições pelas quais esses profissionais ingressam na vida acadêmica, surgem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam à docência gerando assim, uma tensão pois cada vez mais se têm recebido professores sem experiência na função de docente além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam, rever sua prática pedagógica.

Trabalhar a mediação implica aprofundar a discussão em torno das exigências cada vez mais complexas na preparação dos professores para iniciar numa área específica do conhecimento. Ficando nítido, que a ausência desse tema mediar na formação pedagógica vem delegar um peso enorme a esses professores frente às questões do “que ensinar” “como ensinar” e a “quem ensinar”, encontrando diversas dificuldades não são previstas no exercício da prática docente.

No geral, os professores que por razões e interesses variados, buscam mediar as relações dos alunos procuram para compreender, interpretar e aplicar sua prática, numa perspectiva filosófica e política de educação como processo e produto que as várias correntes de pensamento dão a esses termos.

Partindo desse princípio, percebemos a vivência efetiva é composta, em sua maioria, de uma necessidade de formação pedagógica que abrace não só os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização, tais como: o aluno – sujeito do processo de socialização do saber; o professor – agente de formação, mas é preciso compreender como se dão as relações e quais as dificuldades que travam as dependências e interdependências dos alunos.

Dessa forma, no percurso de suas ações dentro da mediação e, o docente apoia sua práxis educativa, desarticulada com as finalidades sociopolítico e culturais do processo educativo. Sendo assim, é preciso apontar algumas saídas entre as quais, o desenvolvimento profissional, vá além do domínio dos saberes didáticos abordando também a competência de mediar para alcançar a formação completa do aluno .

A relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois professor e aluno formam um par complementar complexo dinâmico. As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para que não se instale um círculo vicioso: professor-problema, aluno-problema, pois diante de tudo o grande prejudicado normalmente é o aluno.

Na atividade profissional do professor, muitas vezes ouvimos as afirmações: “é preciso separar o lado afetivo do lado profissional”, “temos que deixar nossos problemas pessoais em casa”. Será que é possível fazer essa separação? É possível fragmentar-se tanto? Na nossa ótica, essa separação não existe, o que pode ocorrer é o desenvolvimento da capacidade de manter-se equilibrado diante dos conflitos, pois os laços afetivos entre professores e alunos, alunos e colegas, professores e colegas, têm sido um elemento de fortalecimento da aprendizagem.

Geralmente, a dificuldade de manter relacionamentos harmoniosos e duradouros é reflexo de perdas e decepções que podem gerar defesas inconscientes. É imprescindível diante de problemas de aprendizagem procurar a verdadeira causa, isto porque elas apresentam diversos níveis de complexidade e tendem a ficar camuflados em muitas racionalizações.

A trajetória do aluno sempre aponta a figura do professor como sendo a mais importante e, portanto, mais que um profissional, um amigo, ou seja, alguém com quem possa ter um relacionamento onde a emoção esteja presente. Neste sentido, é fundamental e urgente tratar da vida pessoal do professor para que ele possa lidar com o aluno deixando marcas positivas em sua história.

Para FREUD (1914) a personalidade do professor exerce mais influência no aluno do que a disciplina estudada. Para MORGADO (2002), as relações transferenciais (hostilidade ou afetividade) do aluno para com o professor, a figura de autoridade que simbolizam os pais, tende a acontecer na sala de aula. O que o professor precisa é não reagir a ela (contratransferência), pondo o conhecimento como o legitimador da autoridade pedagógica ele precisa mediar e não impor suas ideias.

Para construir uma competência na relação com os alunos, é preciso investir no autoconhecimento, pois o professor acima de tudo conta consigo mesmo. É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação – o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados.

O professor precisa também sair da posição de invulnerabilidade e síndrome do sucesso, procurando compreender sua humanidade, suas potencialidades e fragilidades evitando permanecer na posição defensiva de que “eu sou assim mesmo”, pois isso contraria a própria posição de facilitador da aprendizagem.

Nesta reflexão pode-se observar a contribuição do pensamento de MAUCO (1967) o que é mais importante não é o discurso ou o método do educador e sim o que ele é e sente, pois qualquer método pedagógico tem a intensidade relacionada ao valor pessoal de quem o utiliza.

Observa-se a importância da pessoa do professor na dinâmica de mediação em sala de aula. Uma das coisas mais difíceis na vida é estabelecer mudanças. A mudança que o outro precisa para nós é óbvia, porém a nossa própria mudança é permeada de muita resistência. É preciso determinação e persistência para desaprender hábitos e atitudes que prejudicam a trajetória profissional e aprender novas posturas que por certo trarão novas perspectivas.

Nessa dinâmica do relacionamento professor-aluno temos consciência atualmente de um descaso com a figura do professor, com a perda de prestígio e respeito, principalmente diante do mundo globalizado. Nessa interação com os alunos é preciso atentar para as atitudes tomadas no exercício da “autoridade docente”. Em muitos casos observa-se um abuso de poder, onde a avaliação (prova) é instrumento de punição e acerto de contas.

Na relação mediadora entre professor-aluno é preciso estabelecer um nível de comunicação autêntica. Ser autêntico neste sentido não é simplesmente dizer o que pensa, jogando no outro todas as frustrações e preconceitos, mas acima de tudo pensar no que diz. A sala de aula é um espaço de construção do conhecimento, mas sem pegar a expressão das emoções e valores, com transparência e respeito mútuo.

Cada nova disciplina, cada novo professor, cada nova turma gera expectativas tanto no aluno quanto no professor. Quando ocorre uma frustração das expectativas surge o desinteresse, a irreverência, o desgaste emocional. Neste sentido a comunicação autêntica, juntamente com a liderança sábia do professor para administrar as vivências, atitudes e expectativas, pode romper qualquer entrave.

Conflitos podem surgir, é normal na convivência humana, mas como resolver os conflitos é que se torna importante. Como professores e líderes na relação pedagógica é necessária uma postura autocrítica para perceber que se um determinado tipo de conflito tem persistido ao longo do tempo

na carreira docente, é necessário tratar a real causa fugindo das justificativas, pois o primeiro passo para a mudança é o reconhecimento da necessidade de mudar e o segundo é a tomada de decisão de fazê-lo a despeito do outro ou das circunstâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a mediação em sala de aula é possível formular uma resposta ao desafio de repensar a relação pedagógica. A formação para a docência no ensino superior não pode contrariar a unidade teoria-prática, ou seja, é preciso uma qualificação para o exercício docente que ultrapasse o domínio do conhecimento específico na área, e se articule com o preparo pedagógico, para superar situações desafiadoras em sala de aula.

Consciente de que as relações humanas se fazem necessário fortalecer o debate sobre as possibilidades de estabelecer uma política de formação continuada para os professores compreendam como se deve mediar e qual a importância disso para o desenvolvimento do aluno.

A escola visa qualidade, que aponta para uma prática reconstrutiva dos conhecimentos a serviço do processo educativo que fundamentalmente deve se processar nas competências humanas e sua base alicerçada no patrimônio histórico, social, cultural e político estrutural da escola.

A formação do professor tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos dando pouca ênfase às questões de relacionamento interpessoal. A relação professor-aluno é paradoxalmente a maior produtora de tensões como também de recompensas e gratificações. Qualquer prejuízo nessa relação desarticula a tranquilidade do professor no ensino e a receptividade do aluno na aprendizagem.

Há muito se ouve a afirmativa “Ensinar é uma arte”, mas mediar é uma arte que precisa ser aperfeiçoada a cada dia através de uma postura crítica e reflexiva da práxis, pois a reflexão é um valioso instrumento de autodesenvolvimento e transformação.

REFERÊNCIAS

EKMAN, P. Emotions revealed: understanding faces and feelings. London: Weidenfeld & Nicolson, 2012.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

_____. Fenômeno bullying: como prevenir a violência entre jovens. São Paulo: Verus, 2008.

_____. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7 ed. São Paulo: Verus, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. Algumas considerações sobre a psicologia do escolar (1914). IN: Edição Standart Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud. Trad. De Themira de Oliveira e outros. Rio de Janeiro: Imago, s/d, XXIII, p.281- 288.

JUNG, C. G. A dinâmica do inconsciente Petrópolis: Vozes, 1984.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. J Pediatr., v. 81, n. 5, (Supl), P.S164-S172. Rio de Janeiro, 2005.

MAUCO, Georges. Psicanálise e educação. Lisboa: Moraes, 1967.

MORGADO, M.A. Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. 2 ed. São Paulo: Sumus, 2002

NAVARRO, J.; KARLINS, M. What every body is saying: an ex-FBI agent´s guide to speed-reading people. New York: William Morrow, 2008.

IRLANA DE JESUS DOMINGUES

Graduação em Pedagogia pela faculdade Método de São Paulo em 2012; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Conchas, 2019; Professora de Educação Infantil no CEI Céu Três Lagos.

O PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

O presente estudo realiza uma análise do perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando suas trajetórias, obstáculos e motivações. A EJA acolhe indivíduos historicamente excluídos do sistema educacional formal, os quais enfrentam múltiplas vulnerabilidades sociais, como trabalho precoce, responsabilidades familiares e evasão escolar. A compreensão desse perfil é fundamental para a formulação de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Apesar dos avanços nas políticas públicas relacionadas ao setor, a EJA permanece confrontando diversos desafios. Muitos estudantes encontram-se em condições de vulnerabilidade social, incluindo o exercício de trabalho informal, encargos familiares e registros de insucesso acadêmico, fatores que influenciam negativamente sua permanência e desempenho. Nesse contexto, torna-se imperativo questionar: quais são as características dos sujeitos que atualmente frequentam a EJA e de que maneira a escola pode responder de forma mais eficiente às suas necessidades? A valorização de suas experiências contribui para uma educação mais equitativa, emancipadora e significativa.

Palavras-chave:
Educação de Jovens e Adultos; Perfil do estudante; Inclusão; Equidade; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade de ensino fundamental para assegurar o direito à educação daqueles que não tiveram acesso ou continuidade na trajetória escolar na faixa etária adequada. Os indivíduos envolvidos na EJA apresentam trajetórias marcadas por múltiplas formas de exclusão social e educacional. Compreender o perfil desses estudantes é imprescindível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem suas realidades e potencializem seus processos de aprendizagem. Este estudo propõe uma análise do perfil dos estudantes da EJA, fundamentada em aspectos sociais, culturais e econômicos, além de abordar os desafios enfrentados por essa parcela da população no ambiente escolar.

Este estudo tem como objetivo analisar o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando suas trajetórias de vida, motivações, desafios e necessidades específicas, com o intuito de fundamentar práticas pedagógicas mais inclusivas, relevantes e eficazes no contexto da educação pública. A EJA constitui uma modalidade de educação básica direcionada a indivíduos que não tiveram acesso ou não permaneceram no ensino regular na faixa etária adequada. Além de oferecer conteúdos escolares, contempla uma proposta educativa fundamentada na valorização das experiências de vida dos participantes, promovendo o respeito à diversidade cultural, social, etária e econômica.

Embora tenham ocorrido avanços nas políticas públicas, verifica-se ainda elevados índices de evasão e baixa permanência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diversos estudantes encontram-se em situação de vulnerabilidade múltipla, incluindo trabalho informal, responsabilidades familiares e histórico de insucesso escolar, fatores que influenciam diretamente seu processo de aprendizagem. Dessa forma, questiona-se: quais são as características desses sujeitos atualmente inseridos na EJA e de que modo a instituição escolar pode atender às suas necessidades específicas de maneira mais eficaz? A compreensão do perfil dos estudantes da EJA é fundamental para que as instituições educativas possam desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas compatíveis com suas particularidades. Conhecer suas trajetórias, aspirações e obstáculos é imprescindível para promover uma educação mais equitativa e transformadora, fortalecendo a cidadania, o direito à aprendizagem, bem como o resgate da autoestima e do protagonismo dos estudantes.

O ALUNADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A finalidade da Educação de Jovens e Adultos é proporcionar ao público-alvo a possibilidade de retomar os estudos que não foram concluídos em tempo regular, ou até mesmo dar início à escolarização daqueles que não tiveram oportunidade.

Dentre os motivos que envolvem a falta de acesso ou abandono da fase de escolarização, destacam-se: distância entre a escola e residência de alunos que moram em zona rural, dificuldades em conciliar trabalho e escola o que leva a priorização do próprio sustento, gravidez, falta de interesse nas atividades e conteúdo, repetências.

Neste sentido, conforme evidenciado por Ribeiro (2004, p.07), a diversidade é a característica principal da EJA, visto que "trata-se de um público misto, com diferentes idades, diferentes experiências de vida, diferentes bagagens culturais ".

Já os estudos de Friedrich Macário (2013), evidenciam que a maior parte do público é composto por alunos provenientes de áreas rurais, com pais também analfabetos, buscando oportunidades de trabalho e melhorias em suas vidas. O referido autor complementa:

> [...] O fato de serem excluídos da escola os coloca à margem do

> mercado de trabalho pela sua condição de não escolarizado e, também, pertencente a determinados grupos culturais com singularidades marcantes. O migrante constitui uma grande parte desse público e, pelo fato de ser migrante, não concluiu sua trajetória escolar. [...]. (MACÁRIO, 2013, p.10).

No entanto, ao chegarem às grandes metrópoles, compreenderam a necessidade da escolarização para obterem uma boa oportunidade. Neste contexto, surge à procura por escolas, especialmente as noturnas. Neste sentido, Gadotti (2008, p.31) ressalta-se que:

> Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...]

Há também mulheres que são mães e dependem de terceiros no cuidado com os filhos enquanto vão à escola, trabalhadores exaustos após longas jornadas de trabalho, adultos envergonhados pelo pouco conhecimento, jovens mais interessados no diploma de conclusão do que necessariamente na aquisição de conhecimentos, entre tantas outras situações que tornam a escolarização na Educação de Jovens e Adultos um processo complexo (OLIVEIRA, 2007).

Freire (1994) caracteriza o este público como "oprimido"pois embora os motivos da falta de acesso aos estudos podem não ser os mesmos, todos possuem uma vida pautada pela exclusão de oportunidades, e compõem um meio onde a pobreza e exclusão social predominam. Independentemente de suas histórias, o que todos estes indivíduos têm em comum após inúmeras dificuldades pela falta de escolarização, é a compreensão da importância do acesso ao conhecimento e, paralelamente, a dificuldade em retornarem ou iniciarem a escolarização.

Desta forma, ao efetivarem a matrícula, cientes de que os estudos ampliarão as oportunidades em suas vidas, encontram obstáculos voltados ao cansaço para conciliarem estudos com trabalho, outras responsabilidades familiares e, principalmente, a falta de identificação com as abordagens pedagógicas.

Soares (2008) explica que retomar os estudos exige muito mais dedicação do que quando a escolarização acontece na idade regular, isto porque o indivíduo possui outros afazeres e se esforça muito para chegar à sala de aula, no entanto, quando não se identificam com as atividades, tendem a ficar desmotivados além de serem tomados pelo sentido de incapacidade.

É importante ressaltar que para que o aluno dê continuidade à escolarização e conclua os estudos com êxito, é preciso que cada conteúdo faça sentido em sua vida, sendo útil na vida cotidiana. No ensino regular já é comum encontrar alunos que afirmam que "nunca usarão "determinado conhecimento trabalhado em sala de aula. Na Educação de Jovens e Adultos, não há tempo a perder, os alunos querem transformações em suas vidas a partir de conhecimentos que sejam aplicáveis e transcendam os muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se pela heterogeneidade e por trajetórias vida complexas. Esses sujeitos possuem experiências de resistência, superação e aspiração por transformação social. É responsabilidade da instituição escolar compreender essas vivências como ponto de partida para o processo pedagógico, levando

em consideração os tempos, conhecimentos e contextos específicos de cada estudante. O reconhecimento e a valorização dessas características são essenciais para o fortalecimento da EJA enquanto política pública voltada à emancipação social.

Compreende-se que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não ingressam na instituição de ensino como "folhas em branco", mas sim como sujeitos que já possuem conhecimentos construídos por meio de suas experiências cotidianas. Suas trajetórias de trabalho, cuidados familiares e enfrentamento de desigualdades sociais constituem repertórios relevantes, os quais devem ser acolhidos e considerados nas práticas pedagógicas. A atuação docente na EJA implica um diálogo intercultural entre os conhecimentos escolares e os saberes populares, promovendo a valorização da cultura e da identidade dos estudantes.

A escola desempenha papel crucial como espaço de acolhimento e fortalecimento da autoestima dos estudantes. Muitos indivíduos ingressam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) portando marcas de exclusão social e insucesso escolar; portanto, práticas como escuta ativa, respeito e estímulo contínuo tornam-se essenciais para assegurar sua permanência e êxito no percurso educativo. Instituições comprometidas com a equidade devem romper com abordagens padronizadas e excludentes, implementando metodologias mais flexíveis, interativas e contextualizadas às condições desses sujeitos.

Ademais, é fundamental a implementação de políticas públicas integradas que assegurem recursos materiais adequados, capacitação permanente dos profissionais da EJA e ações intersetoriais articuladas com áreas como saúde, assistência social e cultura. Somente por meio de investimentos permanentes será possível consolidar a EJA enquanto direito social, promovendo efetivamente o acesso à cidadania e à justiça social.

Por fim, destaca-se que a identificação e valorização do perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) representam o reconhecimento de sua humanidade e potencial de transformação. Mais do que a transmissão de conteúdos, a EJA deve constituir-se como um espaço propício à reconstrução de projetos de vida, ao senso de pertencimento e ao acesso ao conhecimento enquanto direito. Essa modalidade educacional desempenha função central na recuperação da dignidade de indivíduos historicamente marginalizados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação para Jovens e Adultos. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/proposta%20curricular/. Acesso em 14 de julho de 2025.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e adultos: correntes e tendências. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACÁRIO, R. O aluno da EJA e o ensino na escola: perspectivas de inclusão social. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2016.

OLIVEIRA, M. A educação de Jovens e Adultos. 7 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

PEDRALLI, R; RIZZATI, M. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. Belo Horizonte: RBLA, 2013.

RIBEIRO, V. Uma nova EJA para São Paulo. Secretaria Municipal de São Paulo: 2004. Disponível em: http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/2310/1/perfil_eja.pdf. Acesso em: 05 de fevereiro de 2023.

SOARES, M. O conceito de letramento. 8 ed. São Paulo. Cortez, 2008.

SOUZA, M. A. Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Intersaberes, 2012.

IVONE FERREIRA BARBOSA

Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (FAMEC) em 2010; Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC) em 2015; possui um segundo diploma em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV) em 2024. Pós-graduada em Gestão Escolar pela Unimais - Faculdade Educamais em 2024.

O PAPEL DAS ARTES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo discute o papel das artes no desenvolvimento integral da criança na educação infantil, compreendendo a arte como linguagem fundamental de expressão, comunicação e interação com o mundo. Destaca-se que o contato com diferentes práticas artísticas como desenho, pintura, música, dança e teatro, contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e cultural da criança. Argumenta-se que a arte deve ser valorizada como parte essencial do cotidiano escolar, não como atividade secundária, mas como caminho para estimular a criatividade, a imaginação e a sensibilidade. Além disso, ressalta-se a importância do papel do professor como mediador, capaz de promover experiências significativas que respeitem a singularidade e a autonomia da criança. Conclui-se que, ao integrar a arte de forma intencional e lúdica à educação infantil, garante-se uma formação mais completa, crítica e humanizadora, em consonância com o direito da criança de brincar, criar e participar da cultura.

Palavras-chave:
Educação infantil; Artes; Desenvolvimento integral; Infância.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por descobertas, experimentações e aprendizagens constantes. É nesse momento da vida que a criança constrói suas primeiras relações com o mundo, consigo mesma e com os outros, desenvolvendo habilidades que servirão de base para toda a sua trajetória. Entre as diversas possibilidades pedagógicas que contribuem para esse processo, as artes ocupam lugar central, pois permitem que a criança explore sua imaginação, expresse suas emoções e interaja com o mundo de forma criativa e sensível.

Mais do que um simples momento de lazer, a arte é um caminho de comunicação que possibilita à criança expressar aquilo que muitas vezes ainda não consegue verbalizar. Ao pintar um quadro, dramatizar uma história ou experimentar sons e ritmos, ela manifesta sentimentos, pensamentos e percepções que traduzem sua visão de mundo. A arte, portanto, não é acessória ou decorativa: ela constitui uma forma de compreender, interpretar e ressignificar experiências, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, oferecer espaços e propostas artísticas na educação infantil significa reconhecer a criança como sujeito criador, capaz de inventar e transformar. Isso implica valorizar tanto o processo quanto o produto das atividades, compreendendo que o ato de experimentar, arriscar e descobrir é tão ou mais importante do que o resultado final.

Este artigo tem como objetivo discutir o papel das artes na educação infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral da criança, cognitivo, motor, emocional, social e cultural, e refletindo sobre como essas práticas podem ser vivenciadas no cotidiano escolar, de forma a enriquecer a experiência educativa e contribuir para a formação de sujeitos criativos, críticos e sensíveis.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA INFÂNCIA

A arte, desde os primeiros anos de vida, faz parte da experiência humana. Crianças rabiscam, dançam, cantam e brincam de interpretar personagens mesmo antes de qualquer estímulo formal. Essas manifestações espontâneas revelam que a arte é um modo natural de expressão e de interação com o mundo, funcionando como ponte entre o imaginário infantil e a realidade que a cerca.

A infância é um período em que a criança experimenta intensamente sua curiosidade e criatividade. Ela testa materiais, explora sons, cria histórias e inventa símbolos para dar sentido às suas descobertas. Nesse processo, a arte se apresenta como linguagem privilegiada, pois não exige domínio técnico para ser vivida, mas se desenvolve de forma livre, acessível e prazerosa. O simples ato de riscar um papel, modelar a argila ou cantar uma canção já é, em si, um exercício de criação e de construção de identidade.

Quando a escola valoriza e potencializa essas experiências, cria oportunidades para que as crianças se desenvolvam em diferentes dimensões. A arte estimula a imaginação, fortalece a autoestima, ajuda na comunicação de sentimentos e promove a convivência social. Por meio dela, a criança aprende a lidar com frustrações e conquistas, desenvolve autoconfiança e descobre que sua produção tem significado para si mesma e para os outros.

Outro ponto fundamental é que a arte possibilita o contato com diferentes culturas e modos de viver. Através dela, a criança tem acesso a histórias, músicas, danças e tradições que revelam a riqueza da diversidade cultural. Assim, a arte não apenas enriquece a sensibilidade estética, mas também contribui para o respeito às diferenças e para a valorização das identidades individuais e coletivas.

Portanto, a arte na infância não pode ser vista como atividade secundária ou apenas recreativa. Ela

deve ocupar um espaço central na vida da criança, tanto na escola quanto em outros ambientes de socialização, pois é caminho essencial para que cada criança descubra suas potencialidades, desenvolva sua autonomia e construa sua forma de estar no mundo.

ARTES E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Ao entrar em contato com as artes, a criança amplia sua capacidade de pensar, de imaginar e de construir hipóteses sobre o mundo que a cerca. Cada atividade artística apresenta um desafio novo, que convida à reflexão, à tomada de decisões e à resolução de problemas. O simples ato de escolher as cores para uma pintura, organizar formas em uma colagem, inventar um personagem em uma dramatização ou criar ritmos em uma atividade musical exige que a criança raciocine, planeje e explore diferentes possibilidades.

Essas vivências despertam a curiosidade e estimulam a busca por soluções criativas. A criança passa a perceber que não existe apenas uma resposta certa, mas múltiplos caminhos possíveis para chegar a um resultado. Essa abertura contribui para o desenvolvimento do pensamento flexível e da capacidade de lidar com situações novas, competências essenciais para sua formação intelectual e para a vida em sociedade.

Outro aspecto importante é que a arte possibilita a construção de conceitos espaciais e temporais. Ao desenhar, a criança aprende noções de proporção, perspectiva e organização no espaço. Em atividades musicais, percebe o ritmo, a sequência e a duração dos sons, o que contribui para a compreensão do tempo. Já em experiências teatrais ou narrativas, entende a lógica de início, meio e fim, o que favorece sua capacidade de estruturar pensamentos e histórias.

A prática artística também abre espaço para o desenvolvimento do pensamento abstrato e criativo. Ao representar elementos do mundo real em desenhos, esculturas ou dramatizações, a criança exercita a capacidade de simbolizar, ou seja, de atribuir significados que vão além do concreto. Esse processo fortalece sua imaginação e a prepara para aprendizagens mais complexas, como a leitura, a escrita e a matemática, que também se apoiam na habilidade de abstrair e criar relações simbólicas.

Portanto, o contato com as artes não apenas diverte e emociona, mas também constitui uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento cognitivo. Ele favorece a formação de um pensamento mais crítico, criativo e investigativo, preparando a criança para enfrentar os desafios do aprendizado e da vida cotidiana com mais autonomia e confiança.

ARTES E DESENVOLVIMENTO MOTOR

As práticas artísticas exigem movimento, coordenação e interação do corpo com diferentes materiais e espaços. Atividades como segurar pincéis, rasgar papéis, manusear tesouras sem ponta, modelar massinhas, colar elementos em uma superfície ou movimentar-se em uma dança são exemplos que envolvem tanto a motricidade fina quanto a motricidade ampla. Cada gesto realizado durante a criação artística é uma oportunidade de treino e de aprimoramento das habilidades motoras.

A motricidade fina, que envolve o controle preciso das mãos e dos dedos, é especialmente estimulada nas atividades que exigem manipulação detalhada de objetos pequenos ou movimentos delicados. Pintar dentro de limites, recortar figuras, enfiar contas em um fio ou trabalhar com argila são exercícios que fortalecem os músculos das mãos e aprimoram a coordenação olho-mão. Essas experiências são fundamentais para aprendizagens futuras, como a escrita, o desenho mais elaborado e o uso autônomo de utensílios no cotidiano.

Já a motricidade ampla, que envolve os grandes grupos musculares, é desenvolvida por meio de

atividades artísticas que requerem movimentos corporais mais expressivos, como danças, dramatizações, jogos rítmicos ou mesmo a pintura em grandes superfícies, feitas em cartazes no chão ou murais coletivos. Nesses momentos, a criança explora diferentes posturas, equilíbrios e deslocamentos, adquirindo maior consciência de seu corpo no espaço.

Além do fortalecimento físico, as artes contribuem para o desenvolvimento da noção de lateralidade, de coordenação bilateral e de ritmo. Ao dançar, por exemplo, a criança aprende a alternar passos, a seguir uma sequência e a adaptar seus movimentos ao tempo da música. Já ao modelar ou desenhar, percebe a importância de usar as duas mãos de forma complementar. Esses aspectos são decisivos para a organização corporal e para a realização de tarefas do dia a dia.

ARTES E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A infância é uma fase intensa de descobertas, marcada também por uma grande variedade de emoções. Nesse período, a criança vivencia sentimentos de alegria, medo, insegurança, curiosidade, tristeza e entusiasmo, muitas vezes sem ainda possuir os recursos verbais necessários para expressar tudo o que sente. É nesse contexto que a arte se torna um caminho seguro e acessível de expressão emocional, funcionando como uma ponte entre o mundo interior da criança e o ambiente que a cerca.

Por meio das cores, dos gestos, da música, da dança ou da dramatização, a criança encontra meios de comunicar emoções que ainda não consegue traduzir em palavras. Uma pintura repleta de cores vibrantes pode expressar alegria; um desenho com traços fortes pode revelar raiva ou ansiedade; uma encenação pode trazer à tona sentimentos de medo ou de coragem. Assim, a arte oferece à criança a possibilidade de externalizar suas experiências internas, criando espaço para que elas sejam compreendidas e acolhidas.

Esse processo é essencial para a formação da identidade e para o desenvolvimento da autorregulação emocional. Ao experimentar diferentes materiais e técnicas, a criança aprende a lidar com frustrações quando algo não sai como o esperado, exercitando a paciência e a resiliência. Por outro lado, também vivencia a sensação de conquista e satisfação ao finalizar uma produção, experimentando orgulho e valorização pessoal. Essa vivência contribui diretamente para a construção da autoestima e da autoconfiança.

ARTES E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social da criança, pois proporciona experiências de convívio, troca e construção coletiva. Desde cedo, a criança manifesta o desejo de compartilhar suas descobertas e produções, seja mostrando um desenho, cantando uma música ou participando de uma dramatização. Esse impulso natural de comunicar-se encontra, nas práticas artísticas, um espaço fértil para a interação social.

Ao participar de atividades coletivas, como encenações teatrais, músicas em grupo, danças, rodas cantadas ou murais colaborativos, a criança vivencia situações em que precisa respeitar o espaço do outro, dividir materiais, esperar sua vez e dialogar para chegar a acordos. Esses momentos, embora simples, são extremamente ricos para o aprendizado da convivência em grupo e para a construção de valores essenciais como respeito, solidariedade e cooperação.

Além disso, a arte favorece o desenvolvimento da empatia. Ao entrar em contato com a produção de um colega, a criança é convidada a compreender que cada um tem uma maneira singular de se expressar e de interpretar o mundo. Essa diversidade, longe de ser um obstáculo, torna-se fonte de aprendizado, pois a criança aprende a valorizar e acolher diferentes pontos de vista. Dessa forma, o ambiente coletivo das atividades artísticas se transforma em um espaço de escuta, aceitação e valorização mútua.

As experiências artísticas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Em atividades de dramatização, por exemplo, a criança precisa interpretar personagens, expressar emoções e dialogar com os colegas em cena, o que exige clareza, escuta e cooperação. Em produções visuais coletivas, é necessário negociar ideias e tomar decisões em conjunto, desenvolvendo a capacidade de argumentar e respeitar diferentes opiniões.

Portanto, ao promover situações de criação coletiva, a arte possibilita que a criança aprenda a conviver, compartilhar e colaborar, preparando-se para os desafios da vida em sociedade. Mais do que um exercício criativo, a arte, nesse contexto, torna-se um espaço de formação de valores humanos, de fortalecimento dos vínculos sociais e de construção de uma cultura de respeito e cooperação desde a infância.

ARTES E DESENVOLVIMENTO CULTURAL

Um aspecto central da educação infantil é o contato da criança com diferentes manifestações artísticas e culturais, que contribuem significativamente para sua formação integral. Através da arte, a criança tem a oportunidade de conhecer e valorizar tradições, histórias, músicas, danças, festas e expressões que fazem parte da identidade de sua comunidade e de seu povo. Esse contato aproxima a criança de suas próprias raízes, fortalecendo seu senso de pertencimento e identidade cultural.

Ao mesmo tempo, a arte possibilita que a criança entre em contato com culturas diversas, ampliando sua visão de mundo e estimulando a abertura para o novo. Por meio da apreciação e da prática artística, a criança aprende a reconhecer diferenças, a respeitar costumes distintos e a valorizar a pluralidade cultural, compreendendo que cada sociedade possui formas únicas de expressão e comunicação. Esse processo é essencial para o desenvolvimento de uma postura de tolerância, empatia e cidadania desde os primeiros anos de vida.

As experiências culturais também favorecem a criatividade e a capacidade de inovar, pois permitem que a criança observe diferentes formas de representar o mundo, estimulando a imaginação e incentivando a apropriação de elementos de múltiplas tradições para a criação de novas produções. Ao participar de atividades que envolvem músicas típicas, danças, contação de histórias ou artesanato, a criança aprende não apenas sobre técnica, mas também sobre o significado cultural dessas expressões, desenvolvendo sensibilidade estética e consciência histórica.

O PAPEL DO PROFESSOR

Para que a arte cumpra seu papel no desenvolvimento integral da criança, o professor precisa assumir a função de mediador e facilitador do aprendizado. Mais do que oferecer atividades prontas ou modelos a serem copiados, o educador deve criar ambientes que estimulem a curiosidade, a experimentação e a autonomia, possibilitando que cada criança explore suas próprias ideias e formas de expressão.

Isso envolve planejar e organizar espaços ricos em materiais diversos, tintas, lápis, papéis, argila, instrumentos musicais, tecidos, sucatas e outros recursos que despertem a imaginação. A variedade de materiais não apenas amplia as possibilidades de criação, mas também incentiva a descoberta de diferentes técnicas e linguagens, permitindo que a criança experimente, arrisque e invente soluções próprias.

Valorizar a produção infantil é outro aspecto essencial do papel do educador. Ao reconhecer e apreciar os trabalhos das crianças, seja por meio de elogios, exposição das produções ou compartilhamento com os colegas, o professor reforça a autoestima, a confiança e o sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, deve incentivar o olhar crítico e apreciativo, ajudando as crianças

a perceber detalhes, cores, formas e escolhas em suas próprias criações e nas dos colegas, promovendo a consciência estética e o respeito pelas diferentes formas de expressão.

Em suma, a função do professor não é ensinar a fazer arte “correta” ou padronizada, mas abrir caminhos para que a criança descubra, por meio da prática, as múltiplas possibilidades de se expressar, comunicar-se e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, quando presente de forma significativa na educação infantil, desempenha um papel central no desenvolvimento integral da criança. Ela vai além do simples entretenimento ou de uma atividade complementar, funcionando como um instrumento poderoso para estimular a imaginação, a criatividade e a expressão pessoal. Por meio da exploração de diferentes linguagens artísticas, como desenho, pintura, música, dança, teatro e colagem, a criança tem a oportunidade de experimentar, inventar e transformar suas ideias em experiências concretas, fortalecendo suas habilidades cognitivas, motoras, emocionais, sociais e culturais.

A prática artística favorece a autonomia, permitindo que a criança tome decisões, explore materiais variados e construa soluções próprias para os desafios propostos. Ao mesmo tempo, contribui para a formação da autoestima e da confiança, uma vez que a criança se percebe capaz de criar, comunicar-se e ser reconhecida por suas produções.

Cabe, portanto, às instituições de ensino e aos professores garantir que esse direito seja respeitado, oferecendo experiências artísticas diversificadas, significativas e enriquecedoras. É necessário criar ambientes que incentivem a exploração, o prazer em criar e a expressão individual, valorizando tanto o processo quanto o resultado das produções das crianças. Somente assim a arte se torna parte efetiva do cotidiano escolar, contribuindo de maneira ampla para o desenvolvimento integral.

Dessa forma, a educação infantil cumpre seu papel de formar sujeitos criativos, críticos e sensíveis, capazes de se expressar, compreender e transformar o mundo à sua volta. A inserção da arte no contexto educacional garante que cada criança possa desenvolver suas potencialidades, estabelecer vínculos com a cultura e com os outros, e construir, de maneira única e pessoal, sua trajetória de vida, marcada pela imaginação, pelo conhecimento e pela sensibilidade.

REFERÊNCIAS

CHAGAS, Cristiane Santana. Arte e educação: a contribuição da arte para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2009.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HEIDEGGER, M. Ser e tempo. v. II. Petrópolis: Vozes, 1989. Trabalho original publicado em 1927.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2003.

LEITE, M. I. Museus de arte na escola: uma experiência poética. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org.). Linguagens da arte na infância. 2 ed. Joinville, SC: Univille, 2020. p. 190-201.

LURÇAT, L. Arte na escola: o desenvolvimento do desenho na criança. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

MOURIÑO, J. Psicologia da arte. Porto Alegre: Sulina, 1976.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PALLARÉS, Zaida M. Atividades rítmicas para o pré-escolar. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.

REIS, R. A arte na Educação Infantil: uma experiência pedagógica. Rio de Janeiro: WAK, 2003;

SOUSA, M. T. L. A criança e o desenho: desenvolvimento da representação gráfica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JACQUELINE SOLANGE DOMINGOS ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIMES (2017);
Professora de Educação Infantil no Município de Presidente Prudente.

TAIDE APARECIDA GOULARTE ESTELI DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIESP (2015);
Professora de Educação Infantil no Município de Presidente Prudente.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Através do presente artigo venho apresentar a importância da contação de histórias na educação infantil, sendo de total ordem ressaltar o papel da escola neste processo de desenvolvimento cognitivo, buscando sempre a valorização do educador neste ato pedagógico, que executará sua função de maneira coerente e de acordo com os limites prescritos para crianças de 0 a 06 anos de idade, transmitindo o conhecimento de um jeito divertido e criativo, pois sua habilidade e competência proporciona ao educando valores intelectuais que fará parte de toda a sua vida, progredindo no caráter social, e na linguagem do educando. Além de promover maneiras de como executar tais práticas, buscando sempre o conforto psicológico e físico das crianças sujeitas a este novo ciclo educacional. A literatura é composta por histórias encantadoras, que diverte e atrai pessoas de todas as idades, lembrando que além de ser prazerosa, ela também tem a capacidade de ensinar. Portanto, compreendemos que o ato de contar histórias na educação infantil tem grande influência no desenvolvimento integral da criança, quando for contar uma narrativa é importante estar acompanhado de recursos que chamem a atenção do público infantil, afinal despertam facilmente.

Palavras-chave:
Contação de Histórias; Público infantil; Educação Infantil; Imaginação.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, o educador deve focar o ensino no desenvolvimento integral da criança. Este é o lugar certo para apresentar novos desafios rumo a sua aprendizagem, utilizando a contação de histórias como recurso pedagógico.

O contato com histórias é importante para o desenvolvimento de uma criança, ao ler, seu subconsciente viaja a um mundo cheio de fantasias, aguçando sua imaginação e sua criatividade, despertando vários sentimentos nela e ajudando-a a enfrentar problemas do dia a dia. Podemos ver que o costume de ler não é visto frequentemente, porém esta lógica de pensamento deve ser mudada, ouvir ou contar histórias deve se tornar um lazer para as crianças e não uma obrigação escolar.

Este trabalho acadêmico busca compreender o ato de contar histórias na educação infantil, enfatizando o despertar da curiosidade que cada criança possui dentro de si, independente do gênero literário apresentado. A ideia principal também é enfatizar que uma criança ligada ao mundo das histórias tem uma boa criatividade, sua imaginação é rica, e influência em seu convívio social, seja em família ou na escola.

Com base nisto, é possível notar o prazer envolvendo a leitura e o desenvolvimento cognitivo que a criança é capaz de obter sem mesmo percebe lá. Durante este artigo iremos averiguar o papel da educação infantil neste contexto de contação de histórias, a qual esta função é responsabilidade do educador. Deve ter como objetivo possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos com esta prática, fugindo do tradicional.

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância da contação de histórias voltadas as turmas da educação infantil, analisando os benefícios e sua necessidade para a criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a influência da contação de histórias na vida de criança;
- Mostrar sua importância no desenvolvimento pessoal e educacional do ser humano;
- Compreender os benefícios que a contação de histórias oferece no ensino-aprendizagem;
- Apresentar a importância da contação de histórias na educação infantil.

JUSTIFICATIVA

A contação de história é um grande recurso pedagógico, a qual é possível trabalhar em todas as modalidades de ensino, seja na educação infantil, no ensino fundamental I e II, no ensino médio e até no superior.

A presença da contação de histórias, desde cedo, na vida de uma criança é fundamental, ela precisa aguçar seu imaginário, interagir e fazer novas descobertas, sendo possível todo isso, com o contato com as narrativas que a literatura infantil oferece.

De acordo com Cademartori (1986), deve-se ter em mente que a Literatura Infantil possui dois aspectos fundamentais: divertir e ensinar. A literatura infantil tem grande importância no desenvolvimento de uma criança, auxilia na sua imaginação, em seu caráter, em sua realidade e em sua aprendizagem, tanto em questões escolares quanto em condutas morais.

A infância é a etapa em que a criança necessita vivenciar e alimentar suas fantasias, sonhos e

desejos, por meio dos enredos fascinantes que as histórias oferecem elas são supridas. A contação de histórias se torna um recurso pedagógico rico em informações, aprendizagem e diversão, sendo importante para a construção de valores e não influencia a leitura.

Contar histórias é uma prática prazerosa, divertida e educativa, sendo essencial estar na rotina de todo educador infantil, desenvolver atividades com o lúdico proporciona uma aprendizagem significativa e traz momentos de diversão no ambiente escolar.

PROBLEMA

Quais as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento infantil?

DESENVOLVIMENTO

Este estudo será dividido em partes que fornecerão um breve histórico sobre o ato de contar histórias na educação infantil, discutindo sobre a importância da contação de histórias para crianças no espaço escolar.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS

A contação de uma história é uma prática oral antiga, pois sem a descoberta da escrita, a função mais usada era a fala. Assim como antigamente, ainda hoje pode-se ver que várias pessoas têm o ato de se reunir e expor suas experiências de vida ou contar histórias, jogar conversa fora.
Tais experiências citadas acima, possibilita a interação do ser humano com sua espécie, portanto o que era uma simples contação de história passa a ser uma prática de tomar partido sobre sentimentos e emoções entre uns e outros. O primeiro contato da criança com a leitura surge através dos pais ou seus familiares, que na maioria das vezes apostam em histórias inventadas ou já conhecidas.

> O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada (Abramovic, 1991, p.16)

A contação de histórias influencia a imaginação, a criatividade, conhecimento e ajuda a esclarecer as incertezas e certezas do mundo que está a nossa volta. Ao ouvir uma narrativa, a criança consegue fugir do mundo real e ir a um mundo cheio de fantasias e mágica. De acordo com Bettelheim (2008) uma criança confia no que os contos de fadas dizem por que a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.

O ouvinte, muitas vezes, se identifica com a situação que a personagem está vivendo, o enredo acaba narrando os conflitos internos que uma criança passa, como por exemplo, enfrentar seus medos, lidar com a rejeição ou não desistir de seus sonhos. Contar histórias para crianças é essencial para sua formação pessoal, essa prática traz momentos de emoções tanto ao leitor quanto ao público ouvinte. Ambos podem sentir diversos sentimentos no decorrer da história, como medo, alegria, tristeza, esperança e compaixão.

> Ao compartilhar a leitura, cada pessoa pode experimentar um

> sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita-se abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (Petit, 2008, p. 43)

Os contos de fadas são as narrativas mais compartilhadas nas contações de histórias. Coelho (2003), comenta que os contos de fadas despertam nas crianças o prazer em ouvir histórias, sendo importante para a formação destas, pois acaba estimulando sua criatividade, sua imaginação e sua escrita, o querer ouvir de novo, assim, desenvolvendo a oralidade nesse público.

Para uma criança, a oralidade é um dos meios mais eficazes para atingir seu pensamento cognitivo, porque a escrita passará a ser uma descoberta futuramente, assim, a contação de história torna-se a melhor ferramenta para este desenvolvimento.

Quando uma narrativa não é contada de forma correta na vida da criança, ela não vai conseguir tirar algo significativo. As histórias só serão entendidas conforme o estágio psicológico da criança, por isso é importante entender essas fases para que a criança leia algo que se enquadre com sua fase, apesar de que somente ela vai decidir o que ler.

A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS PARA CRIANÇAS

Uma boa narrativa tem o poder de deixar uma criança dotada de conhecimento e com sua imaginação aguçada. Quando se tem a oportunidade de sempre as ouvir, este sujeito tem melhores habilidades na linguagem oral e escrita e tem uma grande criatividade.

“A criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”. (Coelho, 1999, p.26)

Ao falarmos em narrativas, já vem em mente ao narrar de algo. É essencial relembrarmos o século XVII, onde as crianças eram vistas como miniadultos e o que diferenciava era apenas o tamanho, mas exercitavam funções de trabalho domésticos ou brutal. A desvalorização da educação era evidente, e somente no século XVIII começou a ter algumas mudanças referentes ao tratamento infantil.

O cidadão crítico em que procuramos na sociedade se dá início na sua infância, essa preocupação é tanta que se nota que a maioria das histórias partem de situações existentes, preparando as crianças desde pequenas para enfrentar os desafios que irá encontrar nesse mundo. O fato de saber somente ler não é tudo, mas o apreciar a leitura muda todo o sentido, sem perceber ao ler ou escutar uma narrativa se adquire cada vez mais conhecimento, de uma forma prazerosa. As narrativas têm grande importância no emocional das crianças, elas trazem uma linguagem emocional que este sujeito se encontra, ensinam a superar os desafios deste mundo.

> “Sem o passaporte mágico, dessas narrativas, é difícil conceber viagens, aventuras, temores, medos e receios imaginários fundamentais ao nosso desenvolvimento intelectual e emocional”. (Barros, 2002, pg. 10).

As narrativas possibilitam o público infantil a sonhar e viver a vida real com outros olhos. Segundo Bettelheim “a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida” (1980, p. 16).

A criança quando envolvida com uma história fantasiosa entende que seus problemas também podem ser resolvidos, pois ela se familiariza com o que acontece com o protagonista e consegue entender o que está se passando em sua vida. Além de trazer um mundo mágico que faz com que a criança sinta felicidade, faz com que ela encontre e desenvolva sua personalidade e isso acontece através de alguns personagens e determinadas histórias.

Algumas histórias falam sobre superação, e muitas crianças passam por determinados problemas pessoais, e quando ela encontra no conto um personagem que consegue encarar suas dificuldades, automaticamente estimula o inconsciente, que ela também é capaz de vencer determinadas situações. As histórias têm um jeito único de fazer com que a imaginação transborde, resultando em um melhor desenvolvimento, tornando seu leitor ou ouvinte mais criativo, mais crítico, mais corajoso e curioso também.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a melhor etapa para incentivar o contato com histórias e o interesse pela leitura. Nesse momento, elas estão conhecendo coisas novas, sua imaginação está pronta para ser aguçada. Se tratando do contexto escolar esta é a fase de extrema importância de proximidade inicial de crianças de 0 a 4 anos em serem apresentadas ao mundo literário, e cabe ao educador propor atividades frequentes para o desenvolvimento cognitivo e social, por meio da literatura infantil ou outro entretenimento.

> ... as histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que tem papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos recursos e globalização das informações, a linguagem falada tende a definhar, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só apareceu como está ganhando força nos últimos tempos. (Bussato 2006, p.21.)

É responsabilidade do professor a prática de contar histórias aos alunos no ambiente escolar, ele é o mediador. A contação de histórias é um importante recurso pedagógico para proporcionar uma aprendizagem significativa, esta deve ser praticada no ambiente escolar com frequência, é como uma fonte de prazer, uma fuga da realidade cheia de significados, onde enriquece a imaginação do sujeito leitor ou ouvinte.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p. 143), o professor, como leitor deve se preocupar em criar um ambiente agradável e interessante, gerando as expectativas e permitindo o contato direto com as ilustrações enquanto a história é lida, fazendo que desde cedo as crianças se interessam para ouvir as histórias.

A leitura é muito rica para o ser humano, esta deve ser incentivada a ser praticada, é como uma fonte de prazer, uma fuga da realidade cheia de significados, onde enriquece a imaginação do homem. Esta pratica na educação infantil deve ser um momento de diversão, estimulando o aprendizado de forma prazerosa, sem impor como uma obrigação. Assim, os alunos ficam mais interessados em ouvir e este momento torna-se um dos preferidos deles, onde eles aprendem algo sem perceber.
A maneira como a contação de histórias vai ser trabalhada em sala de aula depende da criatividade

do educador. Este profissional deve saber escolher o livro adequado a sua turma para ser contado, as atividades propostas devem ser de acordo com o objetivo proposto para aquela aula, não esquecendo de priorizar o encanto que a narrativa causa.

> através das histórias, podemos trabalhar variados aspetos internos e educacionais da criança: "ao nível do caráter – adquire vivência e orientação para construir seus próprios valores; do raciocínio – pelo questionamento dos enredos; da imaginação – é uma necessidade da criança onde a fantasia ajuda a formar sua personalidade e também possibilita a criança fazer combinações, conjeturas; da criatividade – quanto mais a imaginação for alimentada, mais referenciais a criança possuirá, consequentemente, maior criatividade também; do senso crítico – constroem uma personalidade A Importância do Reconto de Histórias através da ação mediada no Desenvolvimento Cognitivo 11 altamente ativa, incentivada a identificar atitudes prósperas e reprimir atitudes danosas, visando ter uma vida útil e feliz; disciplina – "é entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto. (Dohme, 2011, pg 18, 19),

Abramovich (1997) comenta que ouvir histórias frequentemente, faz a criança entender que para todo existe um momento certo, "existe momentos para brincar, para se divertir, e o mais importante, para prestar atenção. O ouvir uma história pode estimular o desenhar, o pensar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever. "Afinal, tudo pode nascer dum texto!" (1997, p. 23).

Pela contação de histórias é possível tornar o ambiente escolar mais divertido, resultando em um ensino mais interessante. A criança tem sua aprendizagem cognitiva desenvolvida com mais sucesso, conseguindo compreender o mundo que vive, se identificar na sociedade e desenvolver sua oralidade.

A CRIANÇA LEITORA E O INCENTIVO A LEITURA

A história tem grande importância para o desenvolvimento da criança, seja você lendo para ela, ou ela lendo a história cria um caminho aberto de grande possibilidade e descobertas pelo mundo. A criança deve ter contato com a leitura desde pequeno, ou seja, a leitura oral, contada pelo pai e pela mãe. Aconselha-se livros que tenha como personagens crianças, contos de fadas ou pequenos poemas, no caso a hora de dormir é um horário excelente para se praticar a leitura com a criança. Elas se embalam em um sono rico, onde influencia no imaginário, onde ele aprende a achar a respostas as suas questões.

> É também suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). E uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos _ deum jeito ou de outro_ através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma ao seu modo)... É cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde aquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (Abramovich, 1997, pág. 17)

Além de influenciar no desenvolvimento físico da criança, a contação de histórias também contribui para o desenvolvimento emocional, fazendo com que ela aprenda a identificar e sentir as emoções e como lidar com elas. As narrativas podem levar o público infantil a uma viajem imaginária, a descobrir lugares novos, tempos diferentes, modos de agir em cada lugar, suas políticas, geografias etc.

Para se ler histórias não se pode apenas pegar o primeiro volume que encontrar, a leitura em si envolve diferentes aspectos que propiciam ao ouvinte a sensação de estar dentro do lugar, existe formas de entornar a fala, o modo de agir do personagem, a voz de cada personagem, o modo de se fazer e agir em cada local, tem que fazer uma leitura antes, se preparar, ver as pausas corretamente, pesquisar palavras que não se entende.

> Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos a ser apontados, sorrisos gargalhados, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa). (Abramovich, 1997, pág. 24)

Uma boa narração deve ser feita antes pelo leitor, deve ser preparada, deve ser lida em voz alta em frente ao espelho, possibilitando ao ouvinte futuro um bom entendimento do texto narrado, possibilitando uma experiência única tanto ao leitor quanto ao ouvinte. Para que o ouvinte aproveite a leitura, é necessário que o leitor saiba o que está fazendo, que ele saiba a história, saiba as pausas, crie um ambiente, que respeite a história em si, que faça o ambiente em torno da história para que ela seja mais bem aproveitada, mais bem sentida.

Não devemos nos ater a grandes descrições e detalhadas dos personagens, assim influenciamos a imaginação da criança, fazendo com que ela possa trabalhar para imaginar como era tal personagem, o que ela vestia. Devemos sempre estar atentos ao modo de falar, ao modo de como o personagem age, e sempre buscar alterar vozes de um personagem para o outro. Uma boa leitura quando feita com a proporção correta leva o ouvinte ao outro mundo, leva a sua imaginação acima de tudo, leva a você pensar em todos os detalhes, leva você a um novo desenvolvimento.

> O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! No princípio não era o verbo? Então.... (Abramovich, 1997, pág. 23)

Os livros são vistos como conteúdo que exercem a imaginação da criança, onde ela olhando as figuras pode se ater a criar sua própria história, cada uma com seu significado diferente, o mesmo quadro de imagens pode ter diferentes possibilidades de histórias, pois cada aluno leva seu conhecimento, sua bagagem, e sua própria criança dependendo do que ele viu. Como dito os benefícios são muitos para o leitor e para o ouvinte, quando feita do modo correto pode acarretar no futuro daquela criança, para que assim possamos até um dia ter futuros escritores, poetas, ou excelentes contadores de histórias.

> A motivação representa a ação de forças ativas e impulsionadoras: as necessidades humanas. As pessoas são diferentes entre si no que tange à motivação. As necessidades

humanas que motivam o comportamento humano produzem padrões de comportamento que variam de indivíduo para indivíduo (Chiavemato, 2000, p. 302).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi visto neste estudo, pode-se notar a influência da contação de histórias sobre o desenvolvimento da identidade social que existe em cada ser humano e sua importância no ambiente escolar, destacando a educação infantil.

Portanto, compreendemos que o ato de contar histórias na educação infantil gera grande impacto na vida intelectual, devendo ser aprimorado desde a infância, não descartando nenhum processo, valorizando cada oportunidade que será única, pois o saber é algo que nunca vai ser retirado. A escola deve priorizar a contação de histórias, proporcionando momentos de diversão, interação e aprendizagem, resultando em um ensino prazeroso.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, N.N; O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CHIAVENATO, I. Introdução a Teoria da Administração 7 ed. São Paulo: Campus, 2003.

DOHME, V. Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

JOYCE ROBERTA CORRÊA IACOVANTUONO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Braz Cubas (2018); Professora de Educação Infantil - no CEI Alastair Quintas Gonçalves.

EDUCAÇÃO INFANTIL E CIÊNCIAS: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS INVESTIGATIVAS

RESUMO

A Educação Infantil é a base da formação integral do indivíduo, e nesse sentido, o ensino de Ciências torna-se essencial para aguçar a curiosidade das crianças, estimulando o seu espírito investigativo logo na primeira infância, pois esse contato preliminar com o científico é de sumo importância para a formação do indivíduo. Nos primeiros anos de vida da criança ela passa a observar o ambiente em que a cerca, o explorando e fazendo questionamentos, a partir dessas experiências elas passam a se interessar pelas transformações da natureza, pelos seres vivos e seus fenômenos naturais. Assim, incluir conteúdos científicos de forma lúdica e significativa contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos.

Palavras-chave:
Ciências; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Curiosidade; Experiência.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências na Educação Infantil tem papel fundamental na formação das crianças, permitindo a construção de conhecimentos a partir da observação, experimentação e exploração do mundo ao seu redor.

Tiriba (2010, p.2), cita que é na educação infantil que as crianças têm a possibilidade de vivenciar experiências que se conectam, usando como exemplo experiências ambientais e culturais.

> Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas.
> (Tiriba, 2010, p. 2)

Essa área do conhecimento se torna essencial para base da criança, pois através dela é estimulado o pensamento crítico, os tornando capazes de questionar e refletir, também é estimulado o seu raciocínio lógico, permitindo com que as crianças façam conexões e consigam solucionar problemas.

Este artigo discute a importância de inserir práticas científicas adequadas à faixa etária na rotina escolar, abordando métodos, estratégias e contribuições do ensino de Ciências na Educação Infantil.

A CRIANÇA COMO CIENTISTA: EXPERIÊNCIAS E DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A etapa da Educação infantil é um período muito valioso, pois nele que se inicia a base da construção dos conhecimentos das crianças, onde se faz necessário promover vivências em diversas áreas do conhecimento, sendo uma delas o ensino de ciências, onde as crianças têm a oportunidade de manipular, experimentar e refletir sobre as transformações da natureza e dos seres vivos.

Segundo Tiriba (2010, p.3), deve ocorrer a interação entre os meios sociais e naturais, ou seja, as crianças precisam se relacionar e aprender a compreender a natureza e seus fenômenos.

> As crianças são os novos membros de uma espécie que se renova há milhões de anos sobre a Terra. Elas são seres da natureza e, simultaneamente, da cultura; são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (Vygotsky, 1998), [...], mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que são parte.
> (Tiriba, 2010, p. 3).

Por meio de brincadeiras, jogos, histórias e atividades práticas, é possível trabalhar conceitos científicos de forma acessível e prazerosa, construindo assim conhecimentos e habilidades lógicas, autônomas e argumentativas.

Para Zancul (2020, p.27), o ensino de ciências deve prover as crianças questionamentos e a busca de respostas, estimulando assim a sua curiosidade.

> Quando pensamos em educação científica, sabemos que é importante proporcionar às crianças o contato com diferentes

> fenômenos e objetos que despertem seu interesse e isso parece ser pouco utilizado pela escola. No entanto, apenas favorecer o convívio com a natureza e deixar disponíveis materiais que possam ser explorados não é suficiente para garantir aprendizagens em Ciências. É necessário que a escola estimule o questionamento, que incentive as crianças a elaborar perguntas, sobretudo aquelas para as quais não se tenham respostas prontas.
> (Zancul, 2020, p. 27)

Lima e Loreiro (2013, p.15), defendem a importância de se aproveitar a curiosidade da criança pelos fenômenos naturais, promovendo a partir desse interesse aprendizagens significativas.

> As crianças desde o início de seu processo de escolarização apresentam grande interesse pelos fenômenos naturais e pela busca de explicações dos como e porquês as coisas são como são. As aulas de ciências, em geral, são as mais concorridas no sentido da movimentação das crianças com o aprendizado, principalmente se elas são colocadas diante de situações desafiadoras, contextualizadas e abertas de modo a permitir a busca de respostas para satisfazer suas curiosidades.
> (LIMA e LOREIRO, 2013, p.15)

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Tiriba (2010, p.8) reforça a ideia de que as experiências científicas devem ser realizadas pelas crianças de maneira prática, fazendo com que essas vivências façam parte do cotidiano delas.

> Essas experiências não podem ser eventuais, devem estar no coração do projeto pedagógico, como rotina, de tal forma que as crianças tenham acesso direto e frequente, reguem, participem da limpeza da horta, da colheita, integrando-se, vivenciando e conhecendo na prática, os processos de nascimento e crescimento dos frutos da terra.
> (Tiriba, 2010, p. 8)

Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressaltam a importância de se realizar práticas pedagógicas ligadas as experiências científicas, valorizando e explorando essas investigações na Educação Infantil. O professor, como mediador do conhecimento, precisa planejar atividades que respeitem o nível de desenvolvimento das crianças e incentivem o protagonismo infantil.

Ainda assim alguns autores como Bitencourt (2020, p.17-18), faz uma crítica aos documentos oficiais, alegando que essa área do conhecimento ainda é pouco valorizada.

> [...] o que encontramos foi um retrocesso no que tange a relação criança natureza, uma tentativa de apagamento das temáticas das Ciências Naturais no âmbito da Educação Infantil. Trata-se de um documento oficial que vem restringindo a possibilidade de uma concepção de Educação Infantil pautada em uma relação igualitária entre o universo cultural e o universo natural.
> (Bitencourt, 2020, p. 17-18).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009,

destaca a importância das experiências científicas durante a etapa da educação infantil na promoção do desenvolvimento da criança.

> O currículo de Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p.18)

Dentre as abordagens que podem ser utilizadas para a promoção do ensino de ciências na educação infantil, destaca-se atividades simples como plantar uma semente, observar a metamorfose de um inseto ou acompanhar o ciclo da água despertando o interesse das crianças e promovem aprendizagens duradouras, assim como se recomenda BNCC (2017, p.41).

> Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p.41).

O uso de histórias, músicas e recursos audiovisuais também é indicado para contextualizar os temas e aproximá-los da realidade infantil.

DO QUERER SABER AO APRENDER: A CURIOSIDADE COMO GUIA PEDAGÓGICO

A curiosidade é despertada na criança logo nos seus primeiros anos de vida, e com o passar do tempo surge o interesse por explorar, manipular e observar o ambiente ao seu redor, as suas transformações e os fenômenos que nele acontece.

Lima e Santos (2018, p.65), afirmam que as crianças devem iniciar o seu aprendizado partindo das coisas simples, que fazem parte do seu cotidiano.

> É sobre essa diversidade de coisas que as crianças são convidadas a reconhecer, identificar, nomear, relacionar com os usos, etc. Em função da idade você pode escolher materiais mais comuns no dia a dia delas como a madeira e o papel que vêm da árvore e a lã que vem da ovelha ou do carneiro e, aos poucos, introduzir outros como o vidro, o plástico, o barro, os metais e a borracha. Atualmente, existem novos materiais com propriedades incríveis, mas que não é o caso de trabalhá-los com as crianças pequenas.
> (Lima; Santos, 2018, p. 65)

Assim como Driver e outros autores (1999, p.36), ao proporcionar experiências científicas as crianças, elas passam a questionar o mundo, criando um pensamento científico.

> Aprender ciências envolve a introdução das crianças e adolescentes a uma forma diferente de pensar sobre o mundo natural e de explicá-lo; é tornar-se socializado, em maior ou menor grau, nas práticas da comunidade científica, com seus objetivos específicos, suas maneiras de ver o mundo e suas formas de dar suporte às assertivas do conhecimento.

(Driver; Asoco; Leach; Mortimer; Scott, 1999, p. 36).

No ambiente escolar durante a etapa da educação infantil, se faz necessário organizar um ambiente estimulante, apto para que as crianças possam desenvolver a sua capacidade de examinar, os tornando investigadores, tornando essa experiência prazerosa e estimulando a sua autonomia.

Chassot (2003, p.99), acredita que a alfabetização cientifica auxilia na compreensão dos ensinamentos científicos, fazendo com que o aluno consiga utilizar esses ensinamentos na prática.

> Como fazer uma alfabetização científica? Parece que se fará uma alfabetização científica quando o ensino da ciência, em qualquer nível [...] contribuir para a compreensão de conhecimentos, procedimentos e valores que permitam aos estudantes tomar decisões e perceber tanto as muitas utilidades da ciência e suas aplicações na melhora da qualidade de vida, quanto as limitações e consequências negativas de seu desenvolvimento.
> (Chassot, 2003, p. 99)

Os espaços escolares têm um papel importante para a promoção das aprendizagens científicas, pois através dele é permitido que as crianças investiguem, e nesse contexto o currículo de educação infantil (2009, p.18) surge como um documento que reforça essa ideia.

> O currículo de Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
> (Brasil, 2009, p. 18).

Rumenos e outros autores (2019, p.277), ressaltam a importância do papel do educador no processo de seleção dos conteúdos de ciências durante o período da educação infantil, ressaltando que tudo é um processo que se desenrolará no decorrer das demais etapas da educação.

> É possível supor que os professores da Educação Infantil são conduzidos a iniciar o ensino de Ciências a partir de assuntos que se constituirão em conteúdos ao longo do ensino fundamental, a serem abordados na disciplina de Ciências. (Rumenos; Massabni; Bonito, 2019, p. 277).

Autores como Lorenzetti e Delizoicov (2001, p.5), acreditam que a ciência deve ser usada no dia a dia das crianças, os tornando mais consciente frente as transformações do mundo.

> Depreende-se, pois, que a alfabetização científica na perspectiva que está sendo apresentada não objetiva treinar futuros cientistas, ainda que para isso possa contribuir. Objetiva sim, que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, compreendendo seus significados e aplicados para o entendimento do mundo. Aumentar o nível de entendimento público da Ciência é hoje uma necessidade, não só como um prazer intelectual, mas também como uma necessidade de sobrevivência do homem. É uma necessidade cultural ampliar o universo de conhecimentos científicos, tendo em vista que hoje se

> convive mais intensamente com a Ciência, a Tecnologia e seus artefatos.
> (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 5).

Ou seja, a alfabetização cientifica se torna uma ferramenta capaz de estimular desde cedo as crianças a se tornarem mais conscientes, autônomas e responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa foi possível observar os benefícios em viabilizar o ensino de ciências na fase da primeira infância, pois ao vivenciar experiências científicas as crianças são desenvolvidas de maneira plena.

Ao promover práticas investigativas, lúdicas e contextualizadas, é possível despertar o interesse pelo conhecimento científico desde cedo, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

> [...] na fase inicial de escolarização, o importante é que a criança tenha oportunidades de envolver-se em situações investigativas, de experimentar, testar hipóteses, questionar, expor suas ideias confrontá-las com as de outros. Nesse sentido, o papel do professor é propiciar um espaço favorável à descoberta, à pergunta, à investigação científica, instigando os alunos a levantar suposições e construir conceitos sobre os fenômenos naturais, os seres vivos e as inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias.
> (Viecheneski; Lorenzetti; Carletto, 2012, p. 859).

Cabe ao professor assumir o papel de facilitador, criando um ambiente rico em estímulos e desafios que contribuam para a formação de sujeitos curiosos, críticos e ativos em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Juliana Vieira W. Ciências Naturais na Educação Infantil em experiências e memórias docentes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense –UFF, Niterói, 2020.

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em 24 marc. 2025.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação[online],[s.l.], n. 22, p. 89-100, 2003. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782003000100009&lng=es&nrm=iso . Acesso em 25 jun. 2025.

Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED,2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf . Acesso em: 12 mar. 2025.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo o conhecimento científico em sala de aula. Química Nova na Escola, São Paulo, n. 9, p. 31-40, 1999.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; LOUREIRO, Mairy Barbosa. Trilhas para ensinar Ciências para crianças. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jun. 2025.

RUMENOS, N. N.; MASSABNI, V. G.; BONITO, J. Reforçar a educação em Ciências na Educação Infantil no Brasil. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 2, p. 275-296, 2019.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In:SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais[...]. [S. l.]: FFCLRP-USP; ISE Vera Cruz, 2010. p. 1-20.

VIECHENESKI, J.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 853-879, 2012. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3470/2182. Acesso em: 25 jun. 2025.

ZANCUL, M. C. S. Ensino de Ciências para crianças: alguns apontamentos para reflexões. In: VIVEIRO, A. A.; MEGID NETO, J. (org.). Ensino de Ciências para crianças: fundamentos, práticas e formação de professores. Itapetininga: Edições Hipótese, 2020. p. 27-44

JULIANE DE JESUS ALVES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cássia (2015); Pós-graduada em Psicopedagogia pela faculdade Santa Rita de Cássio (2016) Pós-graduada em Musicalização e contação de histórias pela Faculdade Abrange ABC – FABRANGE (2024); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO: ENCANTAMENTO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

RESUMO

A contação de histórias tem se revelado uma prática pedagógica potente e significativa no
contexto educacional, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Este artigo tem como objetivo discutir o papel da narrativa oral como instrumento de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico dos alunos. Parte-se do pressuposto de que o ato de contar histórias é uma forma ancestral de transmissão de saberes e valores, que, ao ser ressignificada no espaço escolar, contribui para a formação integral do sujeito. Com base em autores como Bettelheim, Abramovich, Vygotsky e Freire, analisam-se os efeitos da escuta e da imaginação nas aprendizagens, as possibilidades de mediação pedagógica por meio da oralidade e os desafios da formação docente para essa prática. Por fim, apresenta-se a contação como um recurso inclusivo e humanizador que amplia repertórios culturais e promove vínculos afetivos no ambiente escolar.

Palavras-chave:
Contação de histórias; Educação; Oralidade; Imaginação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desde tempos imemoriais, o ser humano conta histórias. Muito antes da invenção da escrita, as narrativas orais eram o principal meio de comunicação entre os membros de uma comunidade, funcionando como uma ponte entre gerações. Seja ao redor de fogueiras, nas cerimônias dos povos originários, nos lares familiares ou, mais recentemente, nas salas de aula, contar histórias é um ato profundamente humano e coletivo. As narrativas sempre exerceram um papel essencial na construção de sentidos, na transmissão de valores culturais e morais, bem como na constituição do imaginário individual e social. Ao ouvir uma história, o sujeito é transportado para um universo simbólico no qual pode projetar emoções, refletir sobre dilemas humanos e elaborar experiências que, muitas vezes, ainda não viveu diretamente.

No campo educacional, a contação de histórias é mais do que uma atividade lúdica ou uma simples forma de entretenimento. Trata-se de um recurso pedagógico poderoso e multifacetado, que contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao ser incorporada intencionalmente no currículo escolar, a narrativa oral permite o acesso ao mundo simbólico, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade, a imaginação, a escuta ativa e a linguagem oral e escrita. Além disso, favorece a formação ética e estética dos estudantes, ao oferecer modelos, metáforas e situações que provocam reflexão, despertam empatia e incentivam o pensamento crítico.

Nesse contexto, contar histórias na escola não é apenas uma forma de preencher lacunas temporais na rotina, mas um modo de educar pela sensibilidade, pela emoção e pela construção coletiva de significados. Cada história contada é uma oportunidade de ensinar e aprender, de ampliar horizontes culturais e de fortalecer vínculos afetivos entre educadores e educandos. Assim, a prática da contação de histórias torna-se um instrumento essencial para promover aprendizagens significativas, respeitando os ritmos, os interesses e os modos de ser de cada criança.

Este artigo se propõe a refletir de maneira aprofundada sobre o lugar e a importância da contação de histórias na educação contemporânea, com ênfase especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A prática de narrar histórias, embora muitas vezes associada apenas ao universo do entretenimento, ocupa um papel central na formação de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e culturalmente inseridos. Trata-se de um recurso didático que, quando bem conduzido, pode articular dimensões cognitivas, emocionais, linguísticas e sociais do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, o presente estudo visa compreender de que forma a contação de histórias contribui para esse desenvolvimento integral, explorando aspectos como a construção da linguagem oral e escrita, o estímulo à imaginação e à criatividade, a formação de valores, a ampliação do repertório cultural e a promoção da empatia. Além disso, busca-se discutir as implicações dessa prática para o trabalho pedagógico, destacando o papel ativo do educador como mediador de sentidos, promotor de experiências significativas e criador de contextos lúdicos e afetivos no ambiente escolar.

Para alcançar esses objetivos, será traçado um panorama teórico que resgata os fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos das narrativas orais, dialogando com autores que reconhecem o poder formativo das histórias na vida das crianças.

Em seguida, serão analisadas experiências concretas, estratégias metodológicas e práticas pedagógicas já consolidadas em contextos escolares diversos, as quais demonstram a eficácia da contação de histórias como ferramenta de ensino e de formação humana. A articulação entre teoria e prática permitirá evidenciar que a contação de histórias, longe de ser um recurso acessório, deve ser reconhecida como parte essencial do fazer educativo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também para a construção de sujeitos mais sensíveis, críticos e conectados com sua cultura e com o outro.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, a oralidade constituiu o primeiro e mais duradouro meio de comunicação e educação entre os povos. Muito antes do surgimento da escrita, as sociedades humanas se organizavam e transmitiam suas tradições, crenças, valores, memórias e conhecimentos por meio da palavra falada. As histórias orais eram passadas de geração em geração por anciãos, líderes espirituais, mães, pais, curandeiros e anônimos contadores que, com suas vozes, gestos e entonações, preservavam o saber coletivo e davam forma à identidade de cada grupo social. Essa prática ancestral não apenas informava, mas também formava — educava os jovens, guiava as decisões dos adultos e oferecia consolo aos idosos.

Os mitos de criação, os contos de advertência, as fábulas com lições morais e os relatos de feitos heroicos ocupavam um lugar central na construção simbólica das culturas. Essa tradição oral foi, durante milênios, o principal canal de formação humana, sendo fundamental para a coesão das comunidades e para o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais. Em muitas culturas, especialmente nas de matriz africana, indígena e oriental, o contar histórias ainda é um dos pilares do saber comunitário, preservando cosmovisões que não foram registradas por escrito, mas que seguem vivas nas vozes de seus narradores.

Nesse contexto, a célebre frase de Abramovich (1997) — "quem conta um conto aumenta um ponto" — revela não apenas a maleabilidade das histórias, mas também sua natureza interativa e criativa. Cada contador imprime seu tom, seu gesto, sua emoção à narrativa, tornando-a única e viva a cada recontar. Essa característica dinâmica e participativa da narrativa oral mostra que o ato de contar histórias não é uma simples repetição de enredos, mas uma recriação constante que depende da relação entre quem conta e quem ouve. O público não é passivo: reage, pergunta, se espanta, ri, silencia, e, assim, contribui ativamente para a construção do momento narrativo.

Dessa forma, reconhecer a oralidade como raiz da comunicação humana é também valorizar o poder da voz, da escuta e da presença como elementos essenciais do processo educativo. No ambiente escolar, essa perspectiva resgata uma prática formadora e afetiva que antecede a rigidez dos currículos e reaproxima a aprendizagem da experiência vivida e sentida.

A tradição oral está na raiz das culturas e permite a construção da identidade coletiva. Ao ser resgatada na escola, essa prática ganha novas roupagens e significados, mas conserva sua função principal: a de formar sujeitos por meio da escuta sensível e do encantamento.

Ao ouvir histórias, a criança é imersa em um universo simbólico rico em imagens, palavras, situações e personagens que estimulam intensamente seu desenvolvimento cognitivo. Um dos primeiros impactos desse contato é a ampliação do vocabulário. Por meio das narrativas, a criança é exposta a palavras novas, expressões idiomáticas, estruturas sintáticas variadas e diferentes formas de enunciação que vão muito além do vocabulário cotidiano. Essa exposição contínua favorece a aquisição da linguagem, a compreensão de significados e o uso mais elaborado da fala.

Além disso, o ato de ouvir histórias desenvolve a escuta ativa — uma habilidade essencial tanto para a aprendizagem escolar quanto para a convivência social. A escuta ativa implica atenção, concentração, memória auditiva e capacidade de acompanhar uma linha narrativa com começo, meio e fim. Ouvir uma história requer que a criança se envolva cognitivamente com o enredo, faça antecipações, compreenda as relações de causa e consequência, identifique emoções e organize mentalmente os eventos. Assim, a prática contribui para a construção de competências cognitivas como a atenção sustentada, a memória sequencial e a capacidade de inferência.

Nesse processo, a criança também entra em contato com estruturas narrativas fundamentais: o encadeamento lógico dos fatos, a construção dos personagens, os conflitos e desfechos. Ela aprende intuitivamente sobre organização textual, coesão e coerência — habilidades essenciais

para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Com o tempo, começa a transferir esse conhecimento narrativo para suas próprias produções orais e escritas, tornando-se autora de suas próprias histórias.

Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, Vygotsky (1998) argumenta que a linguagem é o instrumento mediador por excelência entre o sujeito e o mundo. Segundo o autor, o pensamento não nasce pronto, mas é construído socialmente por meio das interações linguísticas. Ou seja, quanto mais a criança é exposta à linguagem viva, rica e significativa, maiores são as possibilidades de desenvolvimento de suas funções mentais superiores. A contação de histórias, nesse sentido, cria um terreno fértil para a emergência do pensamento reflexivo, da imaginação criadora e da capacidade de simbolização.

A narrativa oral, portanto, não é apenas uma atividade prazerosa; ela é uma ferramenta potente que estimula o cérebro em múltiplas direções, conectando linguagem, pensamento, emoção e memória. Inserida de forma intencional no contexto educativo, a prática de contar histórias contribui para formar leitores mais competentes, pensadores mais críticos e sujeitos mais sensíveis à complexidade humana.

Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas — com sua estrutura simbólica e personagens arquetípicos — oferecem às crianças um espaço seguro para elaborarem seus medos, angústias, desejos e conflitos internos. Ao se identificarem com os protagonistas das histórias, as crianças podem projetar suas emoções e vivências em um enredo externo, o que lhes permite compreender e reorganizar subjetivamente aspectos de sua realidade. A luta entre o bem e o mal, o enfrentamento de perigos, os desafios superados e os finais felizes oferecem modelos simbólicos para que elas elaborem experiências difíceis e encontrem sentido em seus sentimentos. Assim, a fantasia presente nas histórias não é escapismo, mas sim um recurso potente de enfrentamento emocional, capaz de favorecer o equilíbrio psíquico e a maturação emocional.

O contato com personagens variados — corajosos ou medrosos, justos ou ambíguos, mágicos ou reais — amplia o universo emocional da criança, favorecendo o desenvolvimento da empatia. Ela aprende a reconhecer diferentes pontos de vista, a se colocar no lugar do outro, a sentir compaixão e a perceber a complexidade das relações humanas. Esse processo contribui significativamente para o autoconhecimento, pois, ao se identificar com diferentes personagens e situações, a criança reflete sobre suas próprias atitudes, desejos, dificuldades e virtudes.

Além disso, contar e ouvir histórias é um ato essencialmente coletivo. Trata-se de um encontro que se dá no campo da linguagem e do afeto, um momento em que adultos e crianças compartilham tempo, atenção e emoção. Essa prática promove interações sociais significativas, criando oportunidades para que a criança desenvolva habilidades de convivência e cooperação. Ao participar da roda de histórias, ela aprende a escutar com atenção, a esperar sua vez de falar, a respeitar a fala do outro e a expressar seus pensamentos e sentimentos com clareza e sensibilidade. Essas experiências são fundamentais para a construção de relações sociais saudáveis e para o exercício da cidadania desde a infância.

Outro aspecto crucial da contação de histórias é seu papel na formação cultural. Por meio das narrativas, as crianças entram em contato com diferentes culturas, tradições, mitologias, valores e modos de vida. As histórias carregam os traços simbólicos e históricos de seus povos de origem, permitindo que os ouvintes acessem repertórios culturais diversos e ampliem sua visão de mundo. Ao escutar histórias de diferentes partes do planeta, a criança é convidada a valorizar a diversidade, a perceber as semelhanças e diferenças entre os povos e a cultivar o respeito pela pluralidade cultural.

Nesse sentido, a contação de histórias atua como ferramenta de formação ética e estética, promovendo o desenvolvimento de uma consciência multicultural, crítica e sensível às diferenças.

Essa dimensão é especialmente importante em um mundo cada vez mais marcado pela interculturalidade e pela necessidade de construir relações mais justas, inclusivas e empáticas.

O papel do professor na contação de histórias vai além de narrar: ele é mediador do processo de construção de sentidos. A escolha do repertório, a forma como conta, as pausas, os gestos, os objetos utilizados, tudo comunica e contribui para o envolvimento da criança com o universo narrativo.

Freire (1996) aponta que ensinar exige uma escuta sensível e comprometida, o que significa reconhecer o outro — no caso, a criança — como sujeito ativo no processo educativo. Essa escuta vai além do simples ato de ouvir palavras; trata-se de uma escuta que acolhe, compreende e valoriza o que é dito e também o que é silenciado. Nesse sentido, contar histórias na escola é, antes de tudo, um gesto de escuta profunda. Embora à primeira vista pareça ser uma ação centrada na fala do educador, a contação de histórias é um espaço de diálogo onde o educador está atento aos sinais verbais e não verbais das crianças.

Escutar enquanto se conta uma história é perceber o tempo interno de cada criança: sua atenção, suas pausas, seus olhares curiosos ou inquietos, suas perguntas espontâneas, seus risos e suas inquietações. É perceber quando uma imagem desperta medo, quando uma personagem gera identificação, quando um silêncio revela mais do que palavras. O contador sensível adapta sua narrativa de acordo com essas pistas sutis, respeitando o ritmo da escuta infantil e construindo uma relação horizontal e afetiva com o grupo.

Essa escuta ativa também se desdobra em atitudes pedagógicas concretas, como a escolha de histórias que dialoguem com o universo emocional e social das crianças, a abertura para conversas após a narrativa, o incentivo à recontação espontânea e a valorização das interpretações múltiplas. Contar histórias, portanto, não é apenas um ato de ensinar conteúdos, mas um modo de se relacionar com os alunos com empatia, atenção e respeito.

Freire reforça que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), e a contação de histórias é justamente uma dessas possibilidades. Ao criar um ambiente de escuta verdadeira, o educador favorece a construção de saberes significativos e estabelece uma relação pedagógica marcada pela confiança e pela afetividade. As crianças sentem-se vistas, acolhidas e estimuladas a expressar suas ideias, emoções e fantasias — elementos fundamentais para o processo de aprendizagem.

Assim, a escuta sensível no ato de contar histórias não é uma habilidade acessória, mas uma postura ética e política do educador que compreende a educação como um encontro entre sujeitos. É nesse espaço de escuta mútua que a palavra narrada ganha potência formativa e se transforma em experiência viva, capaz de tocar, transformar e ensinar.

No contexto da educação inclusiva, a contação de histórias se mostra um instrumento acessível e potente. Crianças com deficiência visual podem se beneficiar das imagens mentais evocadas pela narrativa oral; crianças com TEA podem desenvolver maior atenção e interação por meio de histórias estruturadas com apoio visual e sonoro; crianças com dificuldades de linguagem encontram um espaço acolhedor para experimentar a comunicação.

Além disso, ao trazer histórias com protagonismo de personagens diversos — seja em relação à etnia, gênero, deficiência, orientação sexual, condição social, identidade cultural ou modos de ser — a contação se torna uma poderosa ferramenta pedagógica para promover a equidade, a representatividade e o combate aos estereótipos no ambiente escolar. A escolha intencional de narrativas que reflitam a pluralidade humana permite às crianças se reconhecerem nas histórias contadas, sentirem-se valorizadas e compreendidas em suas diferenças, ao mesmo tempo em que aprendem a respeitar e conviver com outras formas de existir e estar no mundo.

A representatividade nas histórias é essencial para que todas as crianças tenham a oportunidade de se ver como protagonistas de suas próprias jornadas. Quando uma menina negra, por exemplo, escuta uma história em que a heroína tem as mesmas características que ela — cabelo crespo, pele escura, traços afrodescendentes —, isso contribui para o fortalecimento de sua autoestima e para a construção de uma imagem positiva de si mesma. O mesmo ocorre com crianças indígenas, com deficiência, com famílias não convencionais ou que vivenciam contextos de vulnerabilidade social: sentir-se parte do universo simbólico da escola é um direito e um potente recurso de inclusão e pertencimento.

Por outro lado, a contação também pode ser um instrumento de desconstrução de preconceitos e visões estigmatizadas. Muitas histórias tradicionais, ao longo do tempo, veicularam ideias distorcidas sobre determinados grupos — mulheres sempre frágeis, personagens negros como secundários ou vilanizados, pessoas com deficiência como fontes de piedade ou superação. Ao revisar criticamente esse repertório e incluir novas narrativas, mais alinhadas com os princípios de justiça social e respeito à diversidade, o educador contribui para uma formação ética, cidadã e humanizadora.

Nesse contexto, a contação de histórias assume uma função política e formadora, pois ensina — de maneira simbólica e afetiva — valores como empatia, solidariedade, inclusão, igualdade e respeito às diferenças. Trata-se de um movimento de resistência pedagógica frente à homogeneização cultural e à reprodução de padrões excludentes, que ainda estão presentes, muitas vezes de forma sutil, nos materiais didáticos e nas práticas escolares.

Por isso, é fundamental que os educadores ampliem seus repertórios narrativos, busquem autores e autoras de diferentes origens e contem histórias que rompam com modelos tradicionais de poder, beleza, normalidade e sucesso. Dessa forma, a contação de histórias deixa de ser apenas uma prática lúdica e se torna uma ferramenta potente de transformação social, que ensina às crianças, desde cedo, o valor da dignidade, da multiplicidade e do respeito mútuo.

Apesar da importância da prática, nem todos os educadores se sentem preparados para contar histórias. Muitas vezes, a formação inicial não contempla o desenvolvimento da expressão oral, da criatividade e da ludicidade necessárias para essa atividade.

Oferecer formação continuada, oficinas de contação, espaços de troca e acesso a repertórios é essencial para que o professor se reconheça como contador e entenda essa prática como parte integral de sua ação pedagógica.

Diversas experiências bem-sucedidas de contação de histórias em escolas públicas e privadas, em diferentes regiões do Brasil e do mundo, revelam o potencial transformador dessa prática quando incorporada de maneira intencional e criativa no cotidiano pedagógico. Essas experiências comprovam que contar histórias pode e deve ser uma atividade contínua, integrada ao currículo escolar, e não apenas uma ação esporádica ou restrita a datas comemorativas. Quando valorizada como parte da rotina escolar, a contação passa a atuar como eixo estruturante do trabalho pedagógico, favorecendo aprendizagens significativas e fortalecendo os vínculos entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Projetos como a “Hora do Conto”, “Maleta Viajante”, “Saco de Histórias”, “Contadores Mirins”, entre outros, têm mostrado que, mesmo em contextos com poucos recursos materiais, é possível desenvolver ações ricas em conteúdo simbólico, cultural e afetivo. A “Hora do Conto”, por exemplo, consiste em um momento semanal ou diário dedicado exclusivamente à escuta de histórias, com ambientação específica, objetos cênicos e a participação ativa das crianças. Já a “Maleta Viajante” permite que os livros e as histórias ultrapassem os muros da escola e cheguem até as casas dos alunos, estimulando a leitura em família e o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade. O “Saco de Histórias” traz uma seleção de objetos e livros relacionados a um tema, que são

explorados com as crianças de forma lúdica e interativa, enquanto o projeto “Contadores Mirins” promove a autonomia das crianças ao incentivá-las a contar suas próprias histórias para os colegas.

Essas iniciativas demonstram que o sucesso da contação de histórias não está vinculado apenas à presença de livros, mas à mediação pedagógica sensível e ao olhar atento do educador, que reconhece o valor formativo da linguagem oral e da imaginação. A criação de cantinhos de leitura dentro da sala de aula — com almofadas, fantoches, painéis ilustrados e uma seleção afetiva de livros — transforma o espaço físico em um ambiente acolhedor, que convida à escuta e ao encantamento. Tais cantinhos funcionam como refúgios simbólicos onde as crianças podem viajar pelo mundo das histórias no seu próprio tempo, desenvolvendo autonomia leitora e gosto pela narrativa.

Outro recurso que tem se mostrado eficaz é o envolvimento das famílias no processo narrativo. Convidar pais, avós e responsáveis a contar histórias em sala de aula amplia a diversidade cultural e afetiva do repertório narrado, além de fortalecer a identidade das crianças e valorizar suas origens. A presença de um familiar contando uma história é, para muitas crianças, uma experiência de pertencimento e reconhecimento, contribuindo para uma educação mais próxima da realidade comunitária.

O uso de recursos audiovisuais, como livros digitais, audiobooks, vídeos animados e narrações com trilha sonora, também tem ampliado as possibilidades da contação, especialmente no contexto da cultura digital em que vivem as novas gerações. No entanto, esses recursos não substituem a presença viva do contador de histórias, mas podem complementar sua atuação, criando camadas de linguagem que tornam a experiência ainda mais envolvente.

Por fim, a dramatização de histórias — seja por meio do teatro, da contação encenada, dos fantoches ou das brincadeiras simbólicas — promove a expressividade corporal, a imaginação ativa e a colaboração entre as crianças. Ao representar os personagens, recontar trechos com suas próprias palavras ou criar finais alternativos, os alunos exercitam a criatividade, a oralidade e a escuta mútua, tornando-se sujeitos participativos na construção da narrativa.

Dessa forma, fica evidente que a contação de histórias, quando valorizada e planejada com intencionalidade pedagógica, tem o potencial de transformar o espaço escolar em um ambiente de escuta, criação e aprendizagem viva, onde a palavra ganha corpo, sentido e emoção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias é uma arte que educa, emociona e transforma profundamente os sujeitos envolvidos no processo educativo. Não se trata apenas de uma metodologia de ensino ou de uma estratégia de mediação de conteúdos, mas de uma prática ancestral que carrega em si a potência da escuta, do encantamento e da partilha de sentidos. Contar histórias é, acima de tudo, um gesto de humanidade, um ato de generosidade que mobiliza afetos, desperta curiosidade e constrói pontes entre mundos distintos. É um momento em que o educador, ao narrar, se torna um facilitador de sonhos, de perguntas e de descobertas; e o educando, ao escutar, é convidado a imaginar, a refletir e a sentir.

Mais do que uma técnica a ser dominada, a contação de histórias exige sensibilidade, presença, escuta e compromisso ético com a palavra. Ela aproxima educador e educando por meio do compartilhamento simbólico da linguagem, promovendo um vínculo que transcende a relação formal e se sustenta na confiança, na afetividade e no respeito mútuo. A palavra narrada, quando nasce do cuidado e da intenção pedagógica, é capaz de criar mundos possíveis e de oferecer às crianças aquilo que a educação precisa resgatar com urgência: tempo de qualidade, escuta verdadeira e espaço para ser.

Ao valorizar práticas baseadas na escuta, na oralidade e na imaginação, a escola deixa de ser apenas um espaço de instrução técnica e passa a se constituir como um território de significação, acolhimento e expressão. Nessa perspectiva, o ambiente escolar se humaniza, tornando-se mais sensível às necessidades emocionais, cognitivas e sociais das crianças, especialmente daquelas que vivem em contextos de vulnerabilidade ou que têm suas vozes historicamente silenciadas.

Incorporar a contação de histórias como prática constante no ambiente educacional é, portanto, um investimento que vai além da aprendizagem dos conteúdos curriculares. É apostar na formação integral do ser humano, na ampliação dos repertórios culturais, no fortalecimento dos laços afetivos e na construção de uma educação mais poética, democrática e inclusiva. Trata-se de reconhecer que, por meio da palavra narrada, podemos ensinar e aprender não apenas sobre o mundo, mas sobre nós mesmos e sobre o outro. E é nesse encontro simbólico entre palavra, emoção e pensamento que a educação revela seu verdadeiro potencial transformador.

Assim, ao contar histórias com intencionalidade pedagógica, o educador não apenas transmite conhecimento — ele cria sentido, acolhe subjetividades, cultiva empatia e semeia possibilidades de um mundo mais justo, sensível e plural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, MEC, 2017.

CAMPOS, Maria Malta et al. Crianças e infâncias: múltiplos olhares. Campinas: Papirus, 2000.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

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

KARINA FRANCO DE GODOY GUALDA

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Guarulhos - UNG (2004), Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” (2008), Especialização em Educação Musical e Ensino da Arte pela Faculdade Paraná (2024); Professora do Centro de Educação Infantil – CEI Direta Jardim São Luiz na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo – SP.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O ser humano em seu processo de maturação é marcado por lembranças que foram sendo processadas ao longo do seu existir. Lembra com alegria das brincadeiras vivenciadas na sua infância que vão constituindo sua humanização e sua visão vai se formando do mundo, das pessoas, das coisas. A espontaneidade da criança no desenvolvimento infantil remete a cantigas de roda, brincadeiras, bola, bonecas, pipa, esconde-esconde, jogos estimulando o funcionamento fisiológico, psicomotor, desenvolvendo a inteligência e a cognição frente aos padrões morais da sociedade. O presente artigo centra sua reflexão no lúdico na educação em que se percebe que que as atividades lúdicas proporcionam a apreensão do conhecimento e da aquisição do saber que a criança faz com as descobertas que são proporcionadas por uma vivência lúdica no processo de ensino-aprendizagem. Por intermédio das atividades lúdicas a criança se comunica consigo mesma e com o mundo, aceita sua existência e a dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimento e se desenvolve de forma plena.

Palavras-chave:
Lúdico; Brincadeiras; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

É preciso fazer uma distinção sobre o que é o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Na teoria ou para as teorias pode-se afirmar que o lúdico é uma categoria genérica ou geral dentro da qual os demais conceitos são trabalhados. Partindo desse pressuposto, dentro do conceito lúdico como categoria macro estão o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

O brinquedo é o objeto manipulável com o qual a criança joga ou brinca, ou seja, é objeto físico que dá sentido à ação que a criança faz ao se relacionar de forma individual ou grupal a partir do contato com o brinquedo.

A brincadeira é o brinquedo em ação, ou seja, a atitude de brincar ou de jogar que pode ser com o objeto concreto ou não, ou seja, de forma abstrata, mas que está presente na ação da criança ao fazer o uso ou não do brinquedo.

O ser humano é um animal racional e faz uso da Razão. Existe uma natureza no interior do ser humano que fala, não só além e anteriormente à vontade, mas, muitas vezes contrária à vontade humana.

A brincadeira é de extrema importância não só para a Educação, mas para o ser humano como um ser em desenvolvimento. O brincar precisa urgentemente ser resgatado tanto na família quanto na Escola. Temos que brincar mais. O processo de aprendizagem é um processo lúdico, prazeroso, é um processo de descobertas, de curiosidade.

A humanização das atividades passa pelo lúdico, pela brincadeira, pelo prazer e isso passa pela oportunidade de brincar mais, seja na Escola, na família uma vez que a vida é tão corrida, o cotidiano é tão estressante e louco que acabamos não parando para esse tempo de lazer, esse tempo de brincadeira, então, brincar é muito importante, brincar faz parte da vida e assumir essa dimensão de vida e a saúde depende dessa questão do lazer, de estar mais relaxado, de construir, de termos metas a serem alcançadas em termos mais gerais.

Urge a necessidade de resgatar a brincadeira, esse brincar como forma de conhecer o mundo, de ampliar os horizontes, como uma maneira do ser humano enriquecer a vida em qualquer atividade.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Platão afirma em seu aforismo que se conhece muito mais ou conhece-se muito melhor uma pessoa em uma hora de jogo do que durante uma vida inteira. A pessoa se revela, se desmascara a partir das relações que estabelece nessa prática, na experiência concreta.

> A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao meio alto espírito democrático enquanto investe em uma produção série do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Ao se resgatar as teorias teremos um universo muito amplo e diversificado de pensadores tanto na área da psicologia, da filosofia, da sociologia e tantas outras áreas do conhecimento principalmente nas ciências socias, nas ciências humanas que já tentaram fazer essa ponte ou de trazer pesquisas e mostrar seus resultados por meio da presença do lúdico que torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mais duradouro, mais consistente.

Dentre esses conhecimentos temos Piaget (1970) que tem uma contribuição fundamental no desenvolvimento infantil por intermédio na gênese do jogo infantil. Piaget (1970), pesquisou os seus filhos com uma pesquisa longitudinal, ou seja, ao longo do tempo desde o nascimento até os dois anos de idade. Durante esse período, Piaget (1970) pesquisou como o jogo surge no universo infantil, que para o autor a gênese do jogo infantil ocorre dos zero ao segundo ano de vida, daí em para frente, qualquer criança já tem inserida dentro de si um arsenal do processo de interação com o mundo em há um desejo natural para o jogo.

Portanto, a partir desse período a criança se encontra com uma maior facilidade de aprender e de apreender o mundo, logo, o jogo serve nesse período como o grande salto para todas as outras aprendizagens, inclusive as acadêmicas, as escolares.

Wallon (2007), pesquisador francês se preocupou em pesquisar a relação do ser brincante, com o lúdico com as origens do pensamento humano, ou seja, como a criança origina nos seus primeiros momentos de vida, nas suas primeiras experiências interativas com o mundo como se origina o processo do pensar. Se imaginarmos que mediação da aprendizagem passa pelo processo do pensamento precisamos considerar os estudos de Wallon (2007), ou seja, quanto mais a criança estiver com o pensamento solidificado ou o processo de condição do pensamento elaborado a favorecer não só a interação com o muno, mas, a apreensão dos conteúdos escolares, de outras aprendizagens sociais.

Temos Vygotsky (1984), que é a chave e se torna uma lenda dentro da psicologia educacional uma vez que ainda há muito a ser descoberto, compreendido sobre Vygotsky por sua atualidade. Vygotsky é o fundador da pedagogia ou da filosofia sociohistórica, ou seja, o ser humano é o que vai sendo construído ou co-contruindo junto com as interações sociais e a nossa história de vida.

Vygotsky (1984) pesquisou a relação da criança com o jogo e com os jogos infantis num primeiro momento relacionado a sua carga de experiências sociais e históricas que a criança vai herdando.

Huizinga (1990), sociólogo de extrema importância que faz no início do século XIX o elo entre a sociologia com o jogo, defendia que o ser humano tem como características intrínsecas ao nosso ser social a atividade lúdica.

O autor propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais. O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaços, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegrai e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

A criança aprende porque brinca ou porque aprendeu ou ela brinca porque aprendeu? Ou seja, a criança aprende porque brinca ou brinca porque aprendeu? Temos em Piaget (1975) e em Vygotsky (1984) a constatação de que a criança é um ser social, ela apreende o mundo quando brinca e reconstrói esse mundo ampliando, modificando e transformando o mundo em que vive a partir de suas experiências.

Na medida em que a criança brinca ela amplia as possibilidades e aprende pelo processo de brincar, então, brincar na realidade é de extrema importância para o processo do desenvolvimento infantil, sem brincar o conhecimento se torna mecânico. Por exemplo, na formação do professor na Academia se estuda a teoria do brincas, mas o futuro profissional não brinca na Academia, logo, aprendemos brincar brincando.

O jogo para Piaget (1970), por exemplo, se constituem em atividades que podem ser realizadas em grupo ou individualmente que apresentam duas características principais: a característica da existência da regra e a característica de se ter uma meta a ser alcançada, atingida ao final da

atividade, da dinâmica. Para Piaget (1971), isso seria o jogo.

A impressão que se tem que a Escola Tradicional cortou a dimensão lúdica no processo de aprendizagem. A escola propõe o lúdico até o final do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e partir dos Anos Finais a impressão que se tem é que a brincadeira deixa de fazer parte do contexto escolar como se o conhecimento fosse restrito ao conhecimento lógico, científico, matemático que não tivesse regras, atitudes, objetivos, metas que contemplem o aprender brincando.

Há muito tempo a educação tem se mostrado muito sisuda, carrancuda, existe uma visão de que a escola é algo penoso, a culpa é do processo de internalização de alguns conceitos, de algumas palavras chaves no cotidiano infantil principalmente, por exemplo, dever de casa, por que dever de casa? Se habitua a criança, desde muito cedo, nas suas primeiras experiências interacionais com a escola a depreender que a escola é algo penoso, é um dever e não um prazer.

Essa concepção já é semeada nos primeiros momentos formais do desenvolvimento humano. É chegado o momento da Escola assumir um outro papel não só no segmento da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio de uma educação mais leve, mais suave, mais prazerosa e que, certamente passa pelo lúdico que é uma das características inerentes ao ser humano e sua personalidade, a biologia humana que é o ser brincante que somos naturalmente quando nascemos.

> Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (DALLABONA & MENDES, 2004, p. 108).

Em nossa formação enquanto professores, na formação do Magistério que está acabando e que agora se exige dos profissionais uma formação superior, mas na formação de licenciatura para atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio se tem um embasamento teórico sobre o que é o lúdico, no entanto, não se tem muitas certezas acerca destas teorias.

O embasamento teórico do lúdico na educação poderia ser pensado a presença do lúdico no processo educativo está no fato de lidarmos com a pessoa, com esse tecido humano que é complexo e que nos desafia constantemente em nossas práticas educativas.

A educação não se faz com o indivíduo, se faz com o grupo e a melhor coisa que se faz quando o grupo está unido é a brincadeira. Isso está presente na história desde Platão que foi um dos primeiros a defender a recreação como algo fundamental no desenvolvimento do pensamento no ser humano.

O que percebemos é que o ser humano precisa brincar mais, construir teorias novas por meio do brincar uma vez que o ser humano sabe como brincar, brinca o tempo todo. Essas questões na escola são teorizadas tornando acadêmico o simples fato de brincar. Há uma tendência de o professor dizer, orientar os alunos para a hora do brincar, como se brincar tivesse hora e fosse um processo estanque, o momento separado de todo o processo. Não, aprender é um processo lúdico, quando o aprender perde essa dimensão o conhecimento se torna técnico, engessado, decorado, um exercício de memorização, sem sentido, sem significado.

Se o ser humano está à vontade ele brinca, quando não está à vontade se torna sério, sisudo. De certa forma na Escola se perdeu a liberdade de expressão, se perdeu à vontade e essa forma de estar à vontade.

Diante de toda essa reflexão surge a seguinte questão: em que direção nós estamos construindo a vida adulta das nossas crianças? Nós estamos modelando, nós sociedade adulta, educadores, nós estamos de certa forma modelando as nossas crianças, os nossos jovens a serem os adultos sisudos que nós somos, ou seja, os adultos que não se permitem brincar, que não se permitem ao lúdico, como se o processo de brincar se encerra no processo de Educação Infantil e, a partir da inserção do próximo segmento de ensino a criança passa a ser adulta e não se pode mais brincar porque a vida é pra ser levada à sério. De certa forma conduzimos isso em nossos discursos com as nossas crianças.

O professor não necessita de estar preocupado com o dilema ou o lema "daquele biscoito famoso" – "é por isso ou por aquilo", ou seja, a criança brinca para aprender ou aprendeu por isso brincou? Não há necessidade nenhuma de se debruçar sobre esse lema do biscoito, mas precisa ser colocado na prática, na experienciação observando os indicadores de mudança no processo de aprendizagem.

Aí teremos a relação do lúdico com a afetividade e autoestima da criança, esse ser em processo de descoberta. O jogo é feito para ser jogado em grupo. Prioritariamente os professores das séries iniciais que tem o hábito, tem a prática da inserção do lúdico dentro do processo educativo o fazem geralmente por dois motivos: pela preocupação do desenvolvimento cognitivo em que o jogo é um excelente adjuvante no desenvolvimento cognitivo e para o processo de socialização em que o jogo é visto como um espaço gratuito para favorecer a socialização entre os alunos no processo de ensino-aprendizagem a partir do lúdico.

No bojo da atividade lúdica existem uma série de fenômenos que surgem quando a criança brinca que está sendo conduzido, veiculado no discurso, na prática da atividade lúdica. A afetividade é o primeiro fenômeno porque na interrelação nos momentos dos processos de interação estarem atuando dentro dos processos de socialização estão os processos de integração, os processos de interação – agir entre, entrar, fazer parte, penetrar dentro do grupo as relações afetivas positivas ou não, há que se considerar que nem todo afeto é o afeto adequado até porque existe o desafeto, sobretudo, na ideia do jogo ao se propor um jogo competitivo – a presença de desafeição faz parte da competitividade que o jogo conduz.

Daí a necessidade do preparo do professor, da consciência que o professor tem que a ferramenta lúdica é uma ferramenta importante mas que precisa ser levada muito a sério desde o momento da seleção da atividade, o seja, o que se quer priorizar com a prática daquela atividade específica, será priorizado o aspecto cognitivo apenas ou o aspecto socializador?

O aspecto afetivo está junto mas qual o valor que se quer atribuir, a ênfase que se quer dar, o peso que quer ser dado, certamente o peso dado será o do bom afeto que é o momento em que aparece a questão da estima, da afeição, da simpatia, da empatia, dos valores até serem visíveis surgem os princípios da autoestima e do autoconceito, porque o autoconceito vai surgir a partir da relação que a criança estabelece com o outro, que é normalmente uma relação histórica, social, cultural, ou seja é como a criança vai dar valor, valorar ou valorizar o que o outro diz dele, como o outro o vê dentro da atividade lúdica.

A partir desses aspectos aparece a questão da criatividade na medida em que cada jogo é um desafio e cada desafio a vencer é um aspecto que a criança irá perceber que precisou engendrar outras soluções, precisou inventar a capacidade de invenção dela possibilitou que ela ultrapassasse aquele limite, aquele obstáculo proposto pelo jogo.

Na medida em que a criança atingiu a meta final do jogo proposto, se sentirá motivada ou a continuar o jogo ou a jogar outro jogo, ou, enfim, o aspecto da alegria, o aspecto de estar finalizando uma proposta uma vez que foi feito todo um desenho no sentido de "A" até "B", ou seja, ela atingiu os objetivos propostos e isso propicia um desenvolvimento de aprendizagem mais lúdico, mais alegre, mais prazeroso no desenvolvimento da criança.

Muitas vezes o professor fica muito centrado na questão da utilização dos recursos materiais, mas a brincadeira é uma coisa construída a partir de qualquer estímulo do que acontece no contexto onde o aprendizado é experienciado, vivido, absorvido, ou seja, a criação de uma possibilidade de aprendizagem lúdica.

É necessário que o professor se esquematize, ou seja, é preciso ter objetivos claros na tomada desta ou daquela decisão e a finalidade de suas ações. Nesse sentido, o professor precisa ter a atividade planejada. No entanto, uma situação problema, uma dificuldade na classe a partir da colocação de um aluno, o professor pode transformar essa ação em um momento lúdico.

A função dos jogos e brincadeiras não se limita a sensações e sentimentos vivenciados pela criança, mas são de extrema importância para que a criança estruture seus vínculos sociais, oportunizando a habilidade de sentir-se cidadã, que ultrapassa a experiência individualizada (VYGOTSKY, 2001).

> Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais. Ao lançar a criança em novas situações, ao subordiná-la a novas condições, a brincadeira a leva a diversificar infinitamente a coordenação social dos movimentos e lhe ensina flexibilidade, elasticidade e habilidade criadora como nenhum outro campo da educação (VYGOTSKY, 2001, p. 122).

Às vezes, nós adultos temos uma ideia de que a criança não consegue brincar por ela mesma, e diante dessa constatação concluímos que ela precisa de uma mediação adulta para dizer quais são as regras, que este é o jogo e é assim que se deve proceder, sendo que a criança já brinca, ou seja, é natural dela o brincar, então se é criado um espaço do brincar não como a hora do brincar, por exemplo, se foi trabalhado um conhecimento matemático, essa atividade para ver se o aluno aprendeu poderia ser a oportunidade de criar um jogo para que a criança possa brincar com seu colega, criar um jogo em que a criança irá socializar o conhecimento de algum tema específico.

Na criatividade, o jogo tem a resolução de problemas que permite uma série de respostas diferentes, é necessário em sala de aula dar a oportunidade para os alunos, dar mais de uma resposta, dar várias respostas, dar respostas inusitadas, essa situação, de certa forma, conduz para um momento mais livre, mais espontâneo, de expressão inclusive, de dar alegria, humor.

O professor precisa ter essa sensibilidade para o desenvolvimento da pessoa humana vai conseguir em certos momentos perceber que aquele é o momento exato para introduzir uma brincadeira, é o momento que pode ser conduzido com a família. Temos algumas experiências em que os pais vão para a escola para ensinar como é que eles brincavam na infância, para resgatar alguns jogos em temos culturais, históricos, no entanto, é de fundamental importância permitirmos que sejam criadas novas formas de brincar.

Nós adultos temos a necessidade de controlarmos mais esse tempo, a brincadeira dirigida é o momento de aprender, as crianças aprendem jogos novos, brincadeiras novas, mas as crianças criam, modificam os jogos que aprendem, apreendem, constroem coisas novas e maneiras novas de vivenciar o jogo com novas regras que são criadas por eles no momento em que se joga ou se brinca.

Atualmente muitas crianças estão brincando sozinhas diante de um computador, a socialização precisa ser resgatada com o advento das novas tecnologias uma vez que a criança que aprende a brincar sozinha com um aparelho, com uma máquina ela deixa de interagir com o ser humano. A Escola e a família precisam estar atentos e flexibilizar esse ambiente de brincadeira.

Estamos vivendo em uma sociedade que está neurotizando os seres humanos em função que as pessoas tem horas específicas para certas coisas, deixando assim, o lazer, o lúdico, as brincadeiras para um segundo plano. Isso reflete na escola e no processo de aprendizagem na vida das crianças na sala de aula.

O lúdico precisa ser contemplado na formação do profissional que irá trabalhar com as crianças na Educação Infantil. A maior parte dos nossos professores realizam isso na prática, ou seja, aquela professor que é mais flexível, demonstra ter mais sensibilidade até por uma questão de personalidade tenha mais facilidade, mas existem outros tipos de professores que não vivenciaram isso, de formação enquanto pessoa não passaram por isso, então, apresentam mais dificuldades para esse tipo de prática pedagógica.

Os cursos deveriam se voltar mais para a estratégia de agrupamento de alunos, para questões mais práticas em termos de agrupamentos em sala de aula, de dinâmicas, de trabalhos diversificados e junto com tudo isso a questão lúdica vem ampliar o processo de aprendizagem dos alunos.

A reforma curricular nos cursos de pedagogia introduziu uma disciplina chamadas Atividades Lúdicas voltadas para as séries iniciais é obrigatória nos Cursos de Pedagogia e não nos Cursos de Licenciatura, o que é um erro e acontece um fenômeno curioso em que os futuros professores se envolvem muito com a disciplina , se entregam na disciplina e a missão da disciplina é cumprida e atinge os objetivos propostos.

No entanto, existe uma desvinculação entre a formação e a prática. Quando o professor chega na prática e na regência da sala de aula lhe é apresentado um currículo engessado, inchado, superlotado onde se prioriza a disciplina e o conteúdo e o espaço para o que se julga secundário – o brincar – passa a deixar de fazer parte do processo de aprendizagem dos alunos.

Os professores são orientados pelos Gestores e Coordenação Pedagógica que precisam priorizar as disciplinas e os conteúdos porque são essas que fazem a grande diferença nas estatísticas, na hora que a comunidade vai cobrar o que os alunos estão aprendendo.

É de extrema importância que a família compreenda que o lúdico, o brincar, o brinquedo são parte do aprendizado, que não está apenas para ocupar um horário que seria vago para o aluno ou que seria um horário para recreação que é outra coisa, recreação é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

No entanto, o lúdico enquanto ferramenta adjuvante no processo educativo nas séries iniciais, infelizmente na prática é vista com uma dicotomia absurda. Na Escola pública não é necessário ter um arsenal de recursos materiais para que o lúdico possa ocorrer, fica a questão de onde está a criatividade do educador do ponto de vista da confecção do brinquedo por meio da sucata que não é uma proposta que é nova em que o brinquedo é para se jogar e ser manipulado. Portanto, a confecção e a manipulação pela criança é também um objeto lúdico cheio de possibilidades pedagógicas que muitas vezes não se utiliza na regência em sala de aula.

Na Rede Pública se tem as Oficinas Pedagógicas em que o Currículo é voltado para as questões do desenvolvimento, no entanto, o professor não se apossou dessas questões do Currículo na Rede Pública. Existe um vácuo entre o que o Currículo preconiza e aquilo que acontece no contexto escolar, no processo de aprendizagem.

Estamos passando por um momento crítico em que se precisa voltar a olhar para essas questões, não só nas séries iniciais na Educação Infantil, inclusive na Educação Infantil os pais falam que o filho vai à Escola só para brincar, nas séries iniciais já deixa de brincar e quando chega nas séries finais do Ensino Fundamental é dito aos alunos que brincar tem um determinado horário e no Ensino Médio acabam as brincadeiras, no Ensino é para se preparar para uma Faculdade é lá é dureza.

Esse discurso é cruel e não impossibilita o brincar, o lúdico na aprendizagem.

Normalmente na Academia se trabalha com o fato de perceber se o aluno não aprendeu, não houve significado, não houve um processo de construção conjunta desse conhecimento em que a pessoa não cresceu, não ampliou os seus horizontes sobre o mundo, não fez o conhecimento novo, não construiu coisas novas, reproduziu-se modelos antigos da educação, isso precisa ser repensado.

Nesse sentido, esse processo de construção passa da flexibilidade não só de pensamento, mas por uma flexibilidade de ter mais coisas dentro da escola, mas do que vai se aproveitar do espaço que se tem na escola para construção de algo próprio dos alunos, algo novo, algo que se faça parte, no sentido de pertença e isso falta tanto na questão do professor, quanto da questão da Escola, da família e da sociedade de ter esse olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma grande angústia dos professores com relação ao agora, ao fazer, o professor sabe que a teoria é de extrema importância, no entanto, a urgência é a prática.

O lúdico contribui de forma significativa no processo de aprendizagem dos alunos, desde o nascimento até a morte nossa existência é permeada por ludicidade. Entretanto, é na infância que esta característica toma vulto e, sabidamente, torna-se o epicentro desenvolvimental humano.

O universo lúdico é uma lacuna que precisa ser ocupado uma vez que a tecnologia, os brinquedos eletrônicos são mais utilizados do que os brinquedos que são construídos de forma conjunta pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

O resgate do espírito lúdico, do fazer, da manipulação do brinquedo desenvolve habilidades essenciais no desenvolvimento infantil. Quando o professor tem criatividade, tudo que se joga fora tem uma utilidade e pode ser reaproveitado como desenvolvimento da capacidade lúdica nos alunos em sala de aula de forma prazerosa e alegre.

A criança precisa criar e recriar a imaginação e extrapola deixando um caminho aberto que extrapola o brinquedo em si. É possível aprender brincando quebrando os tabus para os paradigmas que a aquisição do conhecimento proporciona aos alunos.

Coragem e teimosia fazem parte da aventura de ensinar. Hoje existem diversas formas de fazer os alunos aprenderem e estamos imersos em uma onda tecnológica que prioriza o individual em detrimento de um trabalho em grupo. No entanto, ousar é possível e só se chega quem se arrisca a percorrer um caminho que vai determinando e determinado aonde pode se chegar.

O uso de jogo ou de qualquer atividade lúdica só será possível quando pensado e integrado aos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo os alunos e a mediação doente. Não é possível comprometer o aprendizado nas práticas pedagógicas.

Ensinar é iluminar caminhos, portanto, o profissional da Educação Infantil precisa ter o perfil necessário e deve ter o prazer de ensinar e aprender com as crianças no seu processo cognitivo em que as descobertas são experienciadas a partir da prática em que o lúdico deve ser uma constante no aprendizado.

A criança que brinca é estimulada a ter saúde física, a ter saúde emocional e a brincadeira é uma ferramenta de incentivo e de estímulo para o desenvolvimento cognitivo. Na medida em que a criança vai crescendo a brincadeira vai sendo deixada de lado e se a criança não vivencia esse processo no seu desenvolvimento infantil ela se tornará um adulto que terá falta desse elemento. Portanto, a brincadeira forma a criança para a vida adulta. O professor deve buscar a formação

integral do ser humano com saúde mental, saúde física, saúde emocional e para isso, o ser humano precisa ser cuidado para que possa se tornar pleno em todas as etapas do seu desenvolvimento que se inicia na infância e perdura enquanto existir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BARBOSA, Silvia. E quando a gente brinca lá fora? dicotomias nas tramas do cotidiano. In: KRAMER, Sonia. (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

BORBA, Angela Meyer. A Brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

DALLABONA, Sandra Regina Sueli. & MENDES, Maria Schmitt. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, Vol. 1, Nº 4, jan.-mar.,2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educação e Pesquisa. V. 27, Nº 2, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. A Gênese do Número na Criança. Tradução: Christiano Monteiro Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSHOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KARINE EUGENIA DA SILVA COLNAGO

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2009); Pós-graduação em Psicopedagogia com foco em sala de aula pelo Instituto Superior Tupy (2012); Pós-graduação na Faculdade de Educação São Luiz em Educação Especial e Inclusiva (2017); Pós-graduação Faculdade Campos Elíseos em Neuropsicopedagogia (2021); Pós-graduação na Faculdade de Educação São Luiz em Orientação Educacional (2019) e Professora de Educação Infantil desde 2003 atuando no ensino Público.

A GESTÃO DAS EMOÇÕES NO ÂMBITO DA IDADE PRÉ ESCOLAR

RESUMO

As emoções na primeira infância revelam sua trajetória de vivencias e experiências cotidianas do dia a dia das escolas. Mesmo que cada criança carrega sua bagagem familiar e social a escola tem fornecido a promoção da transparência emocional nas práticas escolares através das atividades que desenvolvem inúmeras habilidades sócio emocional. Este artigo apresenta a necessidade que existe de equalizar as práticas dos educadores para lidar com emoções fortalecendo os vínculos das crianças e adultos através da educação emocional que compreende, considera e reavalia as ações para proporcionar que cada criança saiba distinguir e lidar com suas emoções.

Palavras-chave:
Emoção; Infância, Movimento; Afetividade; Linguagem.

INTRODUÇÃO

No campo da convivência temos a possibilidade de construirmos nossa própria identidade. Que quase sempre é marcada pelos momentos em que nos socializamos com o meio inserido. Na educação infantil cada criança aprende com o movimento de si e do mundo ao seu redor, tornando se capaz de apresentar e perceber emoções caracterizadas por inúmeras ações que respondem cada vínculo e cada elo firmado em seu desenvolvimento infantil. As crianças precisam ser impulsionadas a identificar e expressar suas emoções sendo capazes de lidar com sentimentos tendo mais oportunidade de ampliar seu desenvolvimento emocional saudável".

Segundo Wallon (2002), toda pessoa constitui um sistema específico e ótimo de trocas com o meio. Tal sistema integra suas ações num processo de equilíbrio funcional que envolve motricidade, afeto e cognição, mas no qual, em cada estágio de desenvolvimento, uma forma particular de ação que predomina sobre as outras.

As experiências sociais no capo da educação infantil juntamente com as atividades pedagógicas, direcionam as crianças a organizar suas ações, a interagir, a se perceber se como ser humano que se comunica, que vive e constrói conhecimento em seu meio social e se compõe afetivamente.

A escola e seus educadores instalados tem um papel significativa no processor de ensino e aprendizagem e na gestão das emoções, simplesmente porque as crianças passam um longo período da vida envolvidas no cotidiano escolar.

Segundo Olga Maria de Oliveira (2023) 'Em todo esse processo, o afeto é um regulador da ação, influindo na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações por parte da criança. Além disso, o afeto inclui expressividade, a exteriorização de curtos estados emocionais socialmente elaborados em uma cultura, contudo em qualquer atividade humana, afeto e cognição são aspectos, inseparáveis. Embora presentes em proporções variáveis. Permitem ao indivíduo construir noções sobre objetos e pessoas em seu convívio.

O convívio entre outras crianças gerará conflitos discordâncias afirmações e vivências capazes de permear o campo das descobertas inclusive de emoções não vividas, não autorreguladas e até situações aparentes e aquelas não identificadas lidar com as emoções nunca foi um caminho fácil, porém necessário para o desenvolvimento humano em suas fragilidades e adaptações no ambiente.

Este artigo Visa apresentar ações nas práticas pedagógicas que contribuem para a regulação da emoção na aprendizagem na educação infantil dentro do campo de convivência que envolve a instituição a família e a comunidade local.

OBJETIVO GERAL

Contribuir com ações pedagógicas no âmbito da educação infantil que melhore a regulação emocional das crianças da pré-escola em seus desafios de integrar-se a vida social através do movimento que edifica o desenvolvimento de todos os campos funcionais sendo afetividade ato motor inteligência

OBJETIVO ESPECÍFICO

Desenvolver a regulação das emoções infantis a partir da contribuição dos educadores gestores no ambiente escolar e toda a influência necessária do Meio Educacional alicerçado nas práticas pedagógicas e sociais na rotina escolar.

JUSTIFICATIVA

Nas escolas de educação infantil revela se um protagonista que divide opiniões da sociedade, num disparate das emoções infantis que em muitos casos estão sendo vistos como meras birras, falta de educação e limites infiltrando e se tornando dificuldade de ser entendido. O real motivo das emoções e reações que as crianças despertam na socialização com as demais ficando quase sempre a pergunta que não se cala os alunos estão todo tempo testando os educadores os alunos estão procurando ser reconhecidos no contexto social ou simplesmente desconhecem Suas Emoções

O fator importante para a formação da personalidade de cada criança depende do Meio ambiental e a emoção é necessária para evolução da inteligência e a auto regulação humana. A criança aprende a se ver se reconhecer como parte do Diálogo do convívio das realizações. Mas da forma em que a escola organiza como parte do planejamento organizacional uma estrutura no ambiente escolar que leve cada aluno desenvolvimento da criança.

É possível considerar cada emoção infantil e validar ações organizadas a partir do projeto e proposta pedagógica e assim levar a contribuir através da afetividade de atividade dirigidas e intencionais e que estabelecerá a relação entre biológicos social e psicológico.

COMO GERENCIAR AS EMOÇÕES NA IDADE PRÉ ESCOLAR?

A gestão das emoções deve ser a ponte entre a dificuldade de lidar com os sentimentos infantis e com o adulto dotado de experiências emotivas bem reguladas que contribuirá para o desenvolvimento emocional das crianças que se inicia nos primeiros anos de vida no contato materno e decorre para as relações interpessoais.

Somos emoção em as áreas humanas e cada expressão acompanhada sobre adequação se formalizando na linguagem, na motricidade e na afetividade. A medida que cada criança cresce também passa a compreender suas emoções, e lidar conforme o espaço e o tempo gerando desenvolvimento de habilidades sociais como compreensão, colaboração e resolução de diferentes conflitos.

A GESTÃO DAS EMOÇÕES

O corpo sente o corpo fala é muito importante a junção da emoção afetividade e do movimento corporal através das brincadeiras e atividades dirigidas as crianças em que negado o ato de brincar socialmente dificilmente mostrará suas emoções os Picos e pontos necessários de cuidados ponto as crianças precisam serviços em suas interações afetivas precisam ser dirigidas e impulsionadas a serem transparente em suas emoções de origem familiar ou escolar perceberem que emite muitos diferentes características de expressão emocional.

As aprendizagens sócias emocionais vão se desenvolvendo na medida novas e operantes experiências de vivências são ensinadas nas práticas escolares a organização e o planejamento são ferramentas essenciais para favorecer que a aprendizagem flua com as emoções geridas não se faz boa prática docente sem considerar o mínimo a emoção diária não é de atitude fracassada do educador permitir e oferecer atividades que motiva os alunos a dirigir expor suas emoções.

No contexto escolar a criança tem como instrumento de aprendizagem e socialização entre outras crianças seus educadores e desenvolver suas inúmeros emoções e perceber as emoções alheias por outro do seu núcleo de convívio escolar.

> “Os conflitos surgidos de suas interações com outras pessoas possibilitam à criança formar representações coletivas, que

> ampliam seu acesso ao meio simbólico que se torna mais hábil em opor-se às iniciativas dos outros, em vez de imitá-los, ela deixa de confundir sua existência com tudo o que dela participa."
> (Zilma Ramos de Oliveira, 2002. Pág.131)

O desenvolvimento de cada indivíduo parte do pressuposto que somos frutos do ambiente inserido somos construídos dia após dia com a escolarização e o ambiente familiar que são capazes de formalizar os aspectos individuais e coletivos a escola precisa se responsabilizar que o seu papel de transformação humana e de origem sociais.

CAMPOS FUNCIONAIS

MOVIMENTO

O ser humano se apropria do seu movimento nos primeiros meios de Formação uterina para se desenvolver e vir a ser. Nesta busca por criações de laços descobre a possibilidades através do tempo e espaço intencional. Em conformidade com o que se sente o corpo apresenta gestos musculaturas e equilíbrio capazes de transmitir reações emocionais a criança pequena que brinca se movimenta descobre o quanto seu corpo fala através do gestos e expressões é necessário que nas práticas educativas botinas com brincadeiras corporais para desenvolver as partes do corpo e leva cada criança a sentir suas emoções em cada brincadeira corporal e espacial.

AFETIVIDADE

Existe uma necessidade Extrema da afetividade ser apresentada e discutida em sala de aula afetividade ligada há manifestações fisiológicas de emoção, ou seja, a emoção é social pois precisa se um dos outros para ter o real desenvolvimento infantil ponto cada emoção deve ser considerada um avanço humano e apresentado suas preferências necessidades e vínculos.

Na teoria de Wallon observamos que a mesma aponta a afetividade na relação entre o social psicológico e biológico. Distinguindo em sua totalidade entre a razão e a emoção.

Nossas emoções são apresentadas ao mundo exterior por meio do movimento que revelam cada emoção avanços e transformações que auto regula cada atividade motiva cada decisão da criança.

A LINGUAGEM

Tem o papel importante nas emoções infantis pois é através da comunicação verbal que os sentimentos são identificados e a auto regulação emocional visibilizada. Toda vez que verbalmente percebe necessidades emotivas e percorre a busca de sanar cada uma a própria comunicação evolui. O aluno que expressa suas emoções fortalece a promoção dos vínculos afetivos e permite sempre que o meio inserido identifique suas dificuldades.

OS PROFESSORES E O SEU PAPEL NAS EMOÇÕES

Os professores têm o papel crucial de intervir e meio cotidiano escolar e agir com estratégias e ações que potencialize o equilíbrio das emoções individuais e coletivas do alunado segue abaixo alguns questionamentos que provocam nos professores o repensar em suas emoções para lidar em seguida com as emoções. Cada professor precisa olhar para si e entender Suas Emoções observar cada uma e buscar o Caminho das resoluções e das situações que Desafia o seu papel de ensinar e direcionar cada criança

O desenvolvimento das das habilidades emocionais interliga a convivência dos alunos e professores tornando a escola um espaço com tempo facilitadores dos avanços e da aprendizagem

Ao transmitir aos alunos as emoções que nos completa traduzimos para cada um deles a possibilidade de viver em harmonia aceitando suas limitações e compreendendo cada dificuldade, diferença o modo de ser de cada pessoa, e em meio a linguagem podemos trabalhar sem o pré-julgamento pois quando demonstramos o que sentimos ora somos julgados ora somos esquecidos.

O envolvimento que acontece no convívio social impacta cada indivíduo a compreender o que acontece quando acontece e como acontece a apresentação das diferentes emoções diante de uma dificuldade de uma experiência coletiva.

Identificar a emoção no ato de ensinar é mais que lidar com cada uma delas é valorizar cada aluno em suas particularidades e compreender que quando não se trata não se considera acarretar a grandes consequências a integração que acontece nos relacionamentos escolares

CONCLUSÃO

A gestão da emoção no âmbito escolar mais propriamente a pré-escola deve ser vista em sua complexidade e necessidade para que o desenvolvimento das crianças de fato aconteça, mesmo com muitos desafios a serem enfrentados cada adulto envolvido neste processo fornecerá as medidas que desenvolverá as habilidades emocionais, que autorregularão e desenvolverão as emoções de forma nominativa e declarante, assertiva e construtiva.

Cabe a cada professor compreender que seu papel no âmbito escolar dirige cada emoção infantil, observa cada ação e socialização na busca das relações saudáveis, respeitosas e com o devido limite gerando o avanço das barreiras que impedem cada indivíduo de se conhecer e entender o desenvolvimento sofrido nos estágios humanos.

É fundamental nas práticas escolares vivencias de trocas sentimentais e emotivas, capazes de ouvir as angústias do outro e ser recíproco o cuidado pois envolve não só educação, mas saúde psíquica e mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos desafios chegam na medida que nos comprometamos mais e mais com as mudanças sociais e necessárias para a evolução humana e deve se considerar cada uma como únicas. A educação emocional nas escolas é vista com pouco cuidado pelos profissionais que atuam na educação e deveriam ser o principal motivo de preocupação e busca incessante de melhorias e soluções.

Os desafios continuarão chegando o que muda é a forma de ver as necessidades escolares. O professor que demonstra o que sentem será o mesmo que entenderá cada particularidade que o aluno expressará. S e a prática educacional permite que o alunado inclua suas dores e dificuldades em compreender as emoções é certo que a escola contribuirá para adultos capazes de identificar e regular emoções em seu contexto social fundamentos e pautados numa educação sólida, saudável e reflexiva.

REFERÊNCIAS

Oliveira, Zilma R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez,2002.

Santos, Fernando Tadeu. Henry Wallon: a importância das emoções. Disponível em: htpp://educarparacrescer.abril.com.br/henry-wallon-307886.shtml.

Wallon, Henri. A evolução psicológica da criança. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70,1968.

KATIA AUGUSTA RADEMAKER GUIMARÃES

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (em 1994); pós-graduada em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental pela Faculdade da Aldeia de Carapicuiba (em 2009); pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Conchas (em 2020); pós-graduada em Arte e Educação pela Faconnect – Faculdade Conectada (em 2022) Professora efetiva de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo (desde 2012)

AUTISMO E INSTITUIÇÃO

RESUMO

O autismo, uma condição que afeta o desenvolvimento neurológico, se manifesta de forma única em cada indivíduo. Por isso, a maneira como a pessoa interage com o mundo, se comunica e se comporta é singular. Essa ampla gama de característica, conhecida como Transtorno do Espectro Autista (TEA), exige uma abordagem personalizada e um sistema de apoio robusto para que a pessoa possa alcançar seu pleno potencial. Nesse cenário, as instituições de apoio ao autista desempenham um papel crucial. Elas não apenas oferecem suporte especializado, mas também trabalham para capacitar indivíduos e sua famílias, promovendo a inclusão e a compreensão social. Essas instituições se tornaram pilares fundamentais na vida de tantas pessoas, transformando desafios em oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

Palavras-chave:
Autismo; Asperger; Síndrome; Instituição.

INTRODUÇÃO

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição neurológica que afeta a forma como uma pessoa se comunica, interage socialmente e processa informações sensoriais. Como o nome “espectro” sugere, os sintomas e a gravidade variam muito de pessoa para pessoa. Algumas pessoas com o autismo podem ter dificuldades significativas de comunicação e necessitar de apoio substancial no dia a dia, enquanto outras podem ter uma vida independente e trabalhar em diversas áreas.

As características mais comuns do autismo incluem:

Dificuldades na comunicação e interação social: Isso pode se manifestar em problemas para iniciar ou manter conversas, dificuldade em entender expressões faciais e tom de voz, e pouca ou nenhuma reciprocidade emocional.

Interesses restritos e comportamentos repetitivos: A pessoa pode ter um interesse profundo e focado em tópicos específicos, como trens, dinossauros ou matemática. Também podem ocorrer movimentos repetitivos, como balançar o corpo ou bater as mãos.

Sensibilidade sensorial: Muitas pessoas autistas têm hipersensibilidade (reação exagerada) ou hipossensibilidade (reação diminuída) a estímulos como sons, luzes, cheiros, texturas ou sabores.

As instituições de apoio ao autista desempenham um papel vital para ajudar pessoas com autismo e suas famílias.

CONCEITO DE AUTISMO

Lorna Wing definiu o autismo como uma síndrome que apresenta comprometimentos em três importantes domínios do desenvolvimento humano: a comunicação, a sociabilização e a imaginação. A isto, ela deu o nome de tríade.

DESVIOS QUALITATIVOS DA COMUNICAÇÃO

Caracterizada pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal.

Portanto, dentro da grande variação possível na severidade do autismo, poderemos encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldades na comunicação por qualquer outra via - isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante - como podemos igualmente encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa.

Muitas das crianças que apresentam linguagem verbal repetem simplesmente o que lhes foi dito. Este fenômeno é conhecido com ecolalia imediata. Outras crianças repetem frases ouvidas há horas, ou até mesmo dias antes (ecolalia tardia).

É comum que crianças com autismo e inteligência normal repitam frases ouvidas anteriormente e de forma perfeitamente adequada ao contexto, embora, geralmente nestes casos, o tom de voz soe estranho e pedante.

DESVIOS QUALITATIVOS NA SOCIABILIZAÇÃO

Este é o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas.

Muitas vezes a criança que tem autismo aparenta ser muito afetiva, por aproximar-se das pessoas abraçando-as e mexendo, por exemplo, em seu cabelo ou mesmo beijando-as quando na verdade ela adota indiscriminadamente esta postura, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos. Esta aproximação usualmente segue um padrão repetitivo e não contém nenhum tipo de troca ou compartilhamento.

A dificuldade de sociabilização, que faz com que a pessoa que tem autismo tenha uma pobre consciência da outra pessoa, é responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, que é uns dos pré-requisitos cruciais para o aprendizado, e também pela dificuldade de se colocar no lugar de outro e de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro.

Pesquisas mostraram que mesmo nos primeiros dias de vida um bebê típico prefere olhar para rostos do que para objetos. Através das informações obtidas pela observação do rosto dos pais, o bebê aprende e encontra motivação para aprender. Já o bebê com autismo dirige sua atenção indistintamente para pessoas e para objetos, e sua falha em perceber pessoas faz com que perca oportunidades de aprendizado, refletindo em um atraso do desenvolvimento.

DESVIOS QUALITATIVOS NA IMAGINAÇÃO

Se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da pessoa. Isto pode ser exemplificado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos.

Esta dificuldade pode ser percebida por uma forma de brincar desprovida de criatividade e pela exploração peculiar de objetos e brinquedos. Uma criança que tem autismo pode passar horas a fio explorando a textura de um brinquedo. Em crianças que têm autismo e têm inteligência preservada, pode-se perceber a fixação em determinados assuntos, na maioria dos casos incomuns em crianças da mesma idade, como calendários ou animais pré-históricos, o que é confundido às vezes com nível de inteligência superior.

As mudanças de rotina, como de casa, dos móveis, ou até mesmo de percurso, costumam perturbar bastante algumas dessas crianças.

A INSTITUIÇÃO

As organizações podem oferecer uma gama de serviços que visam melhorar a qualidade de vida e promover a inclusão. O apoio pode incluir: Terapia: diversas terapias como terapia cognitivo-comportamental (TCC) e fonoaudiologia, podem ajudar a desenvolver habilidades sociais, de comunicação e de enfrentamento.

Educação: Oferecem programas educacionais adaptados e suporte para a inclusão de alunos autistas em escolas regulares.

Formação e Orientação: preparam famílias, cuidadores e profissionais para entenderem e apoiarem melhor a pessoa com autismo.

Aconselhamento e apoio a famílias: Oferecem um espaço seguro para que os pais e familiares compartilhem experiências e recebam suporte emocional.

O principal objetivos das instituições é capacitar as pessoas com autismo para alcançarem seu pleno potencial e viverem vidas mais independentes e satisfatórias. Elas também trabalham para aumentar a conscientização pública e combater estigmas, promovendo uma sociedade mais compreensiva e acolhedora.

Uma das instituições mais antigas que conhecemos é a AMA- Associação de Amigos do Autista.

A história começa em 1983 quando o autismo ainda era só um vocábulo da alguns psicólogos e psiquiatras. Mas o autismo já existia. O Dr. Raymond Rosenberg tinha alguns clientes que viviam um momento de angústia: filhos com 3 anos de idade em média, diagnosticados como autistas. E só. Nada havia sobre a síndrome, seus sintomas ou como ajudá-los.

Foi então que esses pais, preocupados com o futuro de seus filhos criaram a AMA e antes de completar um ano de existência, já contava com uma escola que funcionava no fundo do quintal de uma igreja batista, cujo pastor tinha um filho portador de síndrome de Asperger – uma variação do autismo.

Ao longo desta difícil jornada, a AMA conquistou o reconhecimento como instituição de utilidade pública, até recebeu da sociedade prêmios por trabalho realizado, mas a luta ainda é muito dura pois a cada mês enfrenta-se a falta de recursos financeiros. Contudo o autismo deixou de ser um mistério. Já foram realizados encontros regionais e nacionais. Continuam a trazer profissionais altamente qualificados que dão apoio técnico necessário ao trabalho realizado na AMA.

Existe um curso para cuidadores. Encontro abertos, de caráter psicoeducativo, não só aos pais, mas a todos àqueles que tem contato com os assistidos.

Seguindo os passos da AMA, a Associação Mão Amiga originou-se do grupo de pais de crianças autistas do ambulatório de Neurologia Especializado em Comportamento do Instituto Fernandes Figueira (IFF/FIOCRUZ), centro de referência materno-infantil no município do Rio de Janeiro.

O grupo de pais teve início em março de 2000, sob a coordenação da fonoaudióloga Mônica Accioly graças ao apoio e incentivo do Dr. Adailton Tadeu Pontes e da Fga. Maria Lúcia Menezes, com periodicidade mensal, tendo por objetivo esclarecer os pais sobre o autismo e facilitar a troca de experiências entre eles.

Ao completar um ano, em março de 2001, o grupo de pais conscientizou-se da necessidade da criação de uma associação que trabalhasse em favor de possibilitar ao indivíduo autista uma vida digna, especialmente ao de família de baixa renda, tendo em vista que, de acordo com a CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência)

“uma minoria dessas pessoas encontra serviços estruturados; outra pequena parcela consegue atendimento em algumas áreas, mas a grande maioria está desassistida e, portanto, sem acesso aos direitos básicos de cidadania. O atual modelo de assistência, em nosso País, caracteriza-se pela escassez, desarticulação e fragmentação dos serviços, decorrente da ausência de uma política governamental que oriente e apoie as ações intersetoriais necessárias ao atendimento integral dessas pessoas. Concomitantemente, a desinformação da comunidade sobre os aspectos peculiares do comportamento do autista prejudica sobremaneira sua socialização, impedindo o desenvolvimento de suas potencialidades.”

Em 18 de agosto de 2001, reuniu-se o grupo e outros pais e profissionais interessados no mesmo objetivo, em assembleia de constituição da Organização.

Desde então, inúmeros amigos juntaram-se, apoiando de diversas maneiras, seja colaborando em campanhas de brinquedos, apadrinhamento, material escolar, bazares, seja acreditando no projeto

e estimulando a prosseguir.

Dar atenção ao papel dos pais e cuidadores é primordial para se trabalhar com a criança e o adolescente portadores de síndrome do autismo.

Aceitar o autismo e todos os estereótipos que o envolve, questões preconceituosas de caráter psiquiátrico, o futuro dos filhos sindrômicos e a mudança na estrutura familiar frente a uma doença crônica e limitante precisam ser tratadas com respeito e segurança visando o vínculo e a confiança à princípio e, por consequência, resultados positivos na abordagem do desenvolvimento da criança /adolescente portadora de síndrome do autismo.

A decisão de tratamento de um sindrômico não depende dela, cabendo aos familiares ou aos cuidadores. Uma vez diagnosticada a síndrome, o tratamento é de inteira responsabilidade da família ou responsável legal.

Pensando nisso, a AMA criou um programa de atenção focado no acolhimento, orientação e reestruturação familiar.

A preocupação da AMA já se inicia no primeiro contato feito com os que procuram o tratamento. A família geralmente não tem a exata noção do diagnóstico. A recepção é feita pela equipe de saúde mental onde orientações e esclarecimentos são oferecidos. Há também orientações do serviço social, observações em sala de aula, equipes de saúde e se necessário, visitas domiciliares e intervenção comportamental.

A avaliação feita com os participantes demonstra um maior nível de cooperação, entendimento e principalmente aceitação em relação ao autismo, inclusive adesão ao tratamento com remédios. Mudanças na organização de rotinas que permitem melhor qualidade de sono e na alimentação, capacitação

para lidar com os momentos de agressividade. Tudo isso se reflete na qualidade de vida da família, cuidadores, na equipe e principalmente no sindrômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para o autismo, entendemos que não se trata de uma doença a ser curada, mas sim de uma forma diferente de perceber e interagir com o mundo. O transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange uma vasta gama de características, e o que define a experiência de cada pessoa são suas habilidades e desafios únicos.

Nesse contexto, o papel das instituições de apoio ao autista é insubstituível. Elas agem como pontes, conectando a pessoa autista e sua família a ferramentas essenciais para o desenvolvimento. Mais do que oferecer terapias e educação, essas organizações promovem a inclusão e a aceitação, trabalhando para que a sociedade compreenda e valorize a neurodiversidade.

Em essência, a jornada do autismo é uma prova do valor da individualidade e da importância do apoio comunitário. Com a ajuda de instituições dedicadas, é possível construir um futuro mais promissor para todo, onde as diferenças não apenas são toleradas, mas celebradas.

REFERÊNCIAS

Bishop, D. and Mogford, K. Language development in exceptional circunstances
U.K.: Lawrence Erlbaum Associates, 1993
www.google.com.br acesso em jun., jul., ago., set /2008

Happé, F. and Frith, U. The neuropsychology of autism. Oxford: Oxford University Press, 1996; 119:1377-1400
www.maoamiga.org.br acesso em set, out, nov / 2008

Rapin, I. Autism in search of a home in the brain. Neurology, 1999; 52:902-904.Schwartzman, J. Autismo Infantil. Brasília: CORDE, 199
www.wikipedia.org/wiki/autismo acesso em jun., jul., ago., set / 2008

LEANDRA PRIMO RODRIGUES DA SILVA

Graduada curso de Letras pela Universidade de Guarulhos 2005, Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho 2009, Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a psicomotricidade e sua relação no desenvolvimento da aprendizagem na infância. A psicomotricidade além de tratar dos estímulos corporais da criança, desenvolve de forma verídica os aspectos psicológicos e, com isso, qualifica os processos de ensino-aprendizagem, tornando a criança mais aberta a novos conhecimentos. O corpo é considerado a primeira forma de linguagem para a criança, já que com ele, a criança introduz sua comunicação com o meio.

O desenvolvimento infantil adequado é importante para a criança ao longo do seu processo de aprendizagem, da qual a psicomotricidade beneficiara significativamente, compreendendo a educação integral do ser e não simplesmente como a transmissão de conhecimentos.

Como metodologia foi utilizada uma revisão literária através de livros e internet, para melhor conhecimento da psicomotricidade e como essa favorece o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave:
Psicomotricidade; Ensino; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Educação.

INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos está exigindo cada vez mais indivíduos ativos, críticos, atuantes, e que tenham facilidade em se comunicar e se expressar, conectados 24h ao mundo, estamos vivendo a chamada “era digital” onde a informação se tornou algo fácil e rápido de se ter acesso. A criança de hoje já nasce “conectado” e com isso, algumas práticas acabaram se perdendo no tempo e os métodos de educação modificam-se e adaptando-se ao novo. As crianças passaram a brincar menos com atividades que desenvolvessem suas habilidades, deixando de lado os movimentos que estimulam o conhecimento do copo e mente e passando horas a frente de computadores, celulares e televisões.

O movimento faz parte do ser humano desde antes de seu nascimento, e é através do movimento que ele irá se conhecer e se relacionar com o mundo, criando suas relações afetivas e se constituir como um ser social.

A psicomotricidade, como ciência da educação visa entender os movimentos corporais tendo uma ligação com o desenvolvimento cognitivo. O objetivo psicomotor é a possibilidade do aluno desenvolver as ações do corpo e expressar-se por meio dela, para que o corpo se desenvolva.

No processo ensino-aprendizagem a psicomotricidade visa contribuir de forma pedagógica para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista o aspecto mental, psicológico, social, cultural e físico, no qual acredita-se que as atividades de psicomotricidade possam ser trabalhadas no ambiente escolar de forma a auxiliar no processo de aprendizagem do aluno.

O Professor e a escola têm um papel importante no desenvolvimento dessas crianças se faz necessário trazer atividades psicomotoras que estimule o movimento e desenvolva uma consciência psicomotora do corpo que permitam que a criança tenha domínio dos movimentos do corpo, movimento com as mãos e os dedos, reconhecimento das partes do corpo, lateralidade entre outros aspectos.

Sendo a escola e a sala de aula como um local específico de materialização da política educacional, sob o olhar dos professores especialistas, pode-se então através de observações nos espaços socioeducativos nas escolas, perceber que a falta do desenvolvimento da psicomotricidade pode interferir no rendimento dos educandos no início da vida acadêmica e mal desenvolvido, perdurar em alguns casos, nas séries seguintes e até mesmo na vida adulta destes pequeninos.

Faz necessário que a criança tenha um conhecimento sobre seu corpo e funcionamento, pois tendo esta informação ela será mais bem preparada para atuar na sociedade. Obtendo resultados mais rápidos pela parte dos educandos através de atividades motoras destacando assim a grande importância da escola e do professor para um desenvolvimento adequado da psicomotricidade. A psicomotricidade vai contribuir para a formação da consciência corporal e vai incentivar o movimento em todas as etapas da vida da criança, além de se divertir, as crianças vão interpretar e se relacionar com o mundo em que vivem.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O termo psicomotricidade aparece, pela primeira vez, no campo da Neurologia, no século XIX, quando houve uma preocupação em identificar e nomear as áreas específicas do córtex cerebral segundo as funções desempenhadas por cada uma delas. A partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos é que se nomeia, pela primeira vez, o termo psicomotricidade, no ano de 1870. As primeiras pesquisas que dão origem ao campo psicomotor correspondem a um enfoque eminentemente neurológico.

Wallon, médico psicólogo, ocupa-se do movimento humano dando-lhe uma categoria fundamental

como instrumento na construção do psiquismo. Para ele, há uma inter-relação entre movimento, afeto, emoção, meio ambiente e hábitos do indivíduo. É a partir de seus estudos que ocorre o primeiro impulso nas pesquisas de reeducação psicomotora, entre outras que deram força para a consolidação dessa ciência. Na década de 70, sobre influência de Wallon, foram realizados trabalhos na área da educação com Picq e Vayer, La Pierre, Le Boulch.

Conforme Le Boulch (1986) a educação psicomotora condiciona todos os aprendizados pré-escolares, levando a criança a tomar consciência do seu corpo no espaço e no tempo, adquirindo habilidades de coordenar seus gestos e movimentos. Previne dificuldades que possam surgir durante o processo de ensino aprendizagem na faixa etária estudada.

Já Piaget (1996) enfatiza que as atividades sensório-motoras são de suma importância para o desenvolvimento da inteligência. Assim sendo, a partir da Educação Infantil, deve ser dada ênfase as atividades motoras, pois são fundamentais para desenvolvimento integral das crianças.

A psicomotricidade tem como finalidade estudar o homem com a interação do meio onde vive um meio transdisciplinar que estuda a relação entre o psiquismo e a motricidade. Referindo-se ao movimento humano tem como objeto de estudo o homem através de seu corpo em movimento relacionado com a sociedade e consigo mesmo.

> A psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimento espontâneo e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos alunos. (Le Boulch 1992)

Essa área da ciência vem ser relacionada a aquisições afetivas, cognitivas e orgânicas. Três áreas básicas alimentam esse processo de desenvolvimento: o movimento, o intelecto e o afetivo. Buscando olhar a crianças não somete em um aspecto mais como um todo.

Nesse processo assume o papel importante para o desenvolvimento da criança ele vem se relacionar com o cognitivo. E juntamente com o movimento faz a criança estabelecer uma relação com o meio. Onde consegue forma ideias tem noção do espaço e vem desenvolver a lateralidade entre outros aspectos que são necessários para o desenvolvimento.

O movimento no desenvolvimento infantil é de extrema importância, em se falando nos estágios iniciais da criança quando ela ainda não adquiriu a fala ainda o movimento se dá como uma fala uma função de comunicação, expressando sensações e através do movimento manifestar o contato com o mundo ao seu redor. Nesse processo o intelecto assume o papel importante para o desenvolvimento da criança ele vem se relacionar com o cognitivo. E juntamente com o movimento faz a criança estabelecer uma relação com o meio.

Onde consegue forma ideias tem noção do espaço e vem desenvolver a lateralidade entre outros aspectos que são necessários para o desenvolvimento. E o afetivo que por se só não consegue modificar as estruturas cognitivas, mas vem influenciar as estruturas a se modificar. Em se falando ensino-aprendizagem este aspecto tem grande importância para a compreensão de que cada criança vem ser única e tem o seu próprio tempo para o desenvolvimento. Com um tempo a criança vai estabelecendo diferentes relações que através dessas modifica suas sensações em relação à afetividade. Os três aspectos estão inteiramente ligados e são interdependentes um dos outro, é necessário considerar de forma integrada os três conhecimentos básicos entendendo que o desenvolvimento da afetividade vai influenciar diretamente no desenvolvimento da criança.

Wallon diz:

> (...) o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. O movimento (ação), pensamento e linguagem são unidades inseparáveis. O movimento é o pensamento em ato, e pensamento movimento em ato (WALLON, 1979, p.33).

A motricidade é uma das origens da vida intelectual, assim caracterizando-se como um dos elementos fundamentais a ser trabalhado na Educação Infantil. O conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade da criança não podem ser isolados das emoções. Nesta perspectiva constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as pessoas e com o meio em que vivem.

As atividades psicomotoras visam, vivenciar estímulos sensoriais que discriminem as partes do corpo e assim exercer um controle sobre elas. Implicando na aquisição da percepção e controle do corpo, lateralidade, equilíbrio, controle muscular e controle da respiração, vivenciar através da relação do próprio corpo com os objetos, noções de espaço e tempo, vivenciar situações que possam facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, por meio de atividades que trabalhem a coordenação viso-manual.

A psicomotricidade propõe a permitir ao homem sentir-se bem na sua pele permitir que se assume com realidade corporal, possibilitando a livre expressão de ser. Não se pretende aqui considerá-la como uma expressão que vá resolver todos os problemas encontrados em sala de aula. Ela é apenas um meio para auxiliar a criança superar suas dificuldades e prevenir possíveis inadaptações.

Por estimulação psicomotora podemos entender como o processo que irá contribuir para um desenvolvimento harmonioso da criança no seu início de vida. A estimulação quer dizer despertar, o movimento.

Já a educação psicomotora abrange todas as etapas de aprendizagens da criança, e acontece em todos os momentos da vida através das percepções vivenciadas, como uma intervenção nos aspectos cognitivos, motor e emocional, estruturando o indivíduo como um todo.

Segundo Le Boulch (1986, p. 25),

> “A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.”

Le Bouch entende que é um método para enfatizar a autonomia, a eficiência e o rendimento motor, transformando o corpo em um instrumento de ação sobre o mundo e de interação com seus pares. Portanto a educação psicomotora é uma técnica, que através de jogos e exercícios levam a criança ao seu desenvolvimento integral.

Já a reeducação psicomotora é a ação desenvolvida em pessoas que sofrem com perturbação ou distúrbios psicomotores. E tem como objetivo retomar as vivências anteriores com falhas ou em que as fases foram ultrapassadas inadequadamente. A criança no processo de seu desenvolvimento passa por várias etapas e precisa de métodos adequados para que venha ter um desenvolvimento

de forma correta, pois a relação corporal com o meio torna o indivíduo mais confiante e proporciona uma visão mais ampla do espaço onde vivi e para a criança com o desenvolvimento dessas capacidades ajudará a mesma em todas as suas etapas da vida a ser um indivíduo saldável tanto na parte física, cognitiva e afetiva.

Diante da importância do desenvolvimento infantil ver-se a necessidade de se conhecer as etapas do desenvolvimento humano, principalmente do desenvolvimento infantil, etapas essas que são: estagio sensório motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 – 11/12 anos); operações formais (11/12 anos). Observaremos que as primeiras que as primeiras percepções corporais da criança irão expressar suas sensações, sentimentos e a partir do movimento a criança irá se conhecer.

Nessa perspectiva de criação de espaços sociais para a infância, á educação escolar se tornou um direito da criança e um dever do Estado, tornando o espaço institucional da escola um lugar socialmente reservado para as crianças. Dentro desse contexto, a educação de crianças pequenas emerge como um campo educacional que busca construir sua própria identidade a partir das especificidades e necessidades da pequena infância.

A psicomotricidade na educação infantil se dá principalmente através de brincadeiras, nas quais essas vêm ajudar no desenvolvimento psicomotor da criança durante a sua evolução. E para o desenvolvimento corporal a criança a psicomotricidade tem um papel fundamental para uma boa aprendizagem.

Vemos então que, a educação infantil é um espaço rico de aprendizagem para a infância, tanto psicossocial quanto cognitiva, afetiva e locomotora, pois nele a criança aprende se relacionando com os seus pares e com os educadores.

Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 17, v.03):

> A diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil reflete diferentes concepções quanto ao sentido e funções atribuídas ao movimento no cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins.

No processo da educação infantil, o professor é primordial, pois é aquele que cria os espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, média a construção do conhecimento. Durante o processo de aprendizagem a psicomotricidade vem auxiliar para o desenvolvimento e entendimento por parte das crianças a lateralidade, orientação espacial e corpora, esquema corporal e coordenação motora fina e grossa. Segundo Lapierre (1986) “a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda a criança.”.

A função do brincar na infância é tão importante e indispensável quanto o comer, dormir, falar etc. É por meio dessas atividades que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo.

No primeiro ano de vida da criança predomina a dimensão subjetiva do movimento, pois é através das emoções que ela interage primeiramente com os adultos no caso a família e depois com os educadores e também com outras crianças. O toque corporal, modulações da voz, começa a fazer sentido e começa aí sua aprendizagem realizando importantes conquistas na sustentação do próprio corpo.

Com o passar do tempo, podemos verificar que a criança passa muito tempo explorando o próprio corpo, mexendo com suas mãos diante dos olhos, brincando com seus pés, tentando puxar a cordinha de um brinquedo que emite som, mexer no móbile sobre o berço, descobrindo o que faz parte do seu corpo e o que vem do mundo exterior. Conquistas estes importantes para sua

consciência corporal.

A preensão e a locomoção são importantes conquistas para a motricidade objetiva. Pois assim se consolida sua ação sobre o mundo, melhorando com as oportunidades oferecidas para a criança, no manuseio de objetos diferentes, na exploração do espaço.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, que é quando a criança aprende a andar, ela se diverte em andar de um lado para o outro, sem um fim específico. Quanto mais ela exercita sua nova capacidade, ganha amadurecimento do sistema nervoso, aprimorando o seu andar e depois ampliando para outros movimentos como correr, pular e outras formas de movimento.

Nesta fase também, ela passa a ter uma experiência com a disponibilidade das mãos, onde ela passa a mexer em tudo, explora curiosa tudo o que pode alcançar, e não para em lugar algum. Aprendendo assim, aos poucos, coordenar os seus gestos e os movimentos as suas necessidades. Outro aspecto da expressão do ato motor nesta fase é o desenvolvimento dos gestos simbólicos, os ligados ao faz de conta e os que possuem função indicativa, como dar tchau, apontar, etc.

A função do brincar na infância é tão importante e indispensável quanto o comer, dormir, falar etc. É por meio dessas atividades que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo.

Dos quatro aos seis anos é a fase em que os gestos instrumentais ganham cada vez mais precisão, como segurar o lápis, fazer o encaixe de peças pequenas, recortar e colar.

Conforme a criança vai ganhando confiança, os movimentos passam a ser planejados para que ela alcance seus objetivos, e também no desenvolvimento de recursos de contenção motora, que é quando a criança consegue manter-se por mais tempo na mesma posição.

Esse maior controle sobre sua própria ação acaba resultando na diminuição da impulsividade motora que faz parte das crianças menores.

Encontramos vários jogos e brincadeiras que compõem o universo infantil e que fazem parte de diversas culturas que proporcionam conquistas na precisão dos movimentos e da coordenação, como pular amarelinha, empinar pipas, atirar com estilingue, jogar bolinha de gude etc.

KISHIMOTO (1994), afirma que o desenvolvimento da criança deve ser entendido como um processo global, no brincar a criança está andando correndo, ou seja, desenvolvendo a sua motricidade paralelamente é um desenvolvimento social, porque ela brinca com parceiros, com pessoas diferentes, nesse momento ela usa regras, adquire informações, estabelece relações cognitivas, discute o que ela acha certo ou errado, nesse momento segundo a autora estamos lidando com ser humano inteiro.

Cabe ao educador a tarefa de estimular as brincadeiras, criar espaços para as crianças que as traduzem, mas que também as modifiquem, que as acolham e as libertem para criar e recriar, facilitar a disposição dos brinquedos disponíveis, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula, de modo que se torne o mais acessível e confortável tanto para ele como para as crianças. O educador também poderá brincar com as crianças principalmente se elas o

convidarem, devendo estar sempre atento para respeitar o ritmo deles, sendo necessário ter muita sensibilidade, habilidade e um bom nível de observação para participar de forma positiva.

Portanto, o brincar, como forma de atividade humana que tem grande predomínio na infância, encontra, assim, seu lugar no processo educativo. Sua utilização promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos, acarretando o conhecimento do próprio corpo, da linguagem e da narrativa e a aprendizagem de conteúdos de áreas específicas, como as ciências

humanas e exatas.

As atividades lúdicas possibilitam para as crianças uma atividade prazerosa, que estimula a criatividade e a imaginação, que proporcionam movimentos físicos que ajudam no desenvolvimento integral da criança.

Considerando que na primeira infância existe uma forte correlação entre os desenvolvimentos motores e intelectuais, e de muita importância a estimulação do desenho infantil, que representa seu primeiro "tesouro" expressivo, que muito irá contribuir para o desenvolvimento infantil e consequentemente para a construção de sua linguagem e aprendizagem. O desenho é uma atividade espontânea e como tal, deve-se respeitá-la e considerá-la como a grande obra das crianças. Se a criança tem vontade de desenhar, anime-a sempre que o faça. O ideal seria que todas as crianças pudessem ter, desde cedo, algum contato com o lápis e o papel. Começarão com rabiscos e logo desenharão formas mais reconhecíveis. Quanto mais a criança desenhar, ela se aperfeiçoará, e mais benefícios se notará no seu desenvolvimento.

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA ESCOLA

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através da recreação a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a recreação deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica. A recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo.

Segundo Barreto (2000), "O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo". A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil. Nos movimentos as crianças articulam toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação.

A prática educativa torna-se mais eficiente quando o professor é o agente mediador e a criança um sujeito participativo do processo de ensino/aprendizagem. Assim, o professor deve utilizar em sala de aula o jogo e a brincadeira, não como meros passatempos, mas como instrumentos de construção da aprendizagem e de desenvolvimento da criança, utilizando a intervenção adequada para que os jogos e brincadeiras, além de proporcionar alegria e diversão sejam vias da aprendizagem. Nesse contexto, há a necessidade de inserir jogos, brincadeiras e o brinquedo na prática pedagógica diária. Porém, essa prática nem sempre acontece como o docente planeja, existem vários e sérios contratempos. Muitas escolas não possuem profissionais capacitados em seu quadro docente e não disponibilizam professores de educação física, cabendo aos professores de sala, executar os jogos e brincadeiras com seus alunos, onde muitos têm dificuldade e alguns acabam não trabalhando com os educandos.

Nesse caso, o grande problema é que, muitas vezes, a disciplina é malconduzida, pois esses professores se sentem despreparados,

> em virtude de a disciplina não fazer parte da grade curricular do curso de Magistério ou de Pedagogia em que eles se formaram. Por mais que no currículo esteja justificada a importância de se trabalhar conteúdos lúdicos com as crianças, a falta de preparo ou até mesmo o desconhecimento tornam essa experiência, tão importante para o desenvolvimento da criança, aspectos secundários na realidade escolar (TAVARES et al, 2011 p.19).

No entanto, se os problemas com a falta de aplicação dos conteúdos lúdicos estivessem apenas na inexistência de profissionais preparados, o problema estaria mais fácil de resolver, porém existem vários outros fatores que interferem na aplicabilidade de atividades lúdicas, como: espaço físico inadequado, a falta de espaços para as atividades práticas e a falta de material pedagógico para a realização dos jogos e das brincadeiras.

Nesse sentido, promover a vivência lúdica no contexto educacional torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança. Diante desse contexto, o docente também deve atuar como um observador durante a execução das atividades lúdicas realizadas pelas crianças, considerando que elas podem fornecer informações valiosas e, consequentemente, auxiliar na sua aprendizagem.

Atualmente, o tempo para brincar torna-se cada vez mais escasso, tanto dentro como fora da escola. Ao falar sobre espaço, recorda-se que há algum tempo atrás, as brincadeiras eram realizadas na rua, ao ar livre. Atualmente, esse espaço foi reduzido, pois é perigoso brincar nas ruas e as residências nem sempre possuem um espaço para as brincadeiras. Esses aspectos evidenciam a importância de trabalhar o lúdico nas escolas, considerando que esse é o único espaço que algumas crianças têm para brincar ou jogar.

As brincadeiras realizadas fora da escola, em espaços distintos do ambiente escolar, também contribuem para o desenvolvimento físico e mental da criança, além de possibilitar a socialização do participante, porém são realizadas espontaneamente, é um brincar livre, sem algum planejamento prévio, como ocorre nas instituições escolares. Já as brincadeiras ou jogos realizados no espaço escolar possuem um caráter pedagógico, com objetivos e planejamentos pré-estabelecidos pelo docente. Cada criança recebe um estímulo conforme sua idade, adequando a brincadeira ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, o docente deve ter conhecimentos sobre o lúdico e aplicá-lo na escola, na prática docente, possibilitando o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, se os problemas com a falta de aplicação dos conteúdos lúdicos estivessem apenas na inexistência de profissionais preparados, o problema estaria mais fácil de resolver, porém existem vários outros fatores que interferem na aplicabilidade de atividades lúdicas, como: espaço físico inadequado, a falta de espaços para as atividades práticas e a falta de material pedagógico para a realização dos jogos e das brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer deste artigo foi possível destacar, portanto, que a psicomotricidade busca o entendimento do movimento associado à vida social da criança. Os movimentos se associam ao psiquismo, e quando estimulados de maneira correta, favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor, possibilitando desenvolvimento integral da criança.

Para que a criança consiga seu desenvolvimento, a educação escolar deve estar presente de modo significativo na sua vida. Sendo assim, a Educação Infantil deve ser o espaço onde a criança recebe estímulos para que sejam desenvolvidos os diferentes aspectos, afetivo, motor, cognitivo, entre outros.

Nas atividades psicomotoras os alunos revelam as mais diferentes emoções, tendo a oportunidade

de criar, expressar se por meio das brincadeiras, conhecer a si mesma e as diferentes funções que o corpo realiza, conhecer o outro, e o espaço.

Buscando conscientizar educadores do seu papel diante do desenvolvimento da criança, para que assim junto com as atividades que ajudam a desenvolver a psicomotricidade crianças possam conhecer o outro, ter noção do espaço em que vivem. Tendo assim a oportunidade de se desenvolver cognitivamente. E que através dessas atividades que trabalham o psiquismo e a motricidade as crianças não venham ser afetas de forma negativa nessa era digital, pois o conhecimento do próprio corpo e como ele funciona é de grande importância para o desenvolvimento do aspecto físico motor e A tecnologia já se tornou essencial na vida de todos e tomou grande espaço na sociedade em todas as faixas etárias, as pessoas já não conseguem imaginar a suas vidas sem o conforto que a tecnologia traz a elas. Diante dessa realidade vem ser impossível que essa geração se desconecte totalmente dessa realidade e vivam a margem desse mundo de facilidades, cabe aos pais e professores usarem tais recursos a seu favor, ensinando os pequenos o lado bom e ruim e mostrando como utilizar tanta facilidade a seu favor, sem deixar de lado as velhas práticas de conviver totalmente para trás. A escola e os professores têm que compreender que a atenção voltada para a toda da criança não uma parte somente do seu desenvolvimento, pois falar de psicomotricidade é falar de possibilidades, em cada etapa do desenvolvimento da criança relacionando-se com outras fases aonde cada criança vem ser única, mas a relação de crescimento está ligada a afetividade, cognição e organização.

Conclui-se também que a psicomotricidade quando envolvida com aprendizagem, traz resultados positivos, pois são através das atividades de movimentos que a criança terá a oportunidade de desenvolver cognitivamente, pois com um simples traçado de uma letra no chão, quando a criança passe por cima, ela estará assimilando este movimento, e também com um simples modelar de uma massinha, irá oportunizando a criança a movimentar seus punhos que muitas vezes não se locomovem adequadamente, o que possibilitará a escrita da criança quando entrar na fase de alfabetização. O corpo é o veículo para a ação, para o conhecimento e para socialização. As experiências corporais modificam o intelecto, a vida afetiva e as ações motoras dos indivíduos. O corpo deve ser visto como um todo, pois nele estão todas as tensões e emoções que caracterizam a evolução psicoafetiva de um sujeito. Toda a educação psicomotora deve ser realizada levando-se em conta as necessidades reais do indivíduo, partindo do simples para o complexo. Sem dúvida uma criança que não conhece a si mesmo e suas potencialidades não conseguirá também relacionar com si mesmo e com os outros, vivendo em mundo isolado e distante, assim cabe a escola e a família estimular o movimento através de brincadeiras e jogos, proporcionado assim uma vivência corporal ampla capaz de desenvolver capacidades física, afetivas e motoras.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: FILHO, A. J. M. (Org.). Criança pede respeito: temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 63-75.

AJURIAGUERRA, Jean. Manual de Psiquiatria Infantil. Trad. de Paulo César
SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br

BARROS, Silvana Maria Santana. A psicomotricidade como fator de influência na prontidão para a aprendizagem na escola. Dissertação- FAMESP.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. VOL.1

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. VOL.3

BUENO, Jocian Machado. Psicomotricidade teoria e prática: estimulação, educação, reeducação psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise,1998.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo. Scipione, 1989.

HAETINGER, Max Gunther. Movimento. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. A simbologia do movimento, psicomotricidade e educação. São Paulo: Manole, 1986.

LE BOULCH. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicomotricidade na idade de Educação Infantil. 4 ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

MÜTSCHELE, Marly dos S. Como desenvolver a psicomotricidade?
Loyola, São Paulo 1996.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. trad. de Maria Alice M. D' Amorim e Paulo S.L. Silva, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1996.

ROSA NETO, Francisco. Manual de avaliação motora. Porto Alegre:
Artmed, 2002.

SILVA, Celma Aparecida, Psicomotricidade na Educação Infantil e o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil. Dissertação (Especialização), AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA, Alta Floresta, 2015.

SILVA, Daniel Vieira da Educação Psicomotora. Curitiba, PR. IESDE Brasil, 2012.

TAVARES, H. F. Ludicidade, corporeidade e arte. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

VAYER, P. O diálogo corporal. a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

VAYER P., PICQ L. Educação Psicomotora e retardo mental. 4 ed.
São Paulo: Manole, 1988.

VYGOTSKY, L. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992

LUCIMAR PEREIRA SANTOS

Professora de Educação Infantil – Graduada em Pedagogia pela UNICID desde 2015.

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO - APRENDIZAGEM

RESUMO

Enquanto a abordagem convencional dos processos de avaliação evidencia os desafios de se adaptar à educação inclusiva, a avaliação formativa propõe alternativas que permitem uma análise mais integrada, levando em conta as especificidades de cada aluno. A resistência em adotar métodos não tradicionais pode resultar na marginalização de determinadas categorias de estudantes, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizado, apresentam defasagem educacional, ou que equilibram trabalho e estudos. Abordagens que ignoram essas particularidades, ao invés de promover igualdade, tendem a perpetuar desigualdades já existentes. A concentração apenas em provas e notas pode desmotivar aqueles que não se saem bem sob pressão ou que têm estilos de aprendizado diferentes, contribuindo para a continuidade de um sistema educacional excludente, onde alunos que não alcançam os resultados esperados se sentem desmotivados e incompetentes. Por outro lado, a adoção de avaliações formativas surge como uma opção eficaz em contraposição aos métodos convencionais, apoiando cada aluno em suas dificuldades e favorecendo o processo de aprendizado por meio de adaptações e intervenções pedagógicas que atendem às necessidades individuais, promovendo, assim, um ambiente educacional mais inclusivo e justo.

Palavras-chave:
Avaliação formativa; Aprendizagem; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A temática da avaliação no campo educacional é amplamente debatida nas conversas sobre o ensino e a aprendizagem. No entanto, a compreensão da avaliação como uma ferramenta para o aprendizado, enfatizando sua relevância e os obstáculos que aparecem nas práticas educacionais, ainda se depara com metodologias profundamente enraizadas no modelo quantitativo. Isso é evidente tanto em instituições de ensino superior quanto na educação básica.

O processo de avaliação não deve ser visto meramente como a realização de testes ou exames; é fundamental considerá-lo como uma fase dinâmica e contínua nas práticas pedagógicas diárias, visando compreender e apoiar o desenvolvimento dos alunos. Libâneo (2023) ressalta que a avaliação é uma tarefa didática contínua e complexa do trabalho docente, que vai além da aplicação de provas e atribuição de notas. Essa definição enfatiza que o verdadeiro valor da avaliação reside em sua capacidade de informar e transformar as práticas educacionais.

Os métodos de avaliação convencionais frequentemente são alvo de críticas devido à sua rigidez e à forma hierárquica que adotam, colocando o professor em uma posição centralizada e dificultando a atenção a diversas necessidades e contextos dos alunos. Práticas inadequadas nesse aspecto podem aumentar desigualdades e minar o aprendizado. Assim, a avaliação formativa se apresenta como uma alternativa que não apenas avalia o progresso dos estudantes, mas também oferece um retorno contínuo, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a análise constante das interações dos alunos de uma maneira inclusiva e justa.

Sob essa ótica, podemos destacar a importância das práticas avaliativas inclusivas e a sua contribuição para um ambiente educacional mais democrático. Nesse contexto, a investigação das novas metodologias de avaliação evidencia o papel crucial que educadores e psicopedagogos desempenham na criação de estratégias, promovendo uma análise crítica das formas tradicionais e sugerindo métodos mais inovadores para a avaliação do aprendizado.

A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O cenário atual da avaliação educacional destaca sua importância para a inovação nas metodologias avaliativas, levando em conta seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Um dos pontos mais notáveis a serem destacados envolve a capacidade de entender como as práticas educativas podem ser modificadas para melhor atender às necessidades dos alunos. Nesse contexto, o processo de avaliação formativa oferece diversas vantagens que asseguram seu uso como uma ferramenta no aprendizado (Esteban et al, 1999).

A avaliação formativa tem se tornado um tema relevante nas discussões modernas sobre educação, pois, ao contrário das metodologias avaliativas convencionais que focam na medição de desempenho por meio de testes pontuais, permite que as avaliações ao longo de várias fases formativas identifiquem o avanço e os desafios que os alunos enfrentam (Villas Boas, 2019). Para a autora, as peculiaridades da avaliação formativa, em comparação à avaliação tradicional, ressaltam sua eficácia, especialmente no que diz respeito ao feedback contínuo que o aluno recebe durante os diferentes processos de aprendizado aos quais é submetido.

O impacto na inclusão educacional e as estratégias práticas que os professores podem usar para aumentar a eficácia dessa avaliação já garantem sua importância (Villas Boas, 2019). A avaliação formativa é frequentemente vista como uma abordagem contínua que procura acompanhar o avanço dos alunos, fornecendo feedback apropriado e construtivo que pode ser utilizado para ajustar as estratégias de ensino e lidar com as dificuldades de aprendizagem.

Nesse aspecto, Libâneo (2023) afirma que a avaliação exerce várias funções: pedagógica-didática, diagnóstica e de controle. A primeira está relacionada ao cumprimento dos objetivos educacionais,

enquanto a segunda é vital para identificar avanços e dificuldades dos alunos. Essa visão mostra que a avaliação formativa não deve ser entendida como uma atividade isolada, mas como uma parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, fundamental para criar um ambiente mais inclusivo e justo.

Por meio da avaliação formativa, é possível mostrar aos alunos como está sendo seu desenvolvimento, além de servir como guia para decidir quais práticas de ensino devem ser mantidas ou ajustadas. Dessa forma, em vez de focar unicamente na busca por notas altas, a avaliação formativa promove um ambiente de aprendizado colaborativo em que os estudantes participam ativamente de seu próprio progresso. Além disso, a avaliação formativa facilita a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo. Isso se torna especialmente relevante em contextos educacionais que são cada vez mais diversos, onde os alunos apresentam diferentes velocidades e estilos de aprendizagem (Méndez, 2002).

Ao adotar avaliações formativas, os docentes têm a capacidade de ajustar suas metodologias de ensino para atender melhor às necessidades específicas de cada estudante, assim promovendo um aprendizado mais justo para todos. A habilidade de responder rapidamente a esses desafios pode influenciar se um aluno se sente apoiado ou desapontado em sua trajetória de aprendizagem (Villas Boas, 2019).

A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO PARÂMETRO NA APRENDIZAGEM

As práticas que os educadores podem utilizar para potencializar a eficácia da avaliação formativa favorecem a educação centrada no aluno, podendo ser personalizadas de acordo com as particularidades culturais que sobressaem na comunidade escolar atendida. A aplicação de questionários, a realização de debates em grupo, a oferta de feedback imediato e a prática de autoavaliações são algumas formas eficientes de integrar essa abordagem no ambiente escolar. Essas estratégias não apenas fomentam o envolvimento dos alunos, como também promovem a autorreflexão, permitindo que os estudantes se tornem mais conscientes de suas próprias metas e avanços. (Luckesi, 2013)

Outro fator a ser considerado é a relevância de oferecer formações continuadas para que os educadores possam, progressivamente, aprimorar diferentes modelos de avaliação formativa, assegurando que sejam implementados de maneira eficaz. Assim, os docentes necessitam de orientações e apoio didático-metodológico sobre como utilizar os dados coletados nas avaliações para melhorar a prática educativa. Capacitar os professores para aplicar esses métodos de forma produtiva e reflexiva ajudará a criar uma cultura de aprimoramento constante na sala de aula (Vasconcelos, 2003).

Uma consideração importante na aplicação da avaliação formativa refere-se à adaptação das diversas metodologias para satisfazer as necessidades particulares de alunos variados. Cada aluno traz consigo um conjunto único de experiências e desafios, sendo essencial que as abordagens de avaliação sejam suficientemente flexíveis para reconhecer e respeitar essa diversidade. Isso pode incluir a modificação na maneira como o feedback é entregue ou a oferta de diferentes maneiras para que os alunos demonstrem seu aprendizado (Luckesi, 2013).

A interação contínua entre aluno e educador, estabelecida através da avaliação formativa, não apenas facilita a aprendizagem, mas também fortalece a conexão entre ambos, pois o docente assume o papel de guia e mediador, permitindo uma maior aproximação do estudante e se colocando como um apoio na construção do aprendizado. Essa mudança de função pode ter um impacto positivo não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na motivação e comprometimento dos alunos (Perrenoud, 1999). Entretanto, o debate existente na área educacional acerca da importância da avaliação formativa na promoção de habilidades socioemocionais tem se intensificado.

As avaliações formativas possibilitam que os professores acompanhem o aprendizado dos alunos, além de favorecerem o desenvolvimento de aspectos cruciais como autoestima, adaptabilidade e trabalho em equipe. Estudantes que participam ativamente do seu processo educativo costumam estar mais prontos para lidar com desafios tanto acadêmicos quanto pessoais. Levando isso em conta, a função da avaliação formativa na aprendizagem é ampla e complexa, pois proporciona uma visão detalhada de como as etapas podem aprimorar o processo de aquisição de conhecimento, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e justo. Por isso, é fundamental fortalecer a conexão entre as práticas de avaliação formativa e as teorias educacionais que as sustentam, entendendo suas particularidades, vantagens e métodos.

A educação tem se esforçado cada vez mais para efetivar o papel de inclusão e transformação da escola, tanto na vida dos alunos quanto para eles. Dessa forma, é essencial para qualquer educador que deseja aprimorar as experiências de aprendizado e fomentar um ambiente escolar mais inclusivo, oferecer uma análise crítica e reflexiva sobre a aplicação prática da avaliação formativa, levando em consideração não apenas sua fundamentação teórica, mas especialmente seus exemplos práticos de implementação.

Em síntese, a avaliação formativa apresenta uma oportunidade singular de reconsiderar como avaliamos e ensinamos, explorando as estratégias de aplicação, os obstáculos encontrados e as direções para uma prática avaliativa mais eficaz e humanizadora, abandonando definitivamente os traumas que as 'provas' oferecem aos alunos, especialmente quando apresentadas repentinamente (prova surpresa!). É necessário compreender que o processo de avaliação é uma ferramenta eficaz e de grande importância no processo de planejamento e reconhecimento das necessidades do aluno em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação tradicional na educação é amplamente discutida por suas efetividades e limitações. Embora aceita, sua rigidez reduz o aprendizado a notas e classificações. A diversidade atual nas salas de aula revela a inadequação dessas abordagens, demonstrando os desafios dessas práticas e suas implicações para inclusão e melhorias no processo ensino-aprendizagem.

Um dos principais obstáculos da avaliação tradicional é sua rigidez, que limita o potencial dos alunos. Esse modelo de avaliação prioriza a memorização em detrimento à compreensão e aplicação do conhecimento. Assim, ela pode impactar negativamente alunos que aprendem de forma diferente ou necessitam de suporte.

É importante entender que o processo ensino-aprendizagem diz respeito a compreensão de como cada aluno se apropria do processo educativo. O modelo de avaliação deve, portanto, abandonar o tradicionalismo, que usa a prova apenas para quantificar a aprendizagem sem seguir com os resultados. Diferente disso, a avaliação formativa busca orientar as práticas diárias para que cada aluno redirecione seus esforços em direção ao conhecimento.

Como defendido pelo grande mestre da pedagogia brasileira, a capacidade de aprender está intrinsecamente ligada à humanização, ao diálogo, à autonomia e à interação com a realidade, rejeitando a visão de que o professor apenas transfere conhecimento. Ele defende que o ato de aprender envolve a experiência, a reflexão, a construção coletiva e o desenvolvimento da curiosidade crítica, transformando o aprendiz em um sujeito ativo na sua própria educação. (Paulo Freire, 1996)

E é justamente por isso que o modelo de avaliação deve abandonar definitivamente o pressuposto tradicionalista, onde o professor utilizava a 'prova' como ferramenta de quantificação do que o aluno aprendeu ou não, mas não dava prosseguimento com o resultado. Exatamente o que difere na avaliação formativa, pois mais que punir o aluno, esse modelo busca apresentar como é possível

direcionar as práticas cotidianas, para que cada aluno possa redirecionar seus esforços no caminho do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa; et. al. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

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

LUCKESI, C. C.; Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

MÉNDEZ, J. M. A.; Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto: Edições Asa, 2002.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELOS, C. S.; Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.
VILLAS BOAS, M. B. de F. (org.); Avaliação formativa: práticas inovadoras. São Paulo: Papirus, 2019.

LUÍRA DE FREITAS CONCEIÇÃO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade ou UniFMU – Universidade Faculdades Metropolitanas Unidas (2008); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Mozarteum (2012); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2013.

A CONTRIBUIÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS

RESUMO

Este artigo tem como finalidade analisar a contribuição de paulo freire para a educação, desde suas primeiras formulações teóricas até a permanência e a relevância de suas ideias no cenário educacional contemporâneo. Considerado patrono da educação brasileira, freire desenvolveu uma pedagogia fundamentada na libertação, no diálogo e na criticidade, rompendo com práticas tradicionais e excludentes. A pesquisa discute como suas concepções metodológicas e filosóficas continuam influenciando políticas educacionais, práticas pedagógicas e movimentos sociais no brasil e no mundo. Conclui-se que sua pedagogia permanece atual, principalmente em um contexto global marcado por desigualdades sociais, exclusão e necessidade de formação crítica.

Palavras-chave:
Paulo Freire; Educação; Pedagogia crítica; Educação libertadora; Prática educativa.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais instrumentos de transformação social, e, nesse sentido, Paulo Freire (1921–1997) consolidou-se como um dos maiores educadores e pensadores do século XX. Reconhecido mundialmente, o pedagogo pernambucano formulou uma teoria educacional inovadora, marcada pela criticidade e pela valorização do ser humano em sua integralidade.

Suas obras, entre elas Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968) e Pedagogia da Autonomia (1996), trouxeram contribuições teóricas e metodológicas que ainda hoje orientam educadores comprometidos com a emancipação dos sujeitos.

No contexto atual, marcado pela exclusão social, pela mercantilização da educação e por desafios advindos da globalização, suas ideias permanecem como alternativa à educação bancária e à reprodução de desigualdades. Diante disso, surge a questão central: como as ideias, práticas e crenças de Paulo Freire continuam contribuindo para a educação até os dias atuais?

OBJETIVO GERAL

Analisar a contribuição e a importância de Paulo Freire para a educação contemporânea, destacando suas ideias, metodologias e práticas como elementos fundamentais para a construção de uma educação libertadora e transformadora.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Contextualizar a trajetória de Paulo Freire e sua influência histórica.
- Compreender os fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia Freireana.
- Relacionar suas ideias à prática educacional atual.
- Refletir sobre a importância da educação crítica para a transformação social.

JUSTIFICATIVA

O estudo das contribuições de Paulo Freire é justificado pela necessidade de manter viva uma pedagogia que transcende os limites da sala de aula e que continua a inspirar práticas sociais, políticas e educacionais. Em um momento histórico em que a educação enfrenta pressões de caráter mercadológico e tecnicista, resgatar o pensamento Freireano é fundamental para fortalecer práticas pedagógicas baseadas no respeito ao educando, no diálogo e no compromisso com a justiça social.

Freire não apenas defendeu uma educação democrática, mas também possibilitou a construção de uma pedagogia que, ao ser aplicada, torna-se prática de liberdade. Tal perspectiva se faz ainda mais necessária diante dos desafios atuais, como desigualdade social, desinformação e exclusão digital.

PROBLEMA

De que maneira as ideias, metodologias e crenças educacionais de Paulo Freire permanecem atuais e contribuem para a educação contemporânea, considerando seus impactos na formação crítica, cidadã e emancipatória?

DESENVOLVIMENTO

PAULO FREIRE E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921, em Recife, e desde cedo vivenciou a realidade das

desigualdades sociais. Essa experiência influenciou sua percepção sobre a importância de uma educação crítica. Sua atuação foi marcada pelo compromisso com os mais pobres, desenvolvendo métodos de alfabetização que partiam da realidade concreta dos sujeitos.

O método Paulo Freire de alfabetização, aplicado na década de 1960, alcançou resultados significativos, alfabetizando adultos em pouco tempo. Mais do que aprender a ler e escrever, os educandos eram estimulados a refletir sobre sua realidade, desenvolvendo consciência crítica.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA FREIREANA

A pedagogia de Paulo Freire fundamenta-se em alguns princípios centrais:

- **Educação dialógica:** baseada no diálogo entre educador e educando, em que ambos aprendem e ensinam.
- **Conscientização (consciência crítica):** processo pelo qual o sujeito percebe sua realidade e torna-se capaz de transformá-la.
- **Educação problematizadora:** em oposição à "educação bancária", busca estimular a reflexão crítica e criativa.
- **Educação como ato político:** toda prática educativa implica uma escolha ética e política, devendo estar a serviço da transformação social.

Freire afirma: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 68).

A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE

No cenário contemporâneo, marcado por exclusão digital, desinformação e desigualdades, as propostas de Paulo Freire se mostram extremamente atuais. Práticas educacionais que valorizam o diálogo, a participação democrática e a problematização estão alinhadas com os desafios atuais da educação.

A pedagogia Freireana é aplicada não apenas em escolas, mas também em movimentos sociais, organizações comunitárias e políticas públicas, demonstrando sua versatilidade e relevância.

> "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem." (FREIRE, 1996).

CRÍTICAS E DEFESAS DA PEDAGOGIA FREIREANA

Embora reconhecido mundialmente, Paulo Freire também foi alvo de críticas, principalmente por sua associação com ideais progressistas. No entanto, seus defensores ressaltam que sua pedagogia não é doutrinária, mas sim libertadora, pois busca formar sujeitos capazes de pensar criticamente e participar ativamente da sociedade.

IMPACTO INTERNACIONAL

As ideias de Freire ultrapassaram fronteiras, sendo aplicadas em países da América Latina, África e Europa. Sua pedagogia influenciou movimentos de alfabetização, programas de educação popular e até currículos de universidades em diferentes continentes.

EDUCAÇÃO PARA MILHARES

A importância de Paulo Freire desde sempre. Em um de seus grupos de estudo, Freire discute na década de 60, a Pedagogia da Libertação, através do diálogo e valorização popular. Foi no ano da

foto abaixo, que os melhores resultados de seus estudos, foram observados na alfabetização de milhares de pessoas. Sua ideia de educação substituía simples aulas por debates e momentos de reflexão em grupos, sempre repletas de instigar o pensamento crítico. Talvez por isso, no ano seguinte em 1964, teve seu PNA, Plano Nacional de Alfabetização extinto após o golpe militar.

Fonte: Instituto Paulo Freire - Alunos de Paulo Freire em conversa em 1963.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição de Paulo Freire para a educação permanece incontestável. Sua pedagogia, baseada no diálogo, na problematização e na emancipação dos sujeitos, mantém-se viva e necessária em um mundo que ainda enfrenta desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Freire nos convida a pensar a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática de liberdade, que possibilita a transformação do indivíduo e da sociedade. Assim, sua obra é um legado que transcende gerações, reafirmando a importância de uma educação democrática, crítica e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sara Ferreira de; BARCELOS, Daiane Cenachi; GOMES, Danila Ribeiro. Educação do Campo como expressão do legado de Paulo Freire: educar para a liberdade na licenciatura por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático. Práxis Educativa [online], Ponta Grossa, v. 16, e2116624, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100226&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2025. Epub em: 20 out. 2021. ISSN 1809-4309. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16624.016.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRABO, Tânia Suely Marcelino. A educação voltada para valores humanos de Paulo Freire continua atualíssima. Jornal da Unesp, 24 set. 2021. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2021/09/24/a-educacao-voltada-para-valores-humanos-de-paulo-freire-continua-atualissima/. Acesso em: 21 ago. 2025.

DIAS, Juliana; BRASIL, Alexandre. Paulo Freire, convite para ver as bonitezas da ciência. Outras Palavras, 23 nov. 2020. Atualizado em 23 nov. 2020. Disponível em: https://outraspalavras.net/descolonizacoes/paulo-freire-convite-para-ver-as-bonitezas-da-ciencia/. Acesso em: 20 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

1989.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana. São Paulo: Cortez, 2014.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. Revista e-Curriculum [online], São Paulo, v. 14, n. 1, p. 9–34, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762016000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 25 ago. 2025. Epub 2016. DOI: 10.23925/1809-3876.2016v14i1p9-34.

TENENTE, Luiza. 100 anos de Paulo Freire: veja 6 ensinamentos do educador que ainda são atuais. Geledés, 19 set. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/100-anos-de-paulo-freire-veja-6-ensinamentos-do-educador-que-ainda-sao-atuais/. Acesso em: 26 ago. 2025.

LUIZ WALDEMAR DE OLIVEIRA JUNIOR

Licenciatura em Educação Física Unoeste 2017, Bacharel em Educação Física Unoeste 2019, Pós graduado em fisiologia do exercício e metabolismo, Faculdade Unoeste, 2024.

ANNA MARINA RAUSEO

Licenciatura em Pedagogia-Ieda 1996-Pós Graduação em Neuropedagogia na Educação 2015 Psicopedagogia Institucional, Magistério do Ensino Superior.

LUCILENE MELO DOS SANTOS OLIVEIRA

Licenciatura em Pedagogia 2004- Unoeste Pós - graduação:Educação Especial na Área de Transtorno Global do Desenvolvimento - Universidade Estadual Paulista -Unesp 2016 Pós - graduação: Psicopedagoga Clínica e Institucional - Univel 2009 Pos- graduação: Neuropedagogia na Educação- Fatec do Vale Do Avai 2015 Pós-graduação: Gestão Escolar Integrada com Ênfase em Administração, Supervisão , Orientação e Inspeção Escolar- Faculdade Educamais-UNIMAIS 2022 Pós-graduação: Pedagogia Social e Gestão de Projetos Sociais-Faculdade Educamais- UNIMAIS 2023

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CIENTÍFICA

RESUMO

A educação contemporânea enfrenta uma multiplicidade de desafios que se interligam em dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas. A escola, historicamente concebida como espaço de formação integral do sujeito, passa a ser pressionada por novas demandas impostas pela sociedade globalizada, pela aceleração tecnológica e pelas profundas desigualdades sociais. Este artigo propõe uma análise científica dos principais desafios da educação nos dias atuais, buscando compreender de que maneira eles impactam o processo de ensino-aprendizagem e quais caminhos podem ser trilhados para uma educação crítica, emancipadora e inclusiva. O estudo baseia-se em contribuições de autores como Freire, Saviani, Libâneo, Gadotti, Nóvoa, Moran, Tardif e Bauman, que ajudam a refletir sobre o papel da escola na contemporaneidade. Conclui-se que os desafios educacionais não são apenas problemas pedagógicos, mas também sociais e políticos, exigindo um esforço coletivo para superá-los.

Palavras-chave:
Educação; Desafios; Desigualdade social; Tecnologia; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a educação nos dias atuais é deparar-se com um campo fértil de debates e inquietações. Se, em tempos passados, a escola tinha como função central transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade, hoje ela precisa ir além: formar cidadãos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem.

Na concepção de Freire et al. (1996), a educação não pode ser neutra. Ela é sempre um ato político, que ou contribui para a manutenção das estruturas sociais ou promove a sua transformação. Essa compreensão torna-se ainda mais relevante diante das rápidas mudanças que marcam a contemporaneidade.

As novas tecnologias, a globalização, a diversidade cultural, a crise de valores, a precarização das condições de trabalho docente e as desigualdades sociais compõem um cenário que desafia o modelo tradicional de escola. Mais do que transmitir conteúdos, a educação deve buscar o desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os sujeitos para a vida em sociedade, para o mundo do trabalho e, sobretudo, para o exercício da cidadania.

Este artigo, portanto, busca analisar de maneira científica e crítica os desafios da educação atual, reconhecendo que a escola não é uma instituição isolada, mas parte de um tecido social complexo e em constante transformação.

OBJETIVO GERAL

Analisar, sob uma perspectiva científica e crítica, os desafios enfrentados pela educação nos dias de hoje, considerando as transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os principais desafios enfrentados pela escola contemporânea.

Analisar a influência das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Refletir sobre o papel e a valorização dos professores na sociedade atual.

Discutir como a globalização e a diversidade cultural impactam a educação.

Propor reflexões sobre metodologias que promovam a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade urgente de compreender os múltiplos fatores que influenciam a educação no século XXI. Se, como afirma Saviani et al. (2008), a educação é um direito social inalienável e condição para a democracia, torna-se imprescindível discutir por que tantos jovens ainda enfrentam barreiras para acessar e permanecer na escola.

A pesquisa também se justifica pelo impacto direto que os desafios educacionais exercem sobre a sociedade. A evasão escolar, por exemplo, não se limita a uma estatística: ela representa histórias de vidas interrompidas, sonhos adiados e desigualdades perpetuadas.

Além disso, compreender os obstáculos que professores enfrentam em seu cotidiano como baixos salários, desvalorização e ausência de formação continuada ajuda a perceber que os problemas educacionais não podem ser atribuídos apenas ao “esforço individual”, mas sim a um contexto

estrutural.

DESENVOLVIMENTO

DESIGUALDADE SOCIAL E EXCLUSÃO EDUCACIONAL

A desigualdade social é um dos fatores mais determinantes na qualidade da educação. Em um país marcado por contrastes econômicos, como o Brasil, a escola reflete as contradições da sociedade. Na concepção de Libâneo et al. (2012), a escola deveria ser o espaço privilegiado de democratização do conhecimento, mas, na prática, muitas vezes reproduz as desigualdades sociais existentes.

Dados recentes mostram que, apesar da ampliação do acesso, ainda existem barreiras relacionadas à permanência e ao sucesso escolar. Crianças de famílias de baixa renda enfrentam dificuldades de aprendizado não apenas por falta de infraestrutura escolar, mas também por condições precárias de moradia, alimentação e acesso a recursos culturais.

Nesse sentido, a evasão escolar não pode ser vista como simples “abandono”, mas como resultado de um conjunto de fatores sociais que a escola sozinha não consegue resolver.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: ENTRE OPORTUNIDADES E ABISMOS DIGITAIS

A inserção das tecnologias digitais na educação é frequentemente vista como sinônimo de modernização. De fato, os recursos tecnológicos oferecem novas formas de interação, de produção de conhecimento e de desenvolvimento de competências. No entanto, essa inclusão não é homogênea

Na concepção de Moran et al. (2015), a tecnologia, quando bem integrada, potencializa a aprendizagem. Contudo, se utilizada de forma acrítica ou excludente, apenas amplia as desigualdades já existentes.

A pandemia da COVID-19 expôs com clareza esse cenário: milhões de estudantes ficaram sem acesso às aulas por não possuírem computador, internet ou mesmo um espaço adequado de estudo. Isso demonstra que a simples presença de tecnologia não garante inclusão, sendo necessário articular políticas públicas que assegurem acesso democrático.

O PAPEL DO PROFESSOR: ENTRE A VOCAÇÃO E A DESVALORIZAÇÃO

Poucas profissões carregam consigo tamanha responsabilidade social quanto a de professor. Espera-se dele que ensine, oriente, acolha, cuide, medie conflitos e, ainda, supere carências estruturais da escola.

Na concepção de Tardif et al. (2002), a profissão docente exige não apenas domínio de conteúdo, mas também um saber prático, construído na interação com alunos e com a realidade social. Esse saber não pode ser reduzido a técnicas, mas envolve experiência, sensibilidade e reflexão crítica.

Entretanto, a valorização social e econômica da docência ainda é insuficiente. Salários baixos, excesso de turmas e falta de condições adequadas de trabalho contribuem para a desmotivação e, muitas vezes, para o adoecimento físico e mental.

Nóvoa et al. (1995) já defendiam que a formação continuada e a valorização docente são elementos indispensáveis para a qualidade da educação. Hoje, essa afirmação permanece atual e urgente.

GLOBALIZAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE LOCAL

A globalização trouxe consigo a circulação rápida de informações, ideias e culturas. Isso impacta diretamente a escola, que passa a conviver com um ambiente mais diverso, mas também mais desafiador.

Na concepção de Gadotti et al. (2000), a educação do século XXI deve preparar cidadãos globais sem perder de vista a valorização da cultura local. Isso significa trabalhar a diversidade como riqueza, não como obstáculo.

Ao mesmo tempo, a globalização impõe pressões de padronização educacional, muitas vezes subordinadas a rankings internacionais, que nem sempre consideram as especificidades culturais de cada país.

CRISE DE VALORES E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Outro desafio contemporâneo é a crise de valores que atinge a sociedade. O individualismo, o consumismo e a falta de empatia repercutem nas relações escolares, gerando conflitos e fragilizando a convivência coletiva.

Na concepção de Charlot et al. (2005), a escola é um espaço de socialização onde se aprende não apenas conteúdos, mas também modos de ser, conviver e participar da vida em sociedade. Ignorar essa dimensão humana é reduzir a educação a um processo mecânico.

Portanto, torna-se fundamental resgatar a função social da escola como formadora de sujeitos éticos, solidários e conscientes de sua responsabilidade coletiva.

METODOLOGIAS DE ENSINO: DO MODELO TRADICIONAL AO PROTAGONISMO DO ALUNO

As novas gerações de estudantes não se identificam mais com métodos tradicionais baseados exclusivamente na memorização. A escola precisa reinventar suas práticas pedagógicas, incorporando metodologias ativas, projetos interdisciplinares e estratégias que estimulem a criatividade e o pensamento crítico.

Na concepção de Dewey et al. (1979), a aprendizagem é um processo ativo, construído a partir de experiências significativas. O professor, nesse modelo, não é mero transmissor de conteúdos, mas mediador e orientador.

Metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação têm mostrado potencial para aproximar a escola das realidades dos estudantes, tornando a aprendizagem mais dinâmica e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da educação nos dias de hoje não podem ser vistos como problemas isolados. Eles fazem parte de um contexto mais amplo, marcado por desigualdades sociais, mudanças tecnológicas, crises culturais e transformações no mundo do trabalho.

Na concepção de Freire et al. (1996), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, orientada para a emancipação dos sujeitos. Isso significa que a escola não pode se limitar a transmitir conteúdos, mas deve formar cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade.

Superar tais desafios requer ações coletivas e articuladas: investimento público consistente, valorização docente, inclusão digital, metodologias inovadoras e um olhar humanizado sobre o processo educativo. Em síntese, a educação continua sendo a chave para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Mas, para que cumpra esse papel, precisa

enfrentar com coragem e criatividade os desafios impostos pelo nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. et al. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHARLOT, B. et al. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, J. et al. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, P. et al. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. et al. Educação e globalização. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, J. M. et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, A. et al. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SAVIANI, D. et al. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. et al. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCELA GONÇALVES RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela UNIP (2009);
Professora de Ensino Infantil e Fundamental I;
Atuando na Educação Infantil.

FABRANGE FACULDADE

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

RESUMO

A ludicidade é um direito defendido para a criança. Na gestação, os estímulos, remetem a brincadeira, com a idade a criança passa a imitar os adultos em suas brincadeiras, como para preparar para a vida adulta. O brincar neste sentido está sendo inserido na educação como ferramenta de ensino- aprendizagem indispensável para a formação integral da criança. Apropriando desta abordagem sobre o brincar, estudando, pesquisando, questionando e analisando as legislações e documentos desenvolvidos a partir destes, favorecendo a complementação na confecção deste trabalho, livros, entrevistas e todos os materiais que referenciava o assunto brincar, desta forma foi constatado que entre vários teóricos e suas teorias, destaca-se a muitas citações a respeito do brincar enfatizadas pelo teórico Vygotsky, onde sua teoria da zona proximal de desenvolvimento, definida como socio-histórico-cultural, sendo que a criança aprende na proximidade com outras crianças e adultos, sociabilizando desta forma, dependendo da sua história de origem, da família, da comunidade em que está inserida, desenvolve a cultura que vem com ele e que aprende com esta proximidade, a singularidade e imaginação da criança também aprende a partir dos símbolos, o brinquedo é uma lembrança da brincadeira que está desenvolvendo. Desta forma o trabalho, brincar na Educação, englobou todas essas informações, para que sejam aplicadas na prática, tendo na teoria do brincar uma fonte inesgotável para o ensino e a aprendizagem do educando, quanto do professor e da comunidade escolar, proporcionando subsídios para o desenvolvimento de uma docência plena e harmoniosa na educação.

Palavras-chave:
Brincadeiras; Crianças; Docência; Educação.

INTRODUÇÃO

A criança e seu espaço tendo jogos, brinquedos e brincadeiras que serão aplicadas na Educação. O brincar, como direito constitucional e universal, torna-se essencial para o desenvolvimento integral da criança e com implantação gradual do Ensino Fundamental de Nove Anos e as demais legislações brasileiras, apontando “O Direito à Educação”, nas leis, diretrizes, referenciais, ou seja, muitos documentos que orientam sobre o assunto, “brincar”, assim como houve o registro de teóricos a partir de 1805, sobre brincadeira ao ar livre no ambiente de aprendizagem adequada.

O Brasil é rico neste aspecto, temos diversas festas, diferentes brincadeiras, além da nossa lingua, oferecer muitos significados e sinônimos para as mesmas palavras, cabe a criança, ao aluno, ao educador, entenderem a obterem todos esses beneficios para que o desenvolvimento seja completo. Com as mudanças históricas a respeito da educação e do ensino requer atenção especial, o ato de brincar e aplicação no planejamento de aulas, tem que ser muito bem estudado, para incorporar a estrutura formativa para a criança, como um ser social, na qual envolve para com ela relação de identidade, afetividade, do bem-estar e em desenvolvimento, que aprende seguindo os exemplos de seus pares.

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos que assegurem.

Reafirmando que na escola, o brincar deve estar presente nas práticas pedagógicas, para que a criança efetivamente desenvolva-se, em todos os aspectos. No ato de brincar, utiliza-se de conhecimentos prévios, do que viu, ouviu e sentiu, mesmo nos centros urbanos, onde está inserida a tecnologia, utilizando jogos nos equipamentos eletrônicos, que nos dias de hoje as crianças dominam, tendo falas pertinentes a esses jogos, introduzindo brincadeiras tradicionais, como empinar pipa no celular.

OBJETIVO GERAL

Compreender e apresentar a atividade lúdica como uma ferramenta no desenvolvimento das inteligências múltiplas, dos saberes e na construção do conhecimento dentro do ambiente escolar.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Auxiliar, por meio dos conhecimentos da ludicidade, o desenvolvimento integral da criança;
- Propor práticas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social da criança por meio de atividades, que as mesmas, além de se divertirem, criem, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem;
- Compreender o processo de brincar e sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

JUSTIFICATIVA

Ensinar a criança de uma maneira mais dinâmica é buscar cada vez mais o seu interesse em querer aprender, os jogos e as brincadeiras são somente uma maneira de ensino diferente do que a escola está acostumada a ver. O lúdico na escola é fundamental para promover atividades com jogos, buscando um meio de aprendizagem prazeroso para a criança, ao mesmo tempo em que facilita o trabalho do educador (o professor), pois, por meio da ludicidade, pode ser feita facilmente uma investigação do modo de pensar dos alunos, para ajudá-los a compreender os conteúdos escolares e superar suas dificuldades.

PROBLEMA

Como a inclusão do lúdico nas aulas das matérias diversas, podemos perceber que a educação física não será vista apenas como algo apenas alienante e recreativo, mas sim uma disciplina que se legitima e se faz necessária no ambiente escolar, aproveitando o jogo e a brincadeira como experiência para cotidiano escolar.

A LUDICIDADE COMO DIREITO

Ludicidade, essencial para o desenvolvimento integral da criança. Muitos são os estudos apresentado sobre assunto. Despertando interesse de especialistas de diversas áreas, que orientam profissionais da educação, que também escrevem sobre o esse assunto, especialmente, devido à implantação gradual do Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2006, e demais legislações brasileiras que defendem o "brincar" como direito constitucional para crianças e adolescentes. Salientando a Declaração Universal do Direito Humano e desta foi elaborado a Declaração do Direito da Criança.

Partindo do Artigo 6º da CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 declara que:

> "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988)

Esses direitos sociais asseguram a todos, a ter acesso à escola, ao ensino, a aquisição de conhecimentos, com saúde tendo completo bem-estar físico, mental e social e não apenas simples ausência de doença, alimentação adequada, um trabalho com remuneração para que possa manter sua moradia, para abrigar sua família, o transporte que garanta o direito de ir e vir, ainda a proteção à maternidade, com saúde e apoio, do poder público e da família, destacando a proteção à infância, tendo cuidado desde a gestação até a maior idade e se isso não for possível, oferecer a assistência aos desamparados, atendo-os e pondo em pratica os direitos sociais, também o direito a previdência social, a segurança e ao lazer, este último, contemplado na Declaração Universal dos Direitos Humanos no Artigo 24° diz que:

> "Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas." (DECLARAÇÃO-UNIVERSAL-DOS-DIREITOS-HUMANOS, 1948).

Ressalvando que o lazer é um direito humano, que proporciona saúde, pois o homem precisa de trabalho, na medida certa, intercalando com descanso, e no final de um ano as merecidas férias. A definição de lazer, que vem do latim 'licere', que quer dizer, ser lícito, ser permitido, assim nas férias, os adultos, pode "brincar", isso é garantido por lei. Também na Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi elaborada a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotando o Princípio 7, que serve de base para a Declaração do Direitos da Criança, definindo que:

> "[...]A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito." (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990)

Assegurando o brincar, para as crianças, como direito e podemos notar que no artigo 31, inciso 1, da Declaração dos Direitos da Criança, maior abrangência, ainda, englobando a vida cultural e

artística, desta forma:

> “Os Estados Membros reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959)

Além dos direitos sociais, garantidos na Constituição, dos Direitos Humanos e o Direito da Criança, universalmente declarados, complementados com legislação específica, como no Estatuto da Criança e do Adolescente, que no Artigo 16, reforça o direito da criança:

> “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
> I - Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
> II - Opinião e expressão;
> III - crença e culto religioso;
> IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se;
> V - Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
> VI - Participar da vida política, na forma da lei;
> VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. “(Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990)

Dando ênfase ao inciso IV, comentando sobre o brincar, a prática de esportes e diversão, defendidos como direitos da criança, observando a preocupação em oferecer momentos para “o brincar”. A palavra “Brincar” que tem vários significados, entre eles divertir-se, que também remete a diversos rumos, enquanto brincadeira é o ato de brincar, divertimento, gracejo, borga, bailarico, estes últimos referem-se às festas, regozijo, alegria. Quando as crianças brincam, libertam sua imaginação, em brincadeiras livres, tornam-se diversos personagens, criam regras, fazem acordos, sempre aprendendo, enquanto em brincadeiras, como jogos, que requer atenção, favorecendo ainda mais, os aprendizados em diversas áreas de conhecimentos, incluindo, ir ao teatro, ao circo, entre tantas manifestações, todas essas informações, fornecem mais conteúdo para somar a sua vida cultural e social. Confirmando esta observação o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, volume 3, sobre CONHECIMENTO DE MUNDO, afirma que:

> “Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.” (RCNEI, 1998)

Nas legislações evidencia que: “os Estados Membros reconhecem o direito da criança, como esta Declaração dos Direitos da Criança, ou na Convenção sobre os Direitos da Criança, citando que “a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.”, os poderes públicos devem defender os direitos das crianças, a sociedade e a família devem cobrar esses direitos, auxiliando na formação integral da criança, tanto na parte intelectual, quanto na parte biológica, constituídos em forma de leis.

Assim como na LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, no artigo 1, define:

> “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (LDBEN, 1996)

Entendendo que as leis são norteadoras para a completa execução destes direitos assegurados,

como o brincar, um direito que é inerente idade da criança, conceituando que no seu crescimento, avançando sua idade é necessária a escolarização, definindo que a educação, desenvolve-se desde a sua vida familiar, quanto na convivência com semelhantes, contribuindo para sua cultura e sociabilidade. Destacando o papel da escola neste contexto a LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, no artigo 3, inciso III, informa que:

> "As escolas, deverão reconhecer, que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã." (LDBEN, 1996)

Ainda no PARECER das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma:

> "Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia." (CNE/CEB nº 1/1999, 1998)

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volume 1 Qualidade na Educação Infantil — Fundamentos, referindo-se ao brincar, como iniciativa:

> "As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:
> - brincar;
> - movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
> - expressar sentimentos e pensamentos;
> - desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
> - ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
> - diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil." (Parâmetros Nacionais, 2006)

Entre os direitos sociais, o lazer, que vem do latim 'licere', que quer dizer, ser lícito, ser permitido, é um direito assegurado a todo cidadão, que é aquele que se identifica culturalmente como parte de um território, a criança é reconhecida como cidadã, nas observações, os termos; brincar, praticar de esportes e divertiram-se, nos remete a infância, onde podemos libertar nossa imaginação, em

brincadeiras livres, ou em jogos, teatro, circo, entre tantas outras manifestações culturais, sociais e históricas.

Nas escolas o reconhecimento das aprendizagens por meio da linguagem e do afeto, sendo as crianças, seres íntegros realizando-se por meio das relações dos vários participantes do contexto escolarizado, confrontando com as diversas experiências de vida dos alunos. Esta relação evidenciada destaca os conhecimentos e os valores indispensáveis à vida cidadã. Respeitando o conhecimento prévio das crianças, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã. Neste contexto as crianças deverão ser empreendedoras do ato de brincar em espaços amplos e ao ar livre, explanar os seus sentimentos e pensamentos, aumentando sua imaginação e curiosidade, acrescentando aos conhecimentos do mundo, da natureza e da cultura sustentadas por estratégias pedagógicas apropriadas.

Este capítulo especificou o brincar como direito da criança, o lazer como direito de todos, concluindo com REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AEDUCAÇÃO INFANTIL, volume I, Introdução, que garante:

> "Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. Particularmente, as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para movimentação corporal ou ambiente para aconchego e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço. Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz de conta, leitura etc."(REFERENCIAL CURRICULAR, 1998)

Neste contexto, apontamos a relevância de inteirar sobre todos os documentos sobre a educação, o que nos leva ao próximo estudo que define em que a idade e a etapa do desenvolvimento educacional, ou seja, a criança direcionada a creche, a pré-escola, que é a Educação Infantil, na qual a criança estará mais exposta ao espaço, ao ambiente, estes precisam ser organizados para atender a esta faixa etária especifica. Em relação ao Ensino Fundamental, ciclo I, também, há necessidade de acordo com faixa etária e ainda aplicar os conteúdos escolares, de acordo com os eixos; Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática e Formação Social e Pessoal, assim como as crianças pequenas, mas a partir do Ensino Fundamental, é dado ênfase a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, conteúdos inseridos gradualmente, para formação do educando. Tendo atenção a sua singularidade e faixa etária, estando o brincar como instrumento de aprendizagem, de convívio com os semelhantes e com os diferentes, com o que já conhece e está aprendendo, com a sua história, seu conhecimento fora da escola e que irá adquirir gradativamente dentro da escola com os seus pares orientados por seus professores.

BRINCAR NA TEORIA

Houve sempre a inquietude em relação à criança e o brincar, a brincadeira, diferentes teorias e os espaços que esta seria desenvolvida, o que é ato de brincar, as brincadeiras ao ar livre, envolvendo

os estímulos sensoriais simultaneamente, para cada etapa da vida da criança, preparando para o futuro, incentivando as reconhecer regras, utilizar esquemas e a promoção das habilidades sociais, intelectuais e biológicas das crianças.

Em relação ao brincar na escola, o documento PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, salienta:

> "As crianças, ao ingressarem na escola, começam a conviver com adultos e outras crianças que não pertencem às suas famílias e que possuem hábitos, modos de falar, brincar e agir algumas vezes muito diferentes dos seus."(PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009)

Os teóricos e suas teorias fornecem pistas sobre o desenvolvimento de brincadeiras no decorrer dos tempos, evidenciando a dedicação ao assunto, porém, sabemos que os registros copiados do livro BRINCAR–Aprendizagem para a vida, são recentes, verificamos que não há registros teóricos, mas desde os primórdios dos tempos a brincadeira é utilizada para ensinar para a vida adulta, como uma preparação para o trabalho, falamos então sobre a escola, a criança chega à escola com suas individualidades e tem que aprender a conviver, a socializar, o brincar neste sentido, abre um leque de possibilidades, com encantamento e diálogo entre as crianças e que está aprendendo para enriquecer sua vida sociocultural e sua história de vida.

> "Nesse sentido, ao falarmos de socialização, estamos também discutindo uma compreensão sobre processos de aprendizagem. As teorias de aprendizagem, elaboradas ao longo dos anos, subsidiaram as ideias de socialização e, através delas, também eram pensadas. Tínhamos a visão de que ou os seres humanos nasciam fadados a um destino – independentemente das ações e experiências que tivessem –ou, ao nascer, não possuíam nenhuma capacidade nem referência e mundo ao seu redor as modelava. Tanto as mudanças no conceito de socialização quanto as no de aprendizagem estão enraizadas em outros modelos de compreensão dos seres humanos e das relações sociais. Pensar os seres humanos como sujeitos de interações e a sociedade como uma democracia exige conceber a socialização e a aprendizagem numa relação dialógica." (PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o assunto ludicidade, com apresentação das legislações pertinentes e documentos que suscitam a relevância do assunto, brincar; como direito e o direito a educação, reportando ao brincar na teoria, ou a teoria do brincar em todas as épocas.

A Pedagogia por definição é a ciência ou disciplina do ensino que estuda diversos temas referentes à educação, tanto no âmbito teórico quanto no prático, completando o trabalho fica evidente que a Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil deverão prever condições, para a criança e para o professor, que ofereça desenvolvimento coletivo, organizando materiais, espaços e tempos que assegurem o brincar para o crescimento integral da criança.

Para que a docência seja plena é imprescindível que o pedagogo esteja atento a todos os fatores que enriquecem sua atuação no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO/Cortez, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 10 set. 2025.

GOMES, N. L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

HORN, M. da G.; FOCHI, P. S. A organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. VI Simpósio do Curso de Formação de Docentes – Normal em nível Médio, Foz do Iguaçu, PR, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/ou Fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. Educação Escolar: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

MÁRCIA MARIA URZEDO REIS

Graduação em Universidade Federal de Juiz de Fora (1996); Especialista em Inclusão Escolar pela Campos Salles (2021); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa - na EMEF Sílvio Portugal, Des.

LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS, DESAFIOS E IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

RESUMO

A ludicidade, entendida como o uso intencional de atividades lúdicas com fins pedagógicos, tem se mostrado um recurso relevante para potencializar a aprendizagem no Ensino Fundamental. Este artigo, de natureza qualitativa e bibliográfica, investiga o papel da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, abordando fundamentos teóricos, estratégias de aplicação, benefícios e desafios. Foram analisados estudos publicados entre 2005 e 2025, evidenciando que práticas lúdicas favorecem a motivação, a interação social e a aprendizagem significativa, desde que planejadas de modo intencional e alinhadas aos objetivos curriculares. Conclui-se que a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança, mas requer formação docente, recursos adequados e apoio institucional para sua efetiva implementação.

Palavras-chave:
Ludicidade; Ensino Fundamental; Aprendizagem; Jogos pedagógicos; Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental é uma etapa decisiva do processo educativo, abrangendo crianças e pré-adolescentes em fase de intenso desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. Nessa etapa, a motivação e o engajamento dos estudantes são fatores determinantes para a qualidade da aprendizagem.

Nesse contexto, a ludicidade surge como estratégia pedagógica que combina prazer e aprendizagem. Mais do que um momento de recreação, a atividade lúdica, quando planejada, torna-se um recurso capaz de facilitar a compreensão de conteúdos, promover a socialização e estimular habilidades cognitivas e socioemocionais (KISHIMOTO, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de metodologias que valorizem a participação ativa do estudante, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências socioemocionais (BRASIL, 2018), aspectos diretamente relacionados à prática lúdica.

OBJETIVO GERAL

O objetivo deste artigo é analisar a contribuição da ludicidade no Ensino Fundamental, explorando conceitos, fundamentos teóricos, benefícios, desafios e estratégias de aplicação.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Compreender os conceitos relacionados à ludicidade no contexto educacional, identificando suas definições e características principais no Ensino Fundamental.

Investigar os fundamentos teóricos que embasam o uso da ludicidade na educação, destacando autores e correntes pedagógicas que defendem sua aplicação.

Analisar os benefícios da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores na implementação de práticas lúdicas em sala de aula, considerando aspectos como formação docente, recursos e planejamento pedagógico.

Apresentar estratégias eficazes para a aplicação da ludicidade no Ensino Fundamental, com base em experiências práticas, estudos de caso ou propostas metodológicas.

JUSTIFICATIVA

O processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental exige metodologias que considerem o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas características cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, a ludicidade apresenta-se como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço mais motivador, participativo e significativo. Jogos, brincadeiras e atividades lúdicas favorecem não apenas a assimilação de conteúdos, mas também o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico, da cooperação e da autonomia dos alunos.

Apesar dos reconhecidos benefícios, a aplicação da ludicidade no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos didáticos, o tempo limitado para planejamento de atividades e, muitas vezes, a resistência de instituições que ainda priorizam metodologias tradicionais. Diante disso, torna-se essencial investigar e discutir estratégias eficazes que viabilizem a inclusão do lúdico no cotidiano

das escolas de forma intencional e planejada.

Este estudo se justifica, portanto, pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a contribuição da ludicidade no Ensino Fundamental, explorando seus impactos no processo de aprendizagem e refletindo sobre formas práticas de superação dos obstáculos que dificultam sua implementação. Ao promover essa análise, pretende-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais envolventes e adequadas às necessidades e potencialidades das crianças.

PROBLEMA

Apesar de a ludicidade ser reconhecida como um recurso pedagógico capaz de potencializar a aprendizagem, promover o engajamento e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Fundamental, muitos professores ainda enfrentam dificuldades em integrar práticas lúdicas de forma sistemática ao currículo escolar. Isso ocorre devido a fatores como a falta de formação adequada, a pressão por resultados imediatos, a escassez de recursos pedagógicos e a visão de que o brincar não é um meio legítimo de aprendizagem. Nesse contexto, coloca-se a questão: como as estratégias lúdicas podem ser aplicadas de maneira efetiva no Ensino Fundamental, superando os desafios enfrentados pelos educadores, e quais os impactos reais no processo de aprendizagem dos alunos?

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CONCEITO DE LUDICIDADE

A ludicidade, no campo educacional, é compreendida como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, expressa por meio de jogos, brincadeiras e atividades criativas que envolvem prazer, espontaneidade e imaginação. Para Kishimoto (1994), os jogos e brincadeiras assumem caráter pedagógico quando mediados intencionalmente pelo professor, pois promovem aprendizagens significativas ao integrar prazer e conhecimento. Nessa mesma direção, Vygotsky (1991) aponta que o brincar amplia as funções psicológicas superiores da criança, permitindo a internalização de papéis sociais e a construção de novas formas de pensamento. Luckesi (2000) complementa que a ludicidade deve ser entendida não apenas como recurso didático, mas como uma experiência interna que mobiliza afetividade, criatividade e motivação. Dessa forma, a ludicidade, além de favorecer a socialização, constitui-se como estratégia essencial para potencializar o processo de aprendizagem no Ensino Fundamental.

PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS

As perspectivas psicológicas sobre o jogo evidenciam sua relevância para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Piaget (1975) destaca que o brincar é essencial para a construção do conhecimento, uma vez que possibilita à criança assimilar e acomodar novos esquemas mentais, favorecendo a adaptação ao meio. Já Vygotsky (1998) amplia essa compreensão ao afirmar que a atividade lúdica constitui um espaço privilegiado para a criação da "zona de desenvolvimento proximal", permitindo que a criança realize tarefas que ainda não executaria sozinha, mas que se tornam possíveis com a mediação de colegas ou adultos. Dessa forma, o jogo e a ludicidade não se reduzem a um momento de descontração, mas configuram-se como instrumentos pedagógicos que estimulam tanto a autonomia cognitiva quanto a interação social, potencializando aprendizagens significativas.

LUDICIDADE E BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância de uma formação integral, ao

estabelecer competências gerais como pensamento crítico, comunicação, criatividade, empatia e responsabilidade (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a ludicidade configura-se como um recurso pedagógico potente para alcançar tais objetivos, uma vez que jogos e brincadeiras favorecem a aprendizagem ativa, a cooperação entre os estudantes e a ressignificação dos conteúdos escolares. Além disso, as práticas lúdicas possibilitam a interdisciplinaridade, ao integrar diferentes áreas do conhecimento de forma contextualizada, e contribuem para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo, dinâmico e prazeroso. Dessa forma, a inserção intencional da ludicidade no planejamento docente alinha-se às diretrizes da BNCC, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos do Ensino Fundamental.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS LÚDICAS EM SALA DE AULA E SOLUÇÕES PARA ESTES OBSTÁCULOS

A implementação de práticas lúdicas em sala de aula enfrenta inúmeros desafios que comprometem sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Entre os principais entraves, destaca-se a insuficiência de formação docente voltada para o uso pedagógico da ludicidade, o que muitas vezes leva os professores a associarem o brincar apenas ao entretenimento, sem explorar seu potencial educativo. Soma-se a isso a escassez de recursos materiais e estruturais nas escolas, que limita a criação de ambientes adequados e diversificados para a realização de atividades lúdicas. Outro desafio recorrente refere-se ao planejamento pedagógico, frequentemente voltado para o cumprimento de conteúdos formais e avaliações padronizadas, o que reduz o espaço para metodologias inovadoras e criativas. Nesse contexto, torna-se necessário investir em políticas de formação continuada, bem como na disponibilização de recursos e apoio institucional, a fim de que a ludicidade seja incorporada de maneira intencional, sistemática e significativa no cotidiano escolar.

Para superar os desafios relacionados à implementação de práticas lúdicas no contexto escolar, torna-se fundamental investir em formação docente inicial e continuada que contemple metodologias ativas e o uso pedagógico da ludicidade. Além disso, a gestão escolar precisa garantir condições materiais e organizacionais, oferecendo recursos adequados e incentivando a criatividade dos professores na elaboração de atividades que integrem jogos, brincadeiras e outras estratégias lúdicas ao currículo. Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento pedagógico, que deve considerar a ludicidade não como atividade suplementar, mas como elemento estruturante da prática educativa, capaz de articular conteúdos curriculares e o desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme orienta a BNCC. Dessa forma, ao alinhar formação, recursos e planejamento, a escola cria condições para que a ludicidade seja efetivamente incorporada como uma prática pedagógica significativa, promovendo aprendizagens mais dinâmicas, inclusivas e contextualizadas.

A APLICAÇÃO DA LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

A aplicação da ludicidade no Ensino Fundamental pode ser potencializada por meio de estratégias pedagógicas que articulem teoria e prática, favorecendo aprendizagens significativas. Estudos de caso evidenciam que o uso de jogos didáticos, dinâmicas de grupo, dramatizações, contação de histórias e recursos digitais interativos estimula a participação ativa dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove a construção do conhecimento de forma prazerosa e contextualizada (KISHIMOTO, 2002; LUCKESI, 2014). Experiências práticas demonstram que a inserção de atividades lúdicas no planejamento curricular contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, além de ampliar a motivação e o engajamento dos alunos. Entre as propostas metodológicas mais eficazes, destacam-se o trabalho interdisciplinar com projetos temáticos, o uso de jogos cooperativos que incentivem a solidariedade e a resolução de problemas, e a gamificação, que adapta elementos de jogos ao ambiente escolar. Assim, a ludicidade, quando aplicada de forma intencional e planejada, revela-se uma estratégia pedagógica capaz de

transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem dinâmica, inclusiva e significativa. Estratégias lúdicas aplicáveis ao Ensino Fundamental:

- **Jogos didáticos** – Adaptados aos conteúdos curriculares, como bingo de palavras, dominó matemático ou quiz interativo, que estimulam o raciocínio lógico, a memória e a aplicação de conceitos de forma prazerosa.
- **Dramatizações e teatro pedagógico** – Representações de situações cotidianas, históricas ou literárias que favorecem a criatividade, a expressão oral e corporal, além de promoverem empatia ao colocar os estudantes em diferentes papéis sociais.
- **Contação de histórias e narrativas digitais** – Estratégia eficaz para desenvolver a oralidade, a escuta atenta e a imaginação, podendo ser enriquecida com recursos multimídia e produção colaborativa de histórias.
- **Jogos cooperativos** – Atividades em que o foco não está na competição, mas na cooperação, estimulando valores como solidariedade, respeito às diferenças e trabalho em equipe.
- **Gamificação** – Uso de elementos de jogos (pontos, níveis, desafios, recompensas) em contextos pedagógicos, promovendo engajamento e motivação contínua para alcançar objetivos de aprendizagem.
- **Projetos interdisciplinares lúdicos** – Atividades que integram diferentes áreas do conhecimento, como feiras culturais, oficinas de experimentação científica e produção artística, possibilitando a contextualização dos conteúdos.
- T**ecnologias digitais e recursos interativos** – Aplicativos educativos, plataformas gamificadas e jogos digitais que ampliam a participação ativa dos alunos e favorecem diferentes estilos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a ludicidade constitui um elemento essencial no Ensino Fundamental, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. A partir da fundamentação teórica, observou-se que autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto destacam o brincar não apenas como atividade recreativa, mas como instrumento pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas e ampliar as competências socioemocionais dos alunos. Ao mesmo tempo, a BNCC reforça a necessidade de metodologias que valorizem a participação ativa, a resolução de problemas e a interdisciplinaridade, objetivos diretamente relacionados à prática lúdica. Apesar dos reconhecidos benefícios, os desafios para sua implementação, como a insuficiência de formação docente, a escassez de recursos e limitações no planejamento pedagógico, ainda são evidentes, exigindo atenção e intervenção estratégica das escolas. Nesse sentido, estratégias como jogos didáticos, dramatizações, contação de histórias, projetos interdisciplinares e a gamificação demonstram-se eficazes para integrar a ludicidade de maneira sistemática ao currículo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais motivador, inclusivo e significativo. Por fim, a reflexão sobre os impactos da ludicidade reforça a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas que garantam sua incorporação intencional, evidenciando que o brincar, quando planejado e mediado, é capaz de potencializar a aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento integral das crianças no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 2014.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: UFBA, 2000.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, S. M. P. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCOS ANTONIO MIRANDA CONCEIÇÃO

Licenciado em Física pela Universidade Metropolitana de Santos (2013), em Pedagogia pela Universidade Cidade Verde-Unicv (2024) Especialista em Gestão Educacional com Habilitações em: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Coordenação pela Faculdade Fabrange (2024); Professor de Ensino Fundamental II - na EMEF Jardim Eliana- CEU Navegantes.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO: COMO JOGOS DIGITAIS ESTÃO TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO

RESUMO

A gamificação tem se destacado como uma estratégia pedagógica inovadora ao incorporar elementos característicos dos jogos digitais no contexto educacional, com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, motivador e eficaz. Este artigo analisa como a utilização de mecanismos como recompensas, níveis, rankings, narrativas e desafios tem contribuído para a transformação das práticas educacionais tradicionais, promovendo maior engajamento e participação ativa dos estudantes. A gamificação bem estruturada, pode fortalecer a autonomia do aluno, incentivar a resolução criativa de problemas e favorecer ambientes educacionais mais interativos. Além disso, são examinadas as contribuições dos jogos digitais na personalização do ensino, permitindo trajetórias adaptativas conforme o ritmo e estilo de aprendizagem de cada estudante. Contudo, também são identificados desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores, o risco de uso superficial das ferramentas lúdicas e a importância de alinhar objetivos pedagógicos aos recursos digitais.

Palavras-chave:
Gamificação; Jogos digitais; Ensino interativo; Educação inovadora;

INTRODUÇÃO

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no uso de tecnologias digitais no processo de alfabetização.
- Analisar como os cursos de formação inicial e continuada têm abordado o uso pedagógico das tecnologias no ensino da leitura e da escrita.
- Investigar práticas pedagógicas que integram tecnologias digitais ao processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Refletir sobre as contribuições das tecnologias digitais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.
- Propor encaminhamentos ou recomendações que possam contribuir para a formação docente voltada ao uso eficaz das tecnologias no contexto da alfabetização.

JUSTIFICATIVA

O avanço das tecnologias digitais tem provocado mudanças significativas nas práticas sociais e, por consequência, nas práticas educativas. No ambiente escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, a integração de recursos tecnológicos pode representar uma valiosa ferramenta de apoio ao processo de alfabetização, contribuindo para tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas à realidade dos alunos.

No entanto, a simples presença das tecnologias no espaço escolar não garante, por si só, uma aprendizagem eficaz. É necessário que os professores estejam devidamente preparados para utilizar esses recursos de maneira pedagógica, crítica e intencional. Nesse sentido, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel essencial na capacitação dos profissionais da educação para o uso consciente e produtivo das tecnologias no ensino da leitura e da escrita.

Muitos professores que atuam no ciclo de alfabetização ainda enfrentam desafios relacionados ao uso das tecnologias digitais, seja por falta de acesso, de apoio institucional ou, principalmente, por ausência de formação adequada. Esse cenário evidencia a urgência de se repensar os cursos de formação docente, incluindo práticas que articulem teoria e prática, e que preparem o educador para lidar com os desafios contemporâneos da sala de aula, onde o uso das tecnologias se faz cada vez mais necessário.

DESENVOLVIMENTO

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A formação docente é um elemento central para garantir a qualidade da educação em qualquer nível de ensino. No contexto atual, marcado pela transformação digital, pela diversidade cultural e pela velocidade na produção de informações, o professor precisa ser mais do que um transmissor de conteúdos: deve ser um mediador do conhecimento, um facilitador da aprendizagem e um sujeito em constante processo de formação.

Como já alertava Paulo Freire (1996), o ato de ensinar exige humildade, coragem e disposição para aprender constantemente. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Essa concepção implica compreender que o professor precisa ser um intelectual reflexivo, capaz de pensar criticamente sua prática e de reinventá-la diante dos novos desafios que surgem, como o uso de tecnologias no processo de alfabetização. Nesse sentido, a formação inicial deve ir além da simples preparação técnica ou acadêmica. É

necessário que os cursos de licenciatura promovam uma formação integradora, que una teoria e prática, crítica e ação, com foco nas demandas reais da sala de aula contemporânea. No entanto, muitos professores ainda saem da formação inicial sem o preparo necessário para lidar com as tecnologias digitais, especialmente no ciclo de alfabetização.

A formação continuada, por sua vez, ganha importância estratégica. Como destaca Moran (2013), os professores precisam aprender continuamente, adaptando-se às novas exigências sociais e tecnológicas, e repensando suas metodologias de ensino. A formação continuada deve ser compreendida não como uma atividade pontual, mas como um processo contínuo e colaborativo, em que o professor reflita sobre sua prática, compartilhe experiências com outros docentes e aprenda a incorporar novas ferramentas de forma crítica e pedagógica.

A esse respeito, Kenski (2012) destaca que o uso das tecnologias no contexto escolar não é apenas uma questão de saber utilizar dispositivos digitais, mas de compreender os impactos dessas tecnologias na forma de ensinar, aprender e se relacionar com o conhecimento. Para a autora, o professor precisa desenvolver competências pedagógicas, tecnológicas e éticas para atuar nesse novo cenário educacional, e isso só é possível com uma formação adequada.

No campo específico da alfabetização, a necessidade de uma formação qualificada se torna ainda mais evidente. Alfabetizar é um processo complexo que exige conhecimento didático, domínio das fases do desenvolvimento da leitura e da escrita, sensibilidade para lidar com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, e, agora, também, capacidade de integrar recursos tecnológicos que podem apoiar esse processo.

Portanto, o papel da formação docente na educação contemporânea é multifacetado. O professor precisa ser formado para ensinar, mas também para aprender a aprender, adaptando-se às mudanças sociais e tecnológicas. Isso implica uma revisão das políticas de formação inicial, uma valorização da formação continuada e um olhar atento às necessidades específicas do ensino da alfabetização em um mundo digital.

Formar professores hoje significa preparar profissionais capazes de agir com autonomia, criatividade e criticidade, utilizando as tecnologias não como modismo ou imposição externa, mas como ferramentas pedagógicas conscientes, voltadas à promoção de uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

O uso de tecnologias na educação tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente com a popularização da internet, dos dispositivos móveis e das plataformas digitais. Na escola, esses recursos passaram a ser vistos como possíveis aliados no processo de ensino e aprendizagem, ampliando as formas de acesso ao conhecimento e possibilitando novas metodologias pedagógicas. No entanto, o uso das tecnologias também traz desafios significativos, principalmente quando considerado o contexto da educação básica e, mais especificamente, o ensino da alfabetização.

Para Moran (2013), as tecnologias digitais podem contribuir de forma significativa para tornar o ensino mais interativo, dinâmico e centrado no aluno. Segundo o autor, elas possibilitam que o estudante seja sujeito ativo no processo de aprendizagem, participando de maneira mais autônoma, criativa e colaborativa. Isso se mostra especialmente relevante no ciclo de alfabetização, onde o envolvimento da criança é crucial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Da mesma forma, Kenski (2012) destaca que as tecnologias, quando bem integradas ao projeto pedagógico da escola, favorecem a inovação e a personalização do ensino. Elas permitem que o

professor diversifique suas estratégias, adapte os conteúdos às necessidades dos alunos e crie ambientes de aprendizagem mais ricos e significativos. Aplicativos educativos, jogos digitais, softwares de leitura, vídeos interativos e plataformas de alfabetização são exemplos de ferramentas que, se utilizadas com intencionalidade pedagógica, podem auxiliar no processo de alfabetizar com letramento.

Contudo, a adoção das tecnologias no ambiente escolar também enfrenta obstáculos importantes. Um dos principais desafios é a formação inadequada dos professores para o uso pedagógico desses recursos. Muitos educadores, principalmente aqueles que atuam no ciclo de alfabetização, relatam dificuldades para incorporar as tecnologias de maneira significativa em suas aulas. Isso ocorre, muitas vezes, por falta de formação específica, mas também por limitações técnicas, como a ausência de infraestrutura adequada nas escolas, acesso restrito à internet ou falta de suporte técnico.

Além disso, existe o risco de que o uso das tecnologias ocorra de forma superficial ou descontextualizada, sem um planejamento pedagógico consistente. Como alerta Kenski (2012), a tecnologia não é neutra nem mágica: seu uso na educação precisa ser reflexivo e orientado por objetivos claros de aprendizagem. Caso contrário, pode se transformar apenas em um recurso de entretenimento, sem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das habilidades desejadas.

Outro ponto importante a ser considerado é a desigualdade de acesso às tecnologias, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Em muitas regiões do Brasil, especialmente em áreas rurais ou periféricas, o acesso a dispositivos digitais e à internet ainda é limitado, o que compromete a equidade no uso desses recursos no processo educativo. A escola, nesse sentido, assume um papel fundamental na democratização do acesso às tecnologias, mas para isso precisa contar com investimentos adequados e políticas públicas efetivas.

No caso específico da alfabetização, os desafios são ainda mais sensíveis. O trabalho com crianças pequenas requer atenção especial à didática, ao uso da linguagem e à mediação do professor. O uso de tecnologias deve ser cuidadosamente planejado para não substituir o contato com o texto escrito, a oralidade e a ludicidade, que são essenciais nessa etapa. As tecnologias devem ser vistas como ferramentas complementares, que ampliam as possibilidades de ensino, mas que nunca substituem o papel do professor alfabetizador.

Em resumo, as tecnologias na educação apresentam um grande potencial para transformar práticas pedagógicas, promover a aprendizagem significativa e apoiar o processo de alfabetização. No entanto, sua efetividade depende de uma série de fatores: formação docente adequada, infraestrutura escolar, planejamento pedagógico intencional e compromisso com a equidade. É nesse ponto que a formação do professor ganha centralidade, pois é ela que irá determinar se as tecnologias serão efetivamente integradas como instrumentos de aprendizagem ou apenas reproduzidas como modismos passageiros.

ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS: A INTEGRAÇÃO POSSÍVEL

O processo de alfabetização, conforme abordado por Soares (2004), envolve muito mais do que apenas a aprendizagem do código escrito; trata-se de um processo complexo que envolve práticas sociais de leitura e escrita. A autora defende uma abordagem que una alfabetização e letramento, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas em contextos significativos.

A integração das tecnologias digitais pode potencializar essas práticas, desde que utilizadas como mediadoras da aprendizagem. Softwares educativos, jogos pedagógicos, aplicativos de leitura e plataformas digitais podem favorecer a aprendizagem da leitura e escrita, especialmente se aliados a propostas metodológicas que estimulem a participação ativa dos alunos. Contudo, para que isso seja possível, é imprescindível que o professor alfabetizador esteja formado e preparado para fazer

uso crítico desses recursos. A ausência de formação específica sobre o uso das tecnologias na alfabetização pode levar a um uso superficial ou até contraproducente das ferramentas digitais.

O PAPEL DA BNCC NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO USO DAS TECNOLOGIAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos da educação básica no Brasil, reconhece a importância da tecnologia no processo educacional. A BNCC propõe como uma das competências gerais da educação básica o seguinte:

> "Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo." (BRASIL, 2017, p. 9)

Além disso, destaca-se a Competência Geral 5, que propõe que os estudantes devem estar preparados para compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e significativa. Isso implica que o professor também precisa estar preparado para orientar os alunos nesse processo, sendo ele próprio um usuário crítico e criativo das tecnologias.

Portanto, a BNCC reforça a necessidade de que a formação docente contemple o uso pedagógico das tecnologias, inclusive desde os anos iniciais da escolarização. Isso evidencia que a alfabetização mediada por recursos digitais não é apenas possível, mas também desejável, desde que ancorada em fundamentos teóricos sólidos e práticas pedagógicas intencionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para o uso de tecnologias no ensino da alfabetização revela-se um aspecto central para a qualificação do processo educacional nas séries iniciais. Diante das transformações tecnológicas e das novas demandas da sociedade contemporânea, é imprescindível que os docentes estejam preparados para integrar de maneira crítica, criativa e pedagógica os recursos digitais ao cotidiano escolar.

O uso consciente das tecnologias pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, favorecer o engajamento dos alunos e promover práticas de alfabetização mais significativas e contextualizadas. No entanto, isso só será possível se os professores tiverem acesso a formações continuadas que articulem teoria e prática, que incentivem a reflexão sobre o uso pedagógico dos recursos digitais.

Conclui-se, portanto, que investir na formação docente voltada ao uso das tecnologias é investir na qualidade da alfabetização. Cabe aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e aos próprios educadores o compromisso com uma prática pedagógica inovadora, inclusiva e sensível às mudanças do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 7 ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologia e competência: o novo professor da sociedade da informação. Campinas: Papirus, 2002.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel; MASSONI, P.; BACICH, L. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. In: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCELO FÁBIO DE OLIVEIRA

Cursando Pedagogia Univesp.

MARIA CAROLINA FAVARETO BACARIN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Conchas – FACON (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas – FACON (2020); Professora de Ensino Fundamental I - na E. M. Profª Carmen Pereira Delfim.

SANDRA MESSIAS CABRERA

Graduação Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista –Unesp 2014, Pós-graduação Contadores de História e Mediadores de Leitura-Faculdade do Vale Elvira Dayrell 2023, Pós –graduação Arte Terapia-Faculdade do Vale Elvira Dayrell 2023, Pós-graduação Ludopedagogia Faculdade do Vale Elvira Dayrell 2019, Pós-graduação Ludopedagogia.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este trabalho visa contribuir com os professores sobre como a contação de história influencia no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. A contação de histórias é uma ferramenta pedagógica poderosa que pode ser utilizada para estimular a criatividade, a imaginação e a linguagem das crianças. Através da análise de estudos e experiências práticas, este artigo busca compreender como a contação de histórias pode ser utilizada para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, e como os professores podem incorporar essa prática em suas aulas para melhorar a aprendizagem e o engajamento dos alunos.

Palavras-chave:
Contação de história; Desenvolvimento da aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática antiga e universal que tem sido utilizada em diversas culturas como uma ferramenta para transmitir conhecimentos, valores e experiências. Na educação infantil, a contação de histórias tem sido reconhecida como uma ferramenta pedagógica valiosa para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A contação de histórias pode ser utilizada para estimular a criatividade, a imaginação e a linguagem das crianças, além de promover a compreensão e a interpretação de textos. Além disso, a contação de histórias pode ser uma ferramenta eficaz para desenvolver habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos.

Neste artigo, vamos explorar como a contação de histórias pode ser utilizada para promover o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e como os professores podem incorporar essa prática em suas aulas. Vamos analisar estudos e experiências práticas que demonstram os benefícios da contação de histórias na educação infantil e fornecer dicas práticas para os professores que desejam utilizar essa ferramenta em suas aulas.

OBJETIVO GERAL

Promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na Educação Infantil através da contação de histórias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolver a linguagem e a criatividade das crianças: Utilizar a contação de histórias para promover o desenvolvimento da linguagem e da criatividade das crianças.

Promover a interação social: Utilizar a contação de histórias para promover a interação social entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Inserir as crianças no mundo literário: Utilizar a contação de histórias para introduzir as crianças no mundo literário e promover o amor pela leitura.

JUSTIFICATIVA

A contação de histórias é uma ferramenta pedagógica valiosa que pode ser utilizada para promover o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A justificativa para este estudo é baseada nos seguintes pontos:

- **Importância da contação de histórias:** A contação de histórias é uma prática antiga e universal que tem sido utilizada em diversas culturas para transmitir conhecimentos, valores e experiências.
- **Benefícios para o desenvolvimento:** A contação de histórias pode promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de desenvolver a linguagem e a criatividade.
- **Necessidade de práticas eficazes:** É necessário desenvolver práticas eficazes para a contação de histórias na Educação Infantil, que possam ser utilizadas por professores e educadores para promover o desenvolvimento das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Referências sobre Contação de História na Educação Infantil.

Vygotsky et.al (2018; 1991a, 1991b)

Desenvolvimento Cognitivo: Vygotsky enfatiza a importância da interação social e da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele destaca o papel da fala e da linguagem como ferramentas para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

Zona de Desenvolvimento Proximal: Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere ao espaço entre o que a criança já sabe e o que ela pode aprender com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes. A contação de histórias pode ser uma ferramenta eficaz para trabalhar dentro dessa zona.

Aprendizagem Mediata: Vygotsky destaca a importância da mediação no processo de aprendizagem. A contação de histórias pode ser uma forma de mediação, onde o adulto ou o contador de histórias ajuda a criança a entender e a interpretar o mundo ao seu redor.

Albano et.al.(2018)

Contação de Histórias na Educação Infantil: Albano provavelmente discute a importância da contação de histórias como uma ferramenta pedagógica na Educação Infantil. Ele pode destacar como a contação de histórias pode ser utilizada para promover o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação das crianças.

Práticas Pedagógicas: Albano pode apresentar práticas pedagógicas eficazes para a contação de histórias na Educação Infantil, incluindo a seleção de histórias apropriadas, a criação de um ambiente propício para a contação e a interação com as crianças durante a atividade.

Souza e Bernardino et.al.(2011)

Benefícios da Contação de Histórias: Souza e Bernardino provavelmente discutem os benefícios da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças. Eles podem destacar como a contação de histórias pode promover a linguagem, a criatividade, a imaginação e as habilidades sociais das crianças.
Importância da Interação: Os autores podem enfatizar a importância da interação entre o contador de histórias e as crianças durante a atividade. Eles podem discutir como a interação pode ajudar a promover a compreensão e a interpretação das histórias.

Coelho et.al.(2000)

Inserção da Criança no Mundo Literário: Coelho provavelmente discute a importância da literatura infantil para a formação da criança. Ele pode destacar como a contação de histórias pode ser uma ferramenta eficaz para introduzir as crianças no mundo literário e promover o amor pela leitura.

Desenvolvimento da Imaginação: Coelho pode enfatizar o papel da contação de histórias no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. Ele pode discutir como a contação de histórias pode ajudar as crianças a criar mundos e personagens imaginários.

Vergopoulo e Azevedo et.al. (2015)

Contação de Histórias e Desenvolvimento: Vergopoulo e Azevedo provavelmente discutem a relação entre a contação de histórias e o desenvolvimento das crianças. Eles podem destacar como a contação de histórias pode promover a linguagem, a criatividade e as habilidades sociais das crianças.

Práticas Pedagógicas: Os autores podem apresentar práticas pedagógicas eficazes para a contação de histórias, incluindo a seleção de histórias apropriadas, a criação de um ambiente propício para a contação e a interação com as crianças durante a atividade.

Esses autores oferecem perspectivas valiosas sobre a importância da contação de histórias na Educação Infantil e como ela pode ser utilizada para promover o desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias é uma ferramenta pedagógica valiosa que pode ser utilizada para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na Educação Infantil. Através da análise das contribuições de autores como Vygotsky, Albano, Souza e Bernardino, Coelho, e Vergopoulo e Azevedo, podemos concluir que a contação de histórias é uma prática eficaz para: Desenvolver a linguagem e a criatividade: A contação de histórias pode ajudar as crianças a desenvolver suas habilidades linguísticas e criativas, promovendo a imaginação e a expressão. Promover a interação social: A contação de histórias pode ser uma ferramenta para promover a interação social entre as crianças e entre as crianças e os adultos, ajudando a desenvolver habilidades sociais e emocionais. Inserir as crianças no mundo literário: A contação de histórias pode ser uma forma eficaz de introduzir as crianças no mundo literário, promovendo o amor pela leitura e a compreensão de textos. Para os professores e educadores, é importante considerar as seguintes práticas: Selecionar histórias apropriadas: Escolher histórias que sejam apropriadas para a idade e o nível de desenvolvimento das crianças. Criar um ambiente propício: Criar um ambiente acolhedor e estimulante para a contação de histórias, onde as crianças se sintam confortáveis e motivadas. Interagir com as crianças: Interagir com as crianças durante a contação de histórias, promovendo a discussão e a reflexão sobre as histórias. Em resumo, a contação de histórias é uma ferramenta valiosa para a Educação Infantil, que pode ser utilizada para promover o desenvolvimento das crianças de forma lúdica e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ronaldo. Interação educador-criança na hora da leitura: um estudo em creches públicas na cidade de João Pessoa-PB. 2018. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Universidade Federal da Paraíba.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

SOUZA, L. O. de.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Educere et Educare – Revista de Educação. 6(12), 235-249, 2011.

VERGOPOLAN, R.; AZEVEDO, F. Literatura infantil: dos textos à educação literária. Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. CELLIJ-UNESP, pp. 3076-3084, 2015.

VYGOTSKY, L S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARIA DA PENHA RODRIGUES DE ARAUJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio - UNIRADIAL (2010); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2019), em Prática, Criação e Manifestação Artística pela Faculdade Unidas de Tatuí (2020), em Educação Especial com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista – TEA, pela Faculdade Fabrange (2025). Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil (CEI) Navegantes.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA MEDIAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E ALUNO AUTISTA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do psicopedagogo na mediação entre família, escola e aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando sua relevância para a efetivação de práticas educativas inclusivas. A inclusão de estudantes com TEA exige articulação entre diferentes contextos e profissionais, e o psicopedagogo atua como mediador, orientando familiares, apoiando docentes e promovendo estratégias pedagógicas individualizadas que atendam às necessidades específicas do aluno. O estudo baseou-se em revisão bibliográfica, abordando autores que discutem a psicopedagogia, a participação familiar e as práticas escolares inclusivas. Os resultados indicam que a atuação do psicopedagogo contribui para o desenvolvimento acadêmico, social e comunicativo do estudante, fortalece o vínculo entre escola e família e favorece a construção de ambientes educativos acolhedores e adaptados às singularidades de cada aluno. Conclui-se que o psicopedagogo é peça-chave no processo de inclusão, garantindo mediação efetiva e promovendo aprendizagens significativas para crianças com TEA.

Palavras-chave:
Psicopedagogia; Inclusão escolar; Autismo; Mediação educativa; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio relevante para a educação contemporânea, exigindo a articulação de diferentes profissionais e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral do aluno.

A Psicopedagogia, ao articular conhecimentos da Psicologia, Pedagogia e outras áreas afins, tem como principal foco a compreensão dos processos de aprendizagem e de suas dificuldades, considerando o sujeito em sua totalidade: cognitiva, emocional, social e cultural. Sua atuação ultrapassa a intervenção clínica e ganha cada vez mais relevância no contexto escolar, especialmente no apoio à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências e outras condições que exigem práticas educativas diferenciadas.

Considerando as atribuições do psicopedagogo, que pode ser tanto clínica como preventiva, sabemos que este desempenha um papel central, atuando como mediador entre família, escola e estudante, garantindo que as necessidades educacionais específicas sejam identificadas e atendidas (SCOZ, 2013).

Diante das dificuldades do processo de aprendizagem de alunos com TEA, o presente estudo busca compreender a atuação do psicopedagogo na mediação entre aluno, família e escola, evidenciando a importância desse profissional para a efetivação de práticas inclusivas e para o fortalecimento do desenvolvimento acadêmico, social e comunicativo do aluno.

Trata-se de uma revisão literária cujo levantamento bibliográfico irá trazer as principais atribuições do psicopedagogo no âmbito escolar, agindo como ponte entre família e escola, contribuindo assim para a efetiva inclusão do aluno autista. No primeiro item, discorreremos sobre a psicopedagogia como um todo e seu papel na inclusão, seguido de uma discussão no segundo item já especificamente sobre os autistas e suas famílias, assim como suporte pedagógico para a equipe educacional no que se refere ao processo de aprendizagem.

Ao explorar o papel do psicopedagogo na promoção da inclusão, este artigo pretende também evidenciar a importância da articulação entre teoria e prática, o fortalecimento das redes de apoio e a construção coletiva de uma pedagogia que acolha a diferença como valor e oportunidade de crescimento para todos.

PSICOPEDAGOGIA E SEU PAPEL NA INCLUSÃO

O psicopedagogo é o profissional que atua na interface entre a Psicologia e a Pedagogia, com foco na compreensão dos processos de aprendizagem. Seu objetivo é identificar, analisar e intervir em dificuldades ou transtornos de aprendizagem, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais do indivíduo.

> A psicopedagogia é uma área de interseção entre a Psicologia e a Pedagogia, um saber constituído a partir das intervenções na educação, destas duas áreas em conjunto, envolvendo atividades que são da competência do psicólogo e do pedagogo. Ou seja, é uma especialidade no âmbito das duas áreas e que, portanto, exige a formação geral e básica em uma delas. (CFP, 2010 apud CLARO, 2023).

De acordo com Claro (2023) o objeto de estudo da psicopedagogia é a aprendizagem com todas as suas nuances, já que “a psicopedagogia estuda as formas como o sujeito aprende e de que maneira esta aprendizagem ocorre, bem como os fatores que provocam alterações no ato de aprender, a fim

de preveni-las e trata-las".

Rubinstein et al (2004, p. 227) a finalidade da psicopedagogia é a aprendizagem e a relação do sujeito com a aprendizagem. Para a autora, a principal contribuição da psicopedagogia está no modo de fazer o diagnóstico psicopedagógico, pois para ela "visa-se observar o potencial de aprendizagem do aluno e quais são as melhores condições para um processo satisfatório de aprendizagem."

Bossa (2019) diz que a psicopedagogia nasceu da necessidade de buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem. A autora cita duas vertentes da psicopedagogia, que nesse caso são a clínica e a preventiva, em que, nas palavras da autora, na primeira tem se transformado em campo de estudos para investigadores interessados no processo de construção do conhecimento e das dificuldades que se apresentam nesse processo; já a segunda, busca construir uma relação saudável com o conhecimento, de modo a facilitar essa construção e evitar que haja muitos obstáculos nesse processo. Sendo assim, a atuação do psicopedagogo pode se dar em diferentes contextos:

- **Clínico:** voltado para o atendimento individual, por meio de diagnóstico psicopedagógico e planos de intervenção personalizados para crianças, adolescentes ou adultos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
- **Institucional/Escolar:** dentro das escolas, colabora com professores e equipes pedagógicas na elaboração de estratégias inclusivas, formações continuadas e acompanhamento dos alunos. Nesse espaço, exerce também a função de mediador entre família e escola, facilitando a comunicação e garantindo práticas educativas mais efetivas.
- **Preventivo:** desenvolve projetos e ações que favorecem a aprendizagem, fortalecem a autoestima do estudante e evitam o agravamento de dificuldades (PAIN, 1992).

Carvalho e Cuzin (2008 apud MUNIZ, et al, 2016, p. 1580), reiteram que o psicopedagogo poderá exercer o papel de facilitador, funcionando como intermediário nas questões sociais, de linguagem e avaliação da aprendizagem desses alunos. O objetivo é mediar, junto ao alunado no espectro do autismo, como participar das atividades sociais, como se relacionar com crianças da sua idade e o que esperar dela em cada situação. Em alguns momentos, é necessário traduzir a informação auditiva em informações visuais, apontando ou mostrando figuras relacionadas com o que foi dito.

Quando surgem problemas que atrapalham a aprendizagem, os psicopedagogos podem se valer de instrumentos avaliativos para descoberta e cuidados com o fator. Esse fator pode ser emocional, social, psicossocial, afetivo, motor, familiar, dentre outros. Por isso, é importante a atuação do psicopedagogo tanto institucional quanto clínico. No caso da escola, esse profissional não está somente na identificação de problemas de natureza cognitiva, mas na prevenção de fatores externos que possam impedir o educando de aprender com êxito. (LEMOS, 2021, p. 16).

O psicopedagogo tem a oportunidade de ser um grande auxiliar, tanto no diagnóstico quanto no auxílio na lida diária do professor com o aluno disléxico. Para tanto, as ações de intervenção pedagógico podem auxiliar e direcionar o professor a trabalhar como um agente inclusivo, com o suporte e orientação do psicopedagogo que oferecerá conhecimentos basilares para sua ação cotidiana. (SANTIAGO, OMODEI, 2016, p. 43).

Brambatti (2010) em seus estudos, salienta que um dos principais papéis do psicopedagogo na escola é pensar possibilidades, pensar novos caminhos, olhar a diversidade, focar um conjunto relacional de visões múltiplas que abarquem as ciências em suas mais variadas manifestações, que se permita pensar o mundo com ares de filosofia, enfim que se permita estar mudando, experimentando, vivenciando, buscando a felicidade e fazendo-a possível para aqueles que, no

nosso trabalho, na nossa vida, convivemos no cotidiano, para aqueles que queremos, desejamos que se tornem sujeitos em suas mais amplas definições sempre livres e felizes.

Sobre ao papel do psicopedagogo com relação ao professor, Ito (2013, p. 13 apud SANTIAGO, OMODEI, 2016, p. 44) define que o psicopedagogo pode trazer orientações relacionadas a uma situação específica, fornecendo ações pedagógicas que auxiliem os professores, como o fornecimento de informações especializadas sobre as características do desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo motor dos diferentes níveis de escolarização.

Rubinstein et al (2004, p. 228) elenca alguns pontos comuns que norteiam a base psicopedagógica que são:

> a) Aprendizagem como processo: implica analisar as respostas a partir da compreensão do processo de produção e na intervenção sobre ele, ao invés de considerar somente a produção; b) Aprendizagem como apropriação do conhecimento: implica não só na consideração das possibilidades cognitivas, mas também nas possibilidades psíquicas, mais especifica mente nas possibilidades de simbolização daquele que aprende, isto é, na sua possibilidade de projetar–se dando um sentido próprio e singular ao conhecimento; c) Aprendizagem como articulação entre saberes prévios e novos conhecimentos: implica considerar as experiências de vida e os interesses daquele que aprende como fundamento para a aquisição de novos conhecimentos. Isso implica na consideração da subjetividade no processo de construção do conhecimento. É importante observar, no entanto, que isso não dispensa o psicopedagogo, nem da análise das funções e operações cognitivas em jogo na aquisição dos conhecimentos e conteúdos escolares, nem da consideração sobre as possibilidades cognitivas que o sujeito tem para responder a essas exigências. A compreensão dos problemas de aprendizagem, nessa perspectiva, implica na consideração simultânea dos aspectos subjetivos e cognitivos frente às exigências escolares; d) Aprendizagem como transmissão do conhecimento através do outro: implica considerar aquele que ensina como parte integrante da relação entre o que aprende e o conhecimento. O termo transmissão convoca-o a ocupar um lugar, que não se resume ao de facilitador do processo de aprendizagem, mas cujo sentido põe em jogo a sua própria subjetividade. Aqui está presente a importância da relação professor/aluno; psicopedagogo/aluno; ensinante/aprendente.

A importância do psicopedagogo na escola vai além da resolução de dificuldades individuais: ele colabora para transformar a prática educativa, promovendo uma cultura escolar mais democrática, participativa e inclusiva, que reconhece e valoriza as singularidades de cada estudante.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA: O PSICOPEDAGOGO COMO PONTE ENTRE OS CONTEXTOS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação, interação social e padrões de comportamento restritivos e repetitivos.

Na definição de Rocha et al (1983) o autismo é uma doença psiquiátrica rara e grave da infância –

Síndrome de Kanner – caracterizado por um desenvolvimento intelectual desequilibrado, que afeta também a capacidade de socialização. Também se trata de uma anormalidade grave, caracterizada por severos problemas ao nível da comunicação, do comportamento e por uma grande incapacidade em relacionar-se com as pessoas de uma forma "normal".

As principais dificuldades na comunicação e interação social são demarcadas por (ROCHA et al, 1983):

- Dificuldade em iniciar ou manter conversas;
- Uso da linguagem (ecolalia, inversão pronominal);
- Dificuldade em compreender expressões faciais, tom de voz e gestos;
- Pouco interesse em interações sociais ou dificuldade em criar laços afetivos.

De acordo com Klin (2006) o diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA) requer desenvolvimento anormal em pelo menos um dos seguintes aspectos: social, linguagem, comunicação ou brincadeiras simbólicas/imaginativas, nos três primeiros anos de vida.

A respeito da inclusão de crianças autistas, o olhar e o papel do professor são primordiais para que a inclusão do estudante autista e sua aprendizagem ocorram de maneira significativa, pois é a partir de suas concepções e crenças que ele vai pensar, agir e sentir em relação àquele indivíduo. Em outras palavras, "a forma pela qual o estudante é encarado pelo professor influência nas atividades propostas." (BERTOLDI, BRZOZOWSKI, 2020, p. 345).

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, Bertoldi e Brzozowski (2020, p. 347) afirmam que "o papel do psicopedagogo é de auxiliar o professor a conhecer e identificar as facilidades e dificuldades do estudante autista, para que possam conjuntamente planejar conteúdos, materiais adaptados e sua aplicação."

As autoras ainda acrescentam que o papel do professor é mediar as relações de aprendizagem do aluno e não ser especialista em saúde, no diagnóstico de autismo ou etc.

> É necessário dar autoridade ao professor, pois é a partir da sua avaliação pedagógica, com auxílio do psicopedagogo, que deve partir o planejamento e a criação de estratégias de aprendizagem para o estudante autista. O que deve permear todo o processo de aprendizagem do aluno autista, é que ele é um estudante como qualquer outro. (BERTOLDI, BRZOZOWSKI, 2020, p. 347).

Para Weiss (2008 apud MUNIZ et al, 2016, p. 1577), a prática psicopedagógica deve considerar o sujeito como um ser global, composto pelos aspectos orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico. Logo, estando o psicopedagogo em uma escola, deverá também auxiliar na inclusão do autista na aceitação das demais crianças em relação à pessoa com autismo, pois essa reciprocidade é necessária para que a inclusão seja completa.

Cunha salienta que a atuação dos profissionais da escola é crucial, já que para o autor, muitos dos casos de autismo foram identificados inicialmente no ambiente escolar. A observação é, portanto, o primeiro passo para se obter resultados na educação e inclusão de crianças com autismo, sendo possível por meio dela, avaliar o grau de autismo. Para o autor "[...] na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende, não quem ensina [...]". (CUNHA, 2017).

Sabemos que há muito tempo estuda-se a diversidade dentro das escolas, evitando a padronização de crianças e adolescentes, uma vez que estamos falando de pessoas singulares, com suas particularidades e modos de aprendizagem diferentes. Araújo e Rosado (2018) trazem com muita sabedoria em seus estudos, a necessidade de a escola modificar e adequar seu currículo para

atender as milhares de diferenças apresentadas por seus alunos. Ressaltam que os profissionais da educação precisam estar capacitados para tal e estar atentos aos objetivos que se deseja alcançar diante dessas crianças, levando em consideração que as finalidades da educação são as mesmas para todos os alunos. Para as autoras:

> Para que haja uma inclusão escolar visando a aprendizagem de crianças com autismo, o psicopedagogo precisa orientar os professores e toda a equipe escolar a trabalhar com essas crianças. É de suma importância que se use instruções claras, diretas e simples para cada tarefa orientada; ensinar comportamentos e obediência e regras; usar estímulos visuais facilitando o aprendizado; estimular a autonomia e a independência; utilizar de reforço positivo elogiando e parabenizando a cada comportamento correto ou acerto em atividades. Todavia, os reforços podem ser sociais, com uso de atividades e ou brinquedos. (ARAUJO, ROSADO, 2018).

Bossa (2019) ressalta que a finalidade da psicopedagogia no que se refere ao estudo das características da aprendizagem humana, isto é, como se aprende, de que forma essa aprendizagem evolui e é condicionada por diversos fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhece-las, trata-las e preveni-las, ao passo que Bertoldi e Brzozowski (2020, p. 348) admitem que o psicopedagogo precisa aprender a observar, o que permite conhecer gostos e preferências individuais e adaptar os currículos e atividades de acordo com essas preferências, tornando a aprendizagem mais significativa.

Também precisamos falar sobre a importância do psicopedagogo nessa ponte entre professores e famílias, o auxílio na descoberta e orientação de diagnóstico do autismo, bem como esclarecer as dúvidas de pais e responsáveis que muitas vezes, precisam lidar com o “luto” de receber um diagnóstico de TEA.

Lemos (2021, p. 20) diz que o psicopedagogo se torna um assíduo investigador, que busca conhecer e compreender as causas de dificuldade de aprendizagem, o que auxilia muito na efetiva inclusão do aluno autista. Para a autora, fazer essa mediação entre escola e família também se faz presente nas atribuições do psicopedagogo.

A família exerce papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É no núcleo familiar que se estabelecem as primeiras interações sociais, afetivas e comunicativas, elementos decisivos para o progresso da criança. Nesse sentido, a atuação do psicopedagogo junto à família é indispensável, visto que permite orientar, acolher e articular estratégias que favoreçam a inclusão escolar e social do estudante (MUNIZ, 2016).

> A família é o termômetro que mede a eficácia, a evolução do tratamento recebido pelo autista, seja através da fala, da capacidade de relacionar-se, de realização de atividades domésticas corriqueiras como escovar os dentes, fazer xixi, alimentar-se, tomar banho, vestir-se. A família é extremamente importante, pois ajuda a incluir o filho autista num mundo onde ele não se vê, onde não se encontra e onde acha difícil comunicar-se. O interesse dos pais reflete nos filhos segurança, motivação e amenização de possíveis dificuldades. A inclusão deve começar ainda em casa, aceitando o problema, estimulando as melhoras e trabalhando diariamente para que o quadro autístico tenha o mínimo de estereotipias e comprometimentos. (PEREIRA, 2011,

p. 54).

Machado (2020) discorre sobre a relevância de a afetividade também estar presente tanto no trabalho com a criança autista, quanto com a família dessa criança, pois ao tratarmos de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, uma família precisa ser bem orientada por bons profissionais que as atendem. Esse trabalho funciona como multiplicador de ganhos da criança e pode ser um instrumento importante para potencializar o tratamento, trabalhando em equipe buscando estratégias para superar dificuldades em direção à superação de limites próprios. Ainda de acordo com a autora, o psicopedagogo é indispensável, de uma relevância significativa na vida da criança com TEA sem a participação desse profissional, provavelmente estaremos bloqueando a possibilidade da criança com Transtorno do Espectro Autista ter assegurado um processo de aprendizagem mais significativo e lúdico, sua socialização mais fidedigna, seu desempenho cognitivo reabilitado e a descoberta de seus estímulos assegura resultado extraordinários, ou seja, sem o atendimento psicopedagógico perde-se a qualidade do atendimento multidisciplinar e a oportunidade de otimizar todo processo da aprendizagem e do desenvolvimento desse indivíduo.

O trabalho psicopedagógico fortalece o vínculo entre família e escola, possibilitando que os familiares participem de forma ativa nas decisões pedagógicas, nas adaptações curriculares e no acompanhamento do desenvolvimento da criança. Essa integração garante maior coerência entre as intervenções realizadas em diferentes contextos, favorecendo o desenvolvimento global do aluno autista (SCOZ, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tinha como principal objetivo apontar, por meio de uma revisão literária, a relevância e o papel do psicopedagogo na inclusão de alunos autistas. A pesquisa evidenciou a importância da atuação do psicopedagogo como mediador entre família, escola e aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando seu papel essencial na promoção de práticas educativas inclusivas.

A análise da literatura demonstra que a presença do psicopedagogo contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico do estudante, mas também para seu progresso social, emocional e comunicativo, garantindo maior integração entre os contextos familiar e escolar.

Com relação ao trabalho do professor, o psicopedagogo atua como uma espécie de suporte e apoio pedagógico, já que esse profissional age principalmente na busca por soluções em dificuldades de aprendizagem, conhecer e compreender como esse aluno aprende e de qual maneira essa aprendizagem se torna significativa, apontando caminhos e estratégias que o professor pode seguir com aquele estudante.

O psicopedagogo também auxilia na aceitação e entendimento do diagnóstico junto a família da criança com TEA, dando orientações sobre as especificidades de cada caso, de qual maneira a família poderá contribuir para o processo inclusivo dessa criança, especialmente no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que a atuação do psicopedagogo vai além da intervenção em dificuldades de aprendizagem: ele se configura como um elo fundamental para a inclusão efetiva, promovendo a comunicação entre os envolvidos e contribuindo para a construção de um ambiente educativo acolhedor, respeitoso e estimulante.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas investiguem estratégias inovadoras de mediação, bem como o impacto de programas psicopedagógicos integrados na rotina escolar de crianças com TEA, ampliando a compreensão sobre a efetividade dessa atuação e fortalecendo práticas de

educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.M.M. ROSADO, A.C.S. A importância do profissional de psicopedagogia na inclusão de crianças autistas na sala de aula. Cinted, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA6_ID2116_30072018141747.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

BERTOLDI, F.S. BRZOZOWSKI, F.S. O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. Psicopedagogia, v. 37, n. 114, p. 341-352, 2020. Disponível em: https://psicopedagogia.emnuvens.com.br/revista/article/view/234/256. Acesso em: 08 set. 2025.

BOSSA, N.A. A psicopedagogia no Brasil: a contribuições a partir da prática. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

BRAMBATTI, F.F. A importância da família na educação de seus filhos com dificuldades de aprendizagem escolar sob a ótica da psicopedagogia. Revista de Educação do Ideau, v. 5, n. 10, jan/jun. 2010. Disponível em: https:// www. bage. ideau.com.br/wp-content/files_mf/e4009326097b8ed3a056965fe86fc942201_1.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

CLARO, G.R. Fundamentos da psicopedagogia. 2 ed. Curitiba: Intersaberes, 2023.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 28, p. 3-11, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/ j/rbp /a/ jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=html#. Acesso em: 08 set. 2025.

LEMOS, T.C.V. A Psicopedagogia como instrumento de ensino-aprendizagem e inclusão escolar. Revista Educação Continuada, v. 3, n. 3, jun. 2021. Disponível em: http://www.educont.periodikos.com.br/article/60db71f3a953951dfe53aa55/pdf/educont-3-3-13.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

MACHADO, M.C.G. A atuação do psicopedagogo frente à criança autista. Revista Reação, v. 5, p. 1-9, 2020. Disponível em: https:// www. agapasm .com. br/ Artigos/ A%20atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20Psicopedagogo%20frente%20%C3%A0%20crian%C3%A7a%20Autista!.pdf. Acesso em: 09 set. 2025.

MUNIZ, J. F. S. Associação da família no processo inclusivo de alunos com TEA. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Ceará, 2016.

MUNIZ, S.M. et al. A Psicopedagogia como fator de influência na inclusão e na avaliação da aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista. In: VII Congresso Internacional em avaliação educacional. 2016. Avaliação de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. Disponível em: https:// repositorio. ufc. br/ bitstream/riufc/36153/1/2016_eve_smmuniztvicenterfmunizjfsales.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.

PAIN, S. Subjetividade e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEREIRA, C.C.V. Autismo e família: participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas. Famene, v. 9, n. 2, 2011. Disponível em: http://revistanovaesperanca.com.br/index.php/revistane/article/view/384/291. Acesso em: 08 set.

2025.

ROCHA, P.P. GUERREIRO, M.F. SANTO, A.M.E. Autismo. Jornal do Brasil, v. 31, p. 10, 1983. Disponível em: Autismo_-_Perda_de_contato_com_a_realizade_exterior-libre.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

RUBINSTEIN, E. CASTANHO, M.I. NOFFS, N.A. Rumos da Psicopedagogia brasileira. Psicopedagogia, v. 21, n. 66, p. 225-238, 2004. Disponível em: https://pos.faculdadeprojecao.nucleoead.net/pluginfile.php/556/mod_resource/content/10/artigo%20-%20RUMOS %20DA %20PSICO PEDAGOGIA% 20BRASILEIR% 20ASILEIRA.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.

SANTIAGO, I.B. OMODEI, J.D. O papel do professor e a contribuição da psicopedagogia para a inclusão do estudante com dislexia. Diálogos Acadêmicos, v. 10, n. 1, p. 33-51, jan/jul. 2016. Disponível em: https:// Uniesp. edu. br/ sites/ _biblioteca/revistas/20170627113420.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

SCOZ, B. Psicopedagogia: uma visão diagnóstica. 18 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MARIA TELMA DE OLIVEIRA CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012), Graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário ETEP (2024); Professora do Centro de Educação Infantil – CEI Direta Nicolai Nicolaevich Kochergin na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo – SP.

A CRIANÇA E A ARTE

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo perceber a importância das diversidade que há nas manifestações artísticas da Arte enquanto disciplina extrapola os muros escolares, ou seja, temos uma escola cada vez mais diversa e existe a necessidade para educar para a sensibilidade de ver, maravilhar-se e encantar-se com o mundo, com as coisas e com as possibilidades que o conhecimento proporciona para os seres humanos para a construção de uma sociedade mais sensível e mais humana em que o ser humano é visto na sua totalidade. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e conta com os aportes teórico metodológicos pesquisadores e autores consagrados que refletem sobre a temática proposta. A Arte vai além de uma simples leitura e representação, compete ao ser humano se sensibilizar em uma Escola em constante transformação em o desafio e aceitar as mudanças no processo de ensino-aprendizagem de forma que a Escola se torne cada vez mais diversa, humana, sensível e que prepare os novos cidadãos para nos novos paradigmas que a sociedade contemporânea na imanência da história.

Palavras-chave:
Criança; Arte; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As produções artísticas de uma criança se constitui a sua expressão natural e inata. Não são fruto de trabalho nem de grandes reflexões críticas e não nascem com uma intencionalidade artística. Um bebé ouve música ainda antes de nascer, é embalado numa coreografia de afetos, balbucia de forma melódica antes de falar.

Uma criança desenha, pinta, rasga, cola, modela antes de ler ou escrever. As diversas formas artísticas fazem parte e contribuem para o desenvolvimento do próprio ser humano. São mesmo essenciais para que um pequeno ser se desenvolva de forma saudável e harmoniosa.

A criança por volta de um ano e meio pega num lápis e risca intencionalmente uma superfície produzindo marcas visíveis. Há uma ligação entre o gesto que faz e a linha riscada com prazer. Inicia a fase de garatujas, marcas gráficas e intencionais que permitirão o desenvolvimento psicomotor da criança.

Aos três anos o mundo à sua volta aparece também nas suas representações. A criança reproduz o que a rodeia, a figura humana e o mundo que vai descobrindo. Sabe nomeá-las, mesmo quando ainda são imperceptíveis para nós.

Estas representações evoluem com o crescimento da criança. Evoluem em detalhe, organização espacial, semelhança com a realidade até chegar uma altura em que é notória a desilusão do autor pelo que representa por não se assemelhar ao que vê.

A arte apresenta diferentes reflexões e caminhos, vivências face a uma situação comum, diferentes pensamentos e sentimentos, desafios, experiências, múltiplas cores, sons, movimentos, em coexistência e, que no limite, são necessários.

A arte configura um território de liberdade, um território de possibilidades, sem respostas certas ou erradas e onde as perguntas são como as cerejas, vêm uma atrás das outras, aumentando aquilo que as crianças vão conhecendo, mas, sobretudo, abrindo novos horizontes e espaços ainda desconhecidos, mas que já se prefiguram no horizonte da sua curiosidade.

A presente pesquisa é cunho bibliográfico e tem a intenção de perceber que a arte esteve desde sempre presente na vida humana se constituindo um canal para o desenvolvimento emocional e mental de todo o ser humano, onde se criam laços emocionais e sociais, sentimentos de partilha e de pertença, relação com o passado e projeção para o futuro, onde se liberta a imaginação e a criatividade, onde se criam espaços de maravilhamento e de questionamento únicos e múltiplos.

A CRIANÇA E A ARTE

A arte efetiva-se segundo Ferraz & Fusari (2009), quando no âmbito escolar se promovem situação que “conduzem a experimentação e a construção de modos variados de ver, ouvir, perceber, sentir, organizar, entender e representar o mundo” (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 117).

Na atualidade as crianças vivem imersas em um mundo onde as mídias impõem um modelo que reduz o processo imaginativo, em virtude do adestramento da experiência sensível.

As experiências sensoriais auxiliam as crianças a perceber as semelhanças e diferenciações entre os objetos, além de ampliar a compreensão da realidade e sua representação, Por isso, desde muito cedo, devem ser incentivadas a manipular materiais diversos a fim de perceber os atributos constitutivos dos objetos a partir da utilização de todos os sentidos.

Ferraz & Fusari (2009, p. 85) afirmam que a expressividade infantil “resulta das elaborações de

sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente" (FERRAZ & FUSARI 2009, p. 85).

A criança, sujeito social e histórico, precisa ser compreendida no que a faz singular, ou seja, sua capacidade de através da brincadeira experienciar a cultura na qual se encontra inserida para que possa recriá-la.

A criança elabora um percurso de criação e construção individual, envolvendo a sua relação com o outro e a cultura, experiências próprias e novas aprendizagens.

Nessa direção, fundamentamos nosso fazer cotidiano no Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI orienta que:

> No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa (BRASIL, 1998, p. 91).

A criança é convidada a ocupar um lugar investigativo, ativo e criativo, centrada no saber-fazer fundamental às artes e na experiência (LARROSA, 2002). A importância da arte na vida da criança é, assim, tocar no que é uma das bases mais profundas do desenvolvimento humano.

A arte é uma porta para o mundo sensível da criança, para a descoberta de si mesmas e dos outros. Quando penso no papel das artes na infância, penso igualmente num espaço em que a liberdade de ser é encorajada, onde o erro não é uma falha, mas faz parte do processo de criação e da aprendizagem.

A criança é curiosas por natureza, por meio da experimentação, de sentir, tocar e criar que explora o mundo em seu redor, de forma lúdica e profunda, e a arte dá-lhes essa possibilidade de forma que "o mundo, a cultura local, o real, é o lugar em que a criança goteja, se derrama ou se faz tempestiva, e, na pior e bem comum das hipóteses, resseca" (PIORSKI, 2016, p. 30). O adulto é resultado da criança e de tudo aquilo que viveu na sua infância.

Dialogamos com crianças a partir de uma visão do adulto sobre a infância, uma visão adultocêntrica que estabelece relações de dominação por diversos meios, materiais e simbólicos, entre classes de idades (MORALES, MAGISTRIS, 2018).

Segundo Larrosa (2022):

> A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 2022, p. 230).

O diálogo, essencialmente, consiste em uma troca e em uma reversibilidade da comunicação

(PAVIS, 2015). Segundo Freire (2005), o diálogo como fenômeno humano é palavra. E palavra, para o autor, “é dizer o mundo e fazer o mundo, ato de humanização” (FREIRE, 2005, p. 90).

Temos na criança uma potência criativa que não necessariamente vinculada à intencionalidade de chegar a um objeto final, fator que diferencia sua criação de uma criação artística.

A intencionalidade existe, ainda que distinta, e o fato de sua criação ter uma intencionalidade lúdica não faz com que sua criação seja menor. A criança é portadora de alegria na cria-ação e na transformação desse mundo. Para Freire (2005), “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2005, p. 90).

A criança ao desenhar, cantar ou dançar, ela está a expressar sentimentos e pensamentos que muitas vezes não consegue verbalizar. É um processo natural de expressão do seu mundo interior: as suas alegrias, medos, ansiedades e sonhos; e também pode ser o confronto e convivência com a forma como outros se expressam, sentem e pensam.

Na arte encontram igualmente um lugar de refúgio, um espaço seguro onde podem ser quem são, sem julgamentos; a arte configura um território de liberdade, um território de possibilidades, sem respostas certas ou erradas e onde as perguntas são como as cerejas, vêm uma atrás das outras, aumentando aquilo que as crianças vão conhecendo, mas, sobretudo, abrindo novos horizontes e espaços ainda desconhecidos, mas que já se prefiguram no horizonte da sua curiosidade.

A liberdade criativa e espaço de expressão é essencial para o desenvolvimento da autoestima da criança. Uma criança que se sente capaz de criar e expressar-se artisticamente é uma criança que confia na sua própria voz e nas suas capacidades.

A arte também pode ser uma forma de nos aproximarmos a uma conexão empática com os outros. Ao entrar em contacto com diferentes formas de ser e de ver o mundo, a criança experimenta diferentes perspectivas e a valorizar a diversidade.

A arte apresenta diferentes reflexões e caminhos, vivências face a uma situação comum, diferentes pensamentos e sentimentos, desafios, experiências, múltiplas cores, sons, movimentos, em coexistência e, que no limite, são necessários.

A criança tem uma capacidade incrível de ler imagens. Mesmo vivendo num mundo em que a imagem tem um peso imenso, consome imagens numa velocidade estonteante. A criança tem facilidade em olhar e interpretar o que está à sua frente numa intepretação daquilo que conhece sobre o mundo que está inserida.

Segundo Silva (2009) “o caráter integrado da arte (nas suas dimensões emocional e cognitiva) potencializa a ação educativa” (SILVA, 2009, p. 14). Estimula o pensamento crítico, bem como a resolução de problemas e despertando o interesse por novas áreas de conhecimento.

Snyders (1996) ressalta que “a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele” (SNYDERS, 1996, p. 27).

Na lei da LDB nº 9.394 /96, artigo 26, parágrafo 2º “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 30).

A arte como componente curricular obrigatório, nos remete a refletir sobre sua importância no contexto escolar. Segundo Stori (2003), trabalhar com a Arte, na escola, consiste,

> [...] a arte ainda cria e abre caminhos que ampliam o conhecimento de mundo, oferece condições para a expressão do lúdico, do sonoro, do gesto, do movimento, do imaginário. Por seu intermédio a curiosidade é despertada e estimulada, as interpretações são instigadas, gerando-se, a partir daí, a liberdade e o prazer da fruição estética (STORI, 2003, p. 16).

Desta forma, vale destacar que a Arte, na educação, é mediada por meio de conteúdos que auxiliam no processo da formação do conhecimento dos alunos.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2001, p. 19).

A infância, hoje, vive uma série de paradoxos, difíceis de serem rompidos, pois estão presentes nas concepções e formas de agir com a criança, em âmbito familiar e nas políticas públicas voltadas para a infância.

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção e estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 19).

A infância é necessária para todos; logo, além da casa, da comida, do carinho, da saúde e da educação, é fundamental um tempo e um espaço de brincar garantido. Caba a cada um de nós, especialmente quando se lida diretamente com crianças, tentar desfazer alguns contrassensos da infância, permitindo e favorecendo o brincar, o criar, o inventar, o desenvolver a criatividade.

A criação artística transcende a singularidade para abrir os horizontes para a estética se concretizando na individualidade vivenciada pelo ser humano em seu contexto em que realiza suas relações interativas.

> O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

Ao se expressar artisticamente, a criança constrói sua identidade e a autoestima aprimorando suas percepções e sensibilidades diante do que vai vendo ao seu redor e da leitura que vai influenciar no processo de aprendizado que os alunos concretizam e vivencias experiências nos diversos componentes curriculares, uma vez que a Arte pode e dever ser compreendida de forma multidisciplinar fatores estes que influenciarão positivamente na aprendizagem, na sua relação com o eu, com o outro e com o mundo.

Segundo Proença (2003), a Arte nos leva a compreensão da realidade com suas técnicas, habilidades e funções que se integram e interagem entre si de forma que esse conjunto irá

possibilitar uma vivência expressiva por meio da sensibilidade que a arte proporciona para o ser humano e suas relações que estabelece no seu dia-a-dia.

A arte proporciona aos seres humanos expressar sentimentos e emoções, ou seja, o artista trás o sentimento, a expressão que gostaria que o seu público tivesse ao ver sua obra e isso se busca por meio de técnicas para que esse sentimento alcance o seu objetivo que é sensibilizar o seu público com sua arte.

A utilização das diferentes manifestações de arte, ou seja, o uso das diferentes linguagens dentro da arte é muito utilizada uma vez que a linguagem é uma forma de comunicação e a arte é uma forma de comunicação e a música sensibiliza o ouvinte, o faz julgar o que é belo, o que é bonito e a beleza se faz presente.

Para Larrosa (2002),

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que se toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara LARROSA, 2002, p. 21).

A arte educa os sentidos que leva em conta o fazer ativo, mas não só como um desenvolvimento cognitivo, no entanto, não se pode ignorar o aspecto prático de experienciar e pensar sobre aquilo que se experimenta, se experiencia e isso é permeado pela educação do sensível que possibilita uma infinidade de possibilidades aos seres humanos que podem por meio do mundo inteligível conhecer, mas que a educação, a sensibilidade e a arte irão proporcionar infinitas possibilidades do ser humano ser e estar no mundo.

A linguagem da Arte utiliza de diferentes meios, é possível fazer o uso do texto, da imagem, do som, da dança, da fala no teatro e isso requer o uso de diferentes técnicas unindo as diferentes linguagens para se comunicar expressando a vida das pessoas em determinado contexto histórico.

Segundo Martins (2005),

> [...] ‘mediar é estar entre’. Um estar, contudo, que não é passivo nem fixo, mas ativo, flexível, propositor. Um estar entre que não é entre dois, como uma ponte entre a obra e o leitor. Entre aquele que produz e aquele que lê, entre o que sabe e o que não sabe. [...] Um “estar entre” atento e observador, no olhar e na escuta, para gerar questões que apenas têm sentido se provocam a reflexão, a conversação, a troca entre parceiros. Um estar entre que precisa cada vez mais ser apurado. Por isso continuamos como um grupo sedento (MARTINS, 2005, p. 54).

A arte influencia a forma como ser humano vê o mundo, e se a arte é uma expressão do artista para o mundo que se expressa por meio de sua obra de arte, ele comunica, diz, propõe, critica, reflete tudo isso por intermédio de sua arte que e de tudo aquilo que quer comunicar ao seu público.

O contexto em que o aprendizado se concretiza, ou seja, ou chão da escola onde as relações se dão e a aprendizagem acontece não pode ser deixado de lado, caso isso aconteça se corre o risco de pôr xeque todo o processo de ensino e das descobertas que a própria arte proporciona na vida das

crianças no seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, quanto espaço de formação, precisa considerar as múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças no seu cotidiano, para que possa promover experiências estéticas e expressivas que garantam o desenvolvimento da sensibilidade, o incentivo, a curiosidade, o prazer da descoberta e da criação.

A arte proporciona ao ser humano o conhecimento e com isso, a compreensão do mundo, amplia as possibilidades de entendimento nas outras áreas de conhecimento para só assim ver que não existe diferença entre pensar, sentir e viver a arte em si aprendendo a valorizar o que está ao seu redor, a própria cultura, a própria arte.

A linguagem da Arte se utiliza de diferentes meios, isto quer dizer que podemos fazer o uso do texto, da imagem, do som, da dança, da fala no teatro e isso requer o uso de diferentes técnicas unindo as diferentes linguagens para se comunicar expressando a vida das pessoas em determinado contexto histórico.

A arte influencia a forma como ser humano vê o mundo, e se a arte é uma expressão do artista para o mundo que se expressa por meio de sua obra de arte, ele comunica, diz, propõe, critica, reflete tudo isso por intermédio de sua arte que e de tudo aquilo que quer comunicar ao seu público.

A Arte está em constante transformação e se constitui em um processo em que o ser humano põe em prática uma ideia, ou seja, o ser humano faz o uso das diversas manifestações de Arte e lhe dá as condições necessárias para se comunicar e interagir com o mundo de forma libertadora.

A aprendizagem não é um processo fixo, portanto, é possível aprender de diferentes formas com uma certa flexibilidade que varia de pessoa para pessoa e que as artes visuais, o teatro, a dança e a música permeiam esse processo de aprendizagem que vai tornando possível viver de forma singular em um mundo em constante transformações.

Por fim, penso que a Arte está em constante transformação e se constitui em um processo em que o ser humano põe em prática uma ideia, ou seja, o ser humano faz o uso das diversas manifestações de Arte e lhe dá as condições necessárias para se comunicar e interagir com o mundo.

A Arte comunica o tempo todo fazendo o uso das diversas manifestações artísticas como as Artes Visuais, o Teatro, a Música e a Dança que permeiam nossas vidas e possibilitam a comunicação e interação na realidade que vivemos.

É preciso trabalhar a humanização, o conhecimento próprio, o conhecimento do mundo, o conhecimento do outro, uma vez que o ser humano ao se expressar melhor suas ideias, emoções isso pressupões a compreensão do porque o outro ser diferente de mim e o que é possível de diálogo com respeito à diversidade que se torna a riqueza que há em cada humano ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares

Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, Maria Heloísa D. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Nº 19, pp. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MARTINS, M. C. Mediação: Estudos Iniciais de um Conceito. In: MARTINS, M. C. Mediação: provocações estéticas. São Paulo: UNESP, 2005.

MORALES, S.; MAGISTRIS, G. P. Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nadia Paola Fink, 2018.

PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PIORSKY, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Alexandra et al. Escola criativa: um percurso em construção. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 2009.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

STORI, Norberto. Arte, criatividade e sentimento na educação. In: O despertar da sensibilidade na educação. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

MARINA RODRIGUES MONDEVAIM

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho UNINOVE, 2008;
email: marinamondevaim@yahoo.com.br

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

RESUMO

A interdisciplinaridade surge como uma estratégia essencial no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais, permitindo que diferentes áreas do conhecimento sejam integradas de maneira significativa. Essa abordagem favorece a compreensão global dos conteúdos, estimula a curiosidade, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. O presente artigo tem como objetivo analisar a aplicação da interdisciplinaridade como ferramenta pedagógica nos anos iniciais da Educação Básica, destacando suas contribuições para a aprendizagem significativa e para a formação integral do aluno. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em revisão bibliográfica de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática. Os resultados indicam que a interdisciplinaridade, quando planejada e mediada pelo educador, amplia o engajamento dos alunos, proporciona experiências contextualizadas e fortalece a articulação entre teoria e prática, consolidando-se como estratégia eficiente para promover aprendizagens duradouras.

Palavras-chave:
Interdisciplinaridade; Ensino-Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica, especialmente os anos iniciais, representa uma etapa primordial no desenvolvimento integral da criança, na qual são construídas habilidades cognitivas, sociais e emocionais que servirão como alicerce para toda a trajetória escolar. É nesse período que o processo de ensino-aprendizagem deve ser mais significativo, estimulante e contextualizado, permitindo que a criança compreenda o mundo a partir de múltiplas experiências e vivências.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como uma abordagem pedagógica capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo relações entre conceitos e experiências de forma coerente e significativa. Ao articular conteúdos de diferentes disciplinas, o ensino deixa de ser compartimentalizado e fragmentado, refletindo a complexidade do mundo real e proporcionando à criança a compreensão de como os conhecimentos se inter-relacionam na prática.

O conceito de interdisciplinaridade baseia-se na premissa de que a aprendizagem torna-se mais efetiva quando os saberes são tratados de maneira integrada, estimulando a reflexão crítica, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Nos anos iniciais, a criança encontra-se em uma fase de desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional acelerado, apresentando grande curiosidade e interesse por explorar o ambiente que a cerca.

Práticas pedagógicas interdisciplinares possibilitam a articulação entre áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física, permitindo que a criança interprete situações, relacione conceitos e desenvolva competências múltiplas de maneira conectada e contextualizada. Essa abordagem estimula não apenas o conhecimento formal, mas também habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia, autonomia e comunicação.

A interdisciplinaridade, portanto, não se restringe à soma de conteúdos, mas promove a construção de significados a partir de experiências concretas e contextualizadas. Ao explorar projetos, atividades e situações que envolvem múltiplos saberes, a criança passa a perceber a aprendizagem como algo aplicável à vida cotidiana, favorecendo a compreensão do mundo e o desenvolvimento de competências essenciais para sua formação integral. Nesse processo, o papel do educador se mostra central: cabe a ele planejar, mediar e articular experiências que estimulem a participação ativa do aluno, criando oportunidades de investigação, descoberta e construção coletiva do conhecimento. A mediação pedagógica torna-se, portanto, um instrumento de engajamento, criatividade e reflexão crítica.

A justificativa para a escolha deste tema reside na necessidade de superar práticas pedagógicas tradicionais que fragmentam o conhecimento em disciplinas isoladas, limitando a compreensão global do aluno sobre o mundo. A interdisciplinaridade proporciona a aproximação entre teoria e prática, integrando conteúdos escolares com situações reais, culturais e sociais, o que fortalece a aprendizagem significativa e contribui para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, a integração de saberes permite que o aluno desenvolva a capacidade de estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, identificar problemas, propor soluções e compreender a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos.

Nos anos iniciais, a aplicação da interdisciplinaridade pode ocorrer por meio de projetos, atividades temáticas, experiências sensoriais, oficinas de arte, experiências científicas, contação de histórias, jogos educativos e diversas estratégias que promovam a integração de conhecimentos.

Por exemplo, um projeto sobre meio ambiente pode unir Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Artes, permitindo que os alunos investiguem fenômenos naturais, registrem dados, criem textos e produções artísticas, além de discutirem soluções práticas para a preservação ambiental. Essa abordagem torna a aprendizagem mais dinâmica, estimulante e significativa, favorecendo a construção de conhecimentos sólidos e duradouros.

O objetivo deste artigo é analisar a interdisciplinaridade como estratégia de aprendizagem nos anos iniciais da Educação Básica, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, baseada em revisão bibliográfica.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais que abordam a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa e a Educação nos anos iniciais. A revisão de literatura permitiu compreender os fundamentos conceituais da interdisciplinaridade, identificar experiências pedagógicas aplicadas em diferentes contextos e discutir os benefícios e desafios da sua implementação na prática docente.

Espera-se que este estudo contribua para a valorização da interdisciplinaridade como prática educativa nos anos iniciais, evidenciando que a integração de saberes não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para a formação integral da criança.

Ao promover aprendizagens significativas, contextualizadas e envolventes, a interdisciplinaridade torna-se uma estratégia que transforma a Educação Básica em um espaço de descobertas, investigação e construção de conhecimento, alinhado às demandas contemporâneas da sociedade e às diretrizes pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

FUNDAMENTAÇÃO

A literatura infantil pode ser compreendida em dois contextos distintos: o da escrita formal e o do universo lendário. O contexto lendário surgiu da necessidade das mães de se comunicarem com seus filhos, transmitindo histórias que circulavam oralmente, mesmo sem registro escrito. No cenário ocidental, os primeiros livros voltados ao público infantil surgiram com interesses comerciais, voltados principalmente à aristocracia francesa dos séculos XVII e XVIII. Essas obras, de caráter satírico, foram criadas por intelectuais que buscavam criticar a opressão e denunciar costumes ou personagens que exerciam poder sobre o povo. Para proteger-se das represálias do despotismo, os autores recorreram à fantasia da literatura infantil, utilizando o caráter imaginativo das histórias para ocultar suas intenções críticas (CADEMARTORI, 2010).

Os contos dessa época, por trás de narrativas aparentemente simples, carregavam críticas ao modelo de governo vigente, geralmente centralizado em uma única figura de poder absoluto, enquanto os personagens simbolizavam os diferentes papéis sociais de cada classe. Na Inglaterra, no entanto, a produção e a difusão de livros infantis ganharam impulso com o avanço da industrialização e com os novos recursos tecnológicos, que tornaram mais viável a publicação e distribuição das obras. (CADEMARTORI, 2010, p. 45).

No Brasil, a literatura infantil foi inicialmente incorporada às escolas como ferramenta didática para apoiar a alfabetização e o letramento, permitindo que as crianças reconhecessem letras, compreendessem o sistema alfabético e desenvolvessem outras habilidades cognitivas. A partir da Proclamação da República, com o processo de modernização e facilitação da produção editorial, a literatura infantil tornou-se mais acessível, ampliando sua presença nas escolas e na sociedade. (SILVA, 2011, p. 32).

Essa utilização inicial da literatura infantil no contexto escolar explica por que alguns educadores a empregam exclusivamente como recurso para o ensino da leitura e escrita. Entretanto, do ponto de vista pedagógico, a literatura infantil desempenha um papel muito mais amplo, oferecendo às crianças experiências imaginativas que possibilitam múltiplas interpretações e significações do mundo, além de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, criativo e do prazer estético (fruição). (FAZENDA, 2008, p. 21).

Geralmente, o primeiro contato da criança com a literatura ocorre por meio das histórias contadas por familiares, estabelecendo desde cedo uma relação afetiva, prazerosa e íntima com a leitura. À medida que a criança se familiariza com as narrativas, ela se identifica com os personagens, encontra respostas para suas dúvidas e obtém motivação para enfrentar desafios pessoais. Silva (2011) observa que esse contato coloca o leitor diante de diferentes horizontes de significados, ampliando sua capacidade de interpretação e compreensão. (SILVA, 2011, p. 78).

No ambiente escolar, a literatura infantil potencializa os processos de ensino e aprendizagem ao promover a construção do pensamento crítico, a habilidade de questionar e de propor soluções para problemas cotidianos. Dessa forma, a criança consolida seus próprios conceitos e desenvolve opiniões mais fundamentadas. Para que esses efeitos sejam plenamente alcançados, entretanto, é essencial que os educadores saibam mediar a experiência de leitura de forma interdisciplinar, articulando conteúdos e habilidades de diferentes áreas do conhecimento. (PAVIANI, 2008, p. 31).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade se apresenta como um caminho para superar a visão fragmentada do saber, integrando diferentes campos do conhecimento humano.

Segundo Morin (1987, p. 30), a interdisciplinaridade permite articular diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma compreensão mais ampla e integrada da realidade. Ao aplicar essa perspectiva na Educação Infantil, o educador tem a oportunidade de criar experiências de aprendizagem que transcendem a fragmentação do saber, conectando conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física de maneira contextualizada e significativa. Dessa forma, a literatura infantil deixa de ser apenas um recurso de alfabetização e se transforma em uma ferramenta capaz de estimular múltiplas competências cognitivas, sociais e emocionais.

Ao trabalhar de forma interdisciplinar, o professor pode propor atividades que relacionem a leitura de contos e histórias com outras áreas do conhecimento, promovendo a investigação, a reflexão e a criatividade. Por exemplo, ao explorar um conto sobre a natureza, as crianças podem registrar observações em gráficos simples (Matemática), discutir a fauna e a flora apresentadas (Ciências), dramatizar cenas do enredo (Artes) e escrever pequenos textos sobre a história (Língua Portuguesa). Essas experiências integradas fortalecem a compreensão dos conteúdos, promovem a aprendizagem significativa e incentivam a participação ativa do aluno, tornando a escola um espaço de descoberta e construção coletiva do conhecimento. (MORIN, 1987, p. 30).

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para a formação integral da criança, pois permite que habilidades cognitivas se articulem com competências socioemocionais. Ao interagir com os personagens, refletir sobre suas ações e discutir possíveis desfechos, a criança desenvolve empatia, compreensão do outro e capacidade de tomada de decisão. Silva (2011) reforça que a literatura infantil, quando mediada de maneira adequada, coloca o leitor em contato com diferentes horizontes de significado, estimulando a interpretação crítica, a criatividade e a capacidade de relacionar conteúdos escolares com situações reais do cotidiano. (MORIN, 1987, p. 30).

Portanto, a integração entre literatura infantil e interdisciplinaridade não apenas amplia o repertório cultural e linguístico das crianças, mas também cria oportunidades para que elas construam conceitos de forma ativa e contextualizada. Para que isso seja efetivo, é fundamental que o educador planeje as atividades considerando as características do desenvolvimento infantil, as múltiplas linguagens expressivas e as necessidades específicas de cada faixa etária, promovendo experiências lúdicas, criativas e cognitivamente estimulantes. (CADEMARTORI, 2010, p. 45).

Em síntese, a literatura infantil mediada por uma perspectiva interdisciplinar transforma a aprendizagem em um processo dinâmico, prazeroso e significativo. Ela possibilita que a criança compreenda melhor o mundo, interprete diferentes realidades, exercite o pensamento crítico e fortaleça competências essenciais para a sua formação integral. Dessa maneira, a abordagem

interdisciplinar não apenas supera a fragmentação do conhecimento, mas também enriquece a prática pedagógica, consolidando a literatura infantil como um recurso central no desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais. (FAZENDA, 2008, p. 22).

Procura-se, na interdisciplinaridade, estabelecer um método que minimize a fragmentação do conhecimento, possibilitando o diálogo entre saberes dispersos e conduzindo a uma compreensão mais ampla e global da realidade. Nesse processo, o operador do conhecimento assume o duplo papel de agente e objeto do aprendizado, articulando e refletindo sobre os saberes que manipula.

Dessa forma, a literatura infantil pode ser utilizada pelo educador, na posição de mediador, como instrumento de integração interdisciplinar. Por meio dessa mediação, a criança tem a oportunidade de compreender sua realidade, estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento e construir uma visão global do mundo, do homem e de si mesma. Segundo Fazenda (2008), o pensamento interdisciplinar parte do princípio de que nenhum conhecimento é plenamente racional em si mesmo; é o diálogo com outros saberes que possibilita ultrapassar a fragmentação, compreender as interconexões entre diferentes áreas e abrir espaço para inovações e novas possibilidades. Nesse contexto, a literatura infantil cumpre papel fundamental ao proporcionar experiências que interligam diferentes campos do saber.

Paviani (2008, p. 31)reforça que a interdisciplinaridade não consiste apenas na transposição de conceitos e métodos, mas na recriação conceitual e teórica, oferecendo aos alunos uma visão ampla capaz de evidenciar a complexidade e a globalidade do mundo. É nesse ponto que a literatura infantil se integra à interdisciplinaridade: cabe ao professor mediar o conteúdo das histórias, despertando o interesse da criança, provocando questionamentos, estimulando a curiosidade e promovendo o pensamento crítico-reflexivo. (SILVA, 2011, p. 79). Conforme (SILVA, 2011, p. 78) o questionamento gera dúvida; a dúvida exige respostas; e a resposta conduz à reflexão, formando leitores ativos, pensantes e protagonistas de suas próprias descobertas, motivados pelo prazer da leitura.

Do ponto de vista didático-pedagógico, é imprescindível que o educador conheça previamente o livro a ser utilizado, avaliando possíveis conteúdos ou imagens preconceituosas. A mediação deve contemplar estratégias que mantenham a atenção das crianças e despertem emoções diversas. Nesse sentido, a ludicidade, presente na literatura infantil, torna-se um recurso valioso, estimulando a imaginação, a curiosidade, o interesse e a criatividade das crianças. O educador pode explorar diferentes recursos, como entonação de palavras, interpretação vocal de personagens, dramatizações, fantoches e outros materiais pedagógicos. (FAZENDA, 2008, p. 25)

O planejamento e a avaliação constituem elementos essenciais para o sucesso do trabalho docente. Segundo Vasconcellos (2007), a avaliação deve ser compreendida como um processo amplo e reflexivo, que considera a prática pedagógica de forma crítica. Observações em sala de aula indicam que, embora muitas escolas realizem avaliações bimestrais por meio de relatórios, o planejamento define os objetivos de cada atividade e direciona a ação pedagógica. Luckesi (1992, p. 121) afirma que o planejamento é um conjunto de ações organizadas para atingir resultados de maneira eficiente e eficaz, sendo, portanto, uma ferramenta fundamental para a prática docente. Vasconcellos (2002) complementa que o planejamento possibilita a intervenção consciente em situações reais, permitindo transformações e adaptações no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da interdisciplinaridade, o planejamento adquire ainda mais relevância. Ao trabalhar a literatura infantil como promotora de aprendizagens significativas, o docente organiza experiências que conectam diferentes saberes, estimulando a curiosidade e a autonomia do aluno.

O aprendiz torna-se agente de seu próprio conhecimento, construindo sentido a partir de suas vivências e mediado pelo professor, que deve continuamente aprofundar seus conhecimentos e propor situações desafiadoras e lúdicas.

A escola, nesse contexto, deve formar indivíduos curiosos, autônomos e motivados a investigar, pesquisar e assumir a autoria de seu processo de aprendizagem. Oliveira (2004) enfatiza que, no contexto cultural contemporâneo, o ato de aprender tornou-se complexo, exigindo do aprendiz saberes mais elaborados e do docente competências para mediar essa construção. Trata-se de um movimento histórico e dialético capaz de promover atitudes conscientes e emancipadoras nos alunos. Estudos de pensadores como Paulo Freire, Rancière e Mészsáros reforçam essa perspectiva, lembrando que “a aprendizagem é a nossa própria vida” (Paracelso, apud MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Em síntese, a fundamentação teórica evidencia que a interdisciplinaridade, articulada à literatura infantil, constitui uma estratégia pedagógica eficaz para a promoção de aprendizagens significativas nos anos iniciais. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, o educador possibilita que a criança compreenda o mundo de forma ampla e contextualizada, conectando conceitos, experiências e saberes de maneira coerente e enriquecedora. A literatura infantil, mediada de forma intencional e lúdica, não apenas auxilia no desenvolvimento da leitura e escrita, mas também estimula a imaginação, a reflexão crítica, a criatividade e a construção de significados próprios.

O papel do docente se revela, portanto, central: cabe a ele planejar, organizar e avaliar atividades que articulem a literatura infantil e os conteúdos interdisciplinares, promovendo experiências que despertem curiosidade, autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem. Ao conduzir a criança na exploração de histórias, interpretando personagens, dramatizando situações e propondo questionamentos, o professor fortalece competências cognitivas, sociais e emocionais, ampliando o horizonte de conhecimento e possibilitando a construção de uma visão global do mundo.

Dessa maneira, a prática pedagógica interdisciplinar, aliada à literatura infantil, transcende o ensino meramente instrumental da leitura e escrita, tornando-se um espaço de descobertas, significação e desenvolvimento integral da criança. Assim, a literatura infantil deixa de ser um recurso isolado e se transforma em uma ferramenta estratégica, capaz de conectar saberes, estimular o pensamento crítico e promover experiências de aprendizagem profundas, prazerosa e duradouras, alinhadas aos objetivos da Educação Básica e às demandas contemporâneas de formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da leitura na formação das crianças, é fundamental reconhecer a literatura infantil como um recurso pedagógico capaz de enriquecer a aprendizagem nos anos iniciais. Quando trabalhada de forma interdisciplinar, a literatura não apenas desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, mas também promove aprendizagens significativas, integrando conteúdos de diferentes áreas e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Observa-se, entretanto, que em muitas escolas, embora os alunos já possuam o hábito de leitura, a literatura infantil ainda é utilizada principalmente para o ensino da leitura e da escrita, concentrando-se apenas na disciplina de língua portuguesa. Essa prática limita o potencial transformador da literatura, que poderia ser explorada como uma ferramenta interdisciplinar capaz de integrar diferentes saberes, estimular a criatividade e tornar o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Para que a literatura infantil cumpra esse papel, é essencial que os professores planejem suas atividades considerando as necessidades e características de cada faixa etária, promovendo experiências lúdicas, instigantes e conectadas à realidade dos alunos. Além disso, a articulação entre docentes, gestão escolar, famílias e comunidade contribui para transformar a escola em um espaço colaborativo, em que a aprendizagem se torna mais rica, prazerosa e efetiva.

A literatura infantil, mediada por uma perspectiva interdisciplinar, transforma o processo de ensino e aprendizagem em uma experiência dinâmica, permitindo que as crianças compreendam melhor o mundo, interpretem diferentes situações e desenvolvam autonomia, pensamento crítico e criatividade. Portanto, para que essa prática seja plenamente efetiva, é necessário que os professores revisem suas abordagens pedagógicas, reconheçam o potencial da interdisciplinaridade e promovam atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, E. Literatura Infantil: história e funções pedagógicas. São Paulo: Moderna, 2010.
FAZENDA, I. Educação e interdisciplinaridade: caminhos para o ensino contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Paris: UNESCO, 1987.

PAVIANI, A. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas. Campinas: Papirus, 2008.

SILVA, M. R. Literatura Infantil e desenvolvimento cognitivo: mediando aprendizagens significativas. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARLY ADRIANA MACEDO DE SOUZA SOARES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN 2003; especialista em Meio Ambiente e Sustentabilidade pelo Instituto Tecnológico de Educação e Qualificação Profissional - ITEQ 2022; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Jd. Paulo VI, Professora de Educação Infantil no Centro Educacional Infantil Yvonne Maluhy Joseph Sabga.

A IMPORTÂNCIA DA COLETA SELETIVA E RECICLAGEM NAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

RESUMO

A interação entre os homens e o ambiente ultrapassou a questão da simples sobrevivência. Fica evidente a importância de sensibilizar os humanos para que ajam de modo responsável e com consciência, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro. Presentemente, o assunto ambiental vem sendo debatida com grande amplitude e por meio da Educação Ambiental é plausível levar dados e explicações à população. Pensando nessa problemática, foi desenvolvido um trabalho de educação ambiental de como as escolas, juntamente com os alunos e professores, podem ajudar na conscientização de uma força tarefa que agrega pelo descarte correto do lixo e das embalagens, trazendo à tona de tornamos multiplicadores dessa ação para a comunidade escolar. A proposta desse trabalho visa a cooperar e aumentar o conhecimento através de uma maneira significativa e atuante que norteará para uma aprendizagem de conscientização para as crianças pequenas, assim obtendo o desenvolvimento com pensar sustentável.

Palavras-chave:
Educação; Sustentabilidade; Meio Ambiente; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental expressa no ensinamento a ver uma gama global que cerca um problema peculiar sendo em sua história, seus valores, percepções, fatores econômicos e tecnológicos. Dessa forma podemos assim evitar desastres ambientais e tomar decisões plausíveis em provento de todos.

Medina (1997 apud MONICO, 2001, p. 39) expõe que:

> A Política Nacional do Meio Ambiente, que é definida pela Lei nº 6.983 de 1981, situa a educação ambiental como um dos princípios que garantem a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, onde visa assegurar no país condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e a proteção da dignidade da vida humana. A educação ambiental deve ser oferecida em todos os níveis de ensino e em programas específicos direcionados para a comunidade, visando assim à preparação de todo o cidadão para uma participação da defesa do meio ambiente.

A RECICLA SAMPA https://www.reciclasampa.com.br/conteudos (acessado 17/09/2025) traz consigo as etapas nas quais devemos saber sobre a coleta seletiva, para que possamos nos tornar cidadãos ambientalmente engajados e responsáveis pelo cuidado do nosso planeta:

> 1 - separe os resíduos em dois – (lixo comum e lixo reciclável)
> 2 - limpe os materiais recicláveis (A ideia é sempre tentar retirar sobras de comida, de líquidos ou de produtos de limpeza. Descartar de qualquer jeito pode contaminar outros materiais e inviabilizar a reciclagem.
> 3 - Compacte os recicláveis (Amasse as latas, tire o ar das garrafas plásticas, desmonte e dobre as embalagens tetrapak e de papel. Assim economiza e ganha espaço.)
> 4 - Pesquise o dia que o caminhão passa na sua rua.

A IMPORTÂNCIA DA COLETA SELETIVA E RECICLAGEM NAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Pensando num contexto de que a escola e família podem se unir a ações no que permeiam aprendizagens, pode desenvolver planos e atividades que fortaleçam condições favoráveis para o meio ambiente, assim como aponta o capítulo 205 da Constituição Brasileira de 1988.

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
> § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo de trabalho e à prática social.

Uma grande virtude importante para a transformação da Educação Ambiental como prática educativa foi a implantação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela lei nº 9.795/99 e regulamentada pelo decreto nº 4.281/2002.

Em seu artigo primeiro delimita a educação ambiental como avanço por meio dos quais o indivíduo e

a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Podemos trabalhar com a reciclagem desde a fase infantil, a fim de promover um pensamento sustentável, assim levantando os objetivos e o desenvolvimento como um guia para nosso caro leitor se identificar e prosseguir em sala de aula na educação infantil.

OBJETIVOS

- Conscientizar os alunos de que qualquer ser humano é um produtor de lixo;
- Identificar os tipos de lixo que podem ser reciclados;
- Diferenciar os tipos de lixo produzidos;
- Despertar o interesse dos alunos para a reciclagem;
- Reconhecer a importância da reciclagem seletiva do lixo para o meio ambiente.

DESENVOLVIMENTO

1º - Iniciar a aula perguntando se os alunos sabem: O que é lixo? O que é reciclar? Para onde vai o lixo? Quem coleta o lixo? Como podemos reduzir o consumo?
2º - Explicar a importância da reciclagem do lixo para o meio ambiente.

MATERIAIS

- Lixeira de cores diferentes (vermelha, verde, azul, amarela)
- Materiais recicláveis (papel, plástico, papelão, vidro)
- Cartazes ou imagens ilustrativas dos tipos de lixo
- Música ou vídeo educativo https://youtu.be/HhXdMGs52EM?si=1_5YxfhHla-EVeYP acessado 17/09/2025.

Com toda essa ação sobre a coleta seletiva, o professor poderá desenvolver aulas de reciclagens a partir dos materiais que foram colocados nas lixeiras coloridas e ensinando para as crianças sobre a reutilização e a criação artística.

Criação de um brinquedo com materiais reciclados
- **Objetivo:** Estimular a criatividade e conscientizar sobre reutilização de materiais.

Pintura com tampinhas de plástico
- **Objetivo:** Desenvolver a coordenação motora e sensibilizar sobre reaproveitamento.

Fantoches com meias usadas
- **Objetivo:** Reutilizar roupas e estimular a criatividade.

Jardim de reciclagem: hortinha com embalagens
- **Objetivo:** Ensinar sobre reciclagem e plantio.

As escolas podem em suas ações, desenvolver projetos sobre materiais descartáveis e reutilizáveis, propondo estratégias para a conscientização dos alunos favorecendo uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, o que apresentamos ações para que o plano de aula para possa servir de um guia para que a educação ambiental ponderando aos alunos para que possam aprender sobre como fazer para cuidar do meio ambiente desenvolvendo um trabalho com a sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola sendo um elo entre aprendizadens corriqueiras que fazem parte do dia a dia dos alunos, se torna a peça fundamental e possível que reflitam sobre o seu meio e que tenham a noção das atitudes que fazem a diferença, em todo contexto, interligando a escola e a comunidade. Através dos aprendizados adquiridos na escola os alunos conseguirão visualizar melhor os problemas ambientais.

O professor da educação infantil tem um papel primordial quando planeja e desenvolve situações de ensino-aprendizagem, devendo assim instigar situações em que seus alunos têm o domínio interagir socialmente, e realiza atividades das situações em sala de aula.

A realização de atividades de Educação Ambiental nas escolas é uma ferramenta importante para que se dê um destino certo aos lixos e aos recicláveis, remediando certos problemas futuros.

É de todos nós, ao longo da formação escolar do educando, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a responsabilidade pelo incentivo à preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vanilda Paiva. Educação Ambiental na Educação Infantil. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____ Ministério do Meio Ambiente. Coleta seletiva: reciclagem e sustentabilidade. Brasília: MMA, 2018.

_____ Política Nacional de Educação Ambiental- PNEA: Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999.

LIMA, Maria José. Reciclagem na Educação Infantil: práticas e recursos. São Paulo: Editora Ateliê, 2020.

LOPES, Cintia. Atividades de reciclagem para crianças. Rio de Janeiro: Didática, 2018.

MONICO, I. Árvores e a arborização urbana na cidade de Piracicaba/ SP: um olhar sobre a questão à luz da Educação Ambiental. Dissertação (Mestre em Ciências, Área de concentração: ciências Florestais). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2001.

SILVA, Ana Maria. Cuidar do planeta: atividades sustentáveis para infância. Campinas: Papirus, 2017.

YOUTUBE Quais as cores das lixeiras da coleta seletiva? como fazer reciclagem? | Meio Ambiente Infantil https://youtu.be/HhXdMGs52EM?si=bnkzWfQj3qqoHPfA acessado 18/09/2025

MÔNICA ARAÚJO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori, em 2009. Professora de Educação Infantil CÉU CEI três Lagos.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS - RACIAIS: MÚSICAS E CONTOS AFRICANOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo discute a importância da inserção das africanidades na educação infantil, especificamente por meio de músicas e contos africanos e afro-brasileiros, para crianças de 4 a 6 anos de idade, como forma de fortalecer identidades e valorizar a diversidade cultural. A abordagem visa promover a diversidade cultural, a conscientização e o respeito pela cultura Afro-brasileira e Africana, a importância de trabalhar tais conteúdo para além do mês de novembro, de maneiras transversais e contínuas. Foi realizado pesquisas bibliográficas e documentais, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-raciais e os fundamentos da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório a inclusão da história e cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) na Educação Infantil que enfatiza a necessidade de promover, reconhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira e afro-brasileira. Os principais referenciais teóricos utilizados para embasamento deste artigo, foram Kabengele Munanga defendendo a importância da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar e Nilma Lino Gomes que aborda a inclusão da história e cultura afro-brasileira na educação Infantil. Este artigo encontra-se dividido em dois eixos o primeiro refere-se ao papel da escola na efetivação da lei o segundo aborda a potência das músicas e contos na educação infantil. Como resultado da pesquisa, compreende-se que ao ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira por meio das músicas e contos africanos, as crianças desenvolvem uma identidade cultural mais positiva, tem maior respeito pela diversidade, aumentam seu repertório cultural, a conscientização sobre a cultura afro-brasileira e sua importância para a sociedade, promove a inclusão e a autoestima ao ver sua cultura sendo valorizada e respeitada, e combatem o racismo estrutural.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Cultura Afro-brasileira; Diversidade; Inclusão; Crianças; Música; Conto.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das crianças e a inclusão das culturas afro-brasileiras e africanas nesse contexto pode contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos da diversidade cultural. neste sentido, a lei n° 10.639/2003 destaca a importância da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Contudo, ainda observa-se que muitas vezes a prática do ensino da história da cultura afro-brasileira e africana ficam restritas ao mês de novembro em alusão ao dia da consciência negra, o que reduz a amplitude e a potência da temática.

Neste artigo, exploraremos como as músicas e contos africanos podem ser utilizados como ferramentas de ensino para promover a africanidade na educação infantil com crianças de quatro a seis anos, o uso da oralidade da musicalidade e da ludicidade promovem aprendizagem que dialogam com a sensibilidade, a imaginação e a socialização aspectos fundamentais no desenvolvimento Infantil.

A base Nacional comum curricular (BNCC 2017) da educação infantil destaca a importância da diversidade cultural e da inclusão de diferentes perspectivas e experiências no currículo. Portanto, na educação infantil, especialmente entre crianças de 4 a 6 anos, trabalhar com músicas africanos e afro-brasileiros constitui uma estratégia pedagógica rica e significativa, pois possibilita a valorização das diferenças o respeito ao outro e o contato com tradições que fazem parte da formação do povo brasileiro.

O COMPROMISSO DA LEI 10.639/2003 E A ESCOLA

A lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação básica, desta forma essa lei é um compromisso da escola com a formação cidadã, crítica e inclusiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 11), estabelece que a escola deve promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, assim rompendo com as práticas pedagógicas que invisibilizam a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

Para as diretrizes, o seu principal objetivo é "educar cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil" (BRASIL, 2004) o que torna o ensino da Cultura Africana e afro-brasileira como parte da rotina e do processo escolar, não mais apenas em eventos em datas comemorativas como por exemplo o dia da consciência negra comemorado no mês de novembro.

Com base na lei 10.639/2003 a escola se torna um espaço de resistência e transformação social assume o compromisso de combater o racismo estrutural e valorizar as identidades negras desde o primeiro ano de escolarização das crianças. Neste sentido, Kabengele Munanga (2005) aponta que a desvalorização da Cultura Africana e afro-brasileira reforçam práticas racistas e excludentes sendo indispensável a abordagem sistemática do tema desde a educação infantil.

Para Munanga (2005) a omissão nos currículos escolares da história da presença Negra contribuiu para o crescimento do racismo estrutural e da marginalização cultural.

> Não é possível construir uma sociedade verdadeiramente democrática se a escola continuar reproduzindo visões eurocêntricas e negligenciando a contribuição africana.

(Munanga, 2005).

Em consonância com Munanga, Nilma Lino Gomes (2017) reforça que a escola precisa:

> Assumir o protagonismo no reconhecimento da pluralidade cultural, construindo práticas pedagógicas que considerem a infância como espaço de diálogo com diferentes matrizes civilizatórias. (Gomes, 2017)

Neste sentido, a lei 10.639/2003 não é apenas uma exigência legal, mais um ato político e pedagógico de reparação histórica, ou seja, trabalhar a história e a cultura afro-brasileira desde a educação infantil contribui para que as crianças cresçam em ambientes de respeito, empatia e valorização das diferenças.

O racismo se manifesta desde cedo em toda a sociedade e principalmente no cotidiano escolar afetando a autoestima e a identidade das crianças negras por isso é necessário abordar de forma sistemática a cultura africana e afro-brasileira a fim de garantir que a escola seja um espaço de acolhimento e pertencimento para todos os estudantes.

Portanto, cabe a escola garantir que as vivências e práticas escolares estejam também vinculadas a lei e presentes no currículo escolar, não apenas como eventos isolados, mas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) é obrigatório que a escola a Borja conteúdos sobre africanidades e estas devem ser realizadas em um trabalho contínuo, interdisciplinar e articulado com o projeto político e pedagógico da escola.

AFRICANIDADES: MÚSICAS E CONTOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) destaca que ensinar sobre a história e a cultura afro-brasileira não é só falar de fatos ou datas, mas também valorizar músicas, danças, histórias, artes e tradições. A ideia é que as crianças tenham experiências que mostrem como a diversidade faz parte da nossa identidade como povo brasileiro.

A oralidade é um dos principais meios da tradição cultural africana pois seus contos mitos lendas e músicas foram por séculos instrumento de transmissão de saberes e histórias de resistência.

Neste sentido, o uso de contos e músicas africanas e afro-brasileiras em sala de aula possibilita não apenas a transmissão de conhecimentos mas também a valorização da ancestralidade e a construção de referências positivas para todas as crianças.

Na educação infantil, a prática de música e contos promovem momentos de escuta, imaginação movimento e interação. Conforme Nilma Lino Gomes (2017), as africanidades na escola não devem ser tratadas como exotismo, mas sim como parte da formação da identidade das crianças brasileiras, sem que ocupem apenas um espaço pontual no calendário escolar e sim que devem estar incorporadas ao currículo de forma contínua, transversal e integrada nas multidisciplinaridades.

Leda Maria Martins (1997), destaca que a “oralidade africana é guardiã de uma memória coletiva e ancestral que resiste ao tempo e à opressão”. Portanto, quando trabalhado as narrativas de forma lúdica elas permitem que as crianças conheçam histórias de heróis e heroína e divindades negras rompendo com preconceitos e promovendo uma visão plural de mundo.

Já a musicalidade também é um elemento central nas culturas africanas, e um elemento fundamental para a educação infantil, pois, através da música, da dança e do ritmo as crianças

podem vivenciar a cultura afro-brasileira de forma ativa e prazerosa.

> As canções afro-brasileiras carregam em seus ritmos e letras memórias coletivas e formas de resistência que devem ser valorizadas desde a infância. (Oliveira, 2008)

Desta forma, dançar cantar e dramatizar músicas de origem africana e afro-brasileiras são formas de as crianças vivenciarem uma aprendizagem que integram o corpo, a emoção e a cultura. Assim os contos e músicas tornam-se instrumentos pedagógicos que desenvolvem a imaginação e a oralidade favorecem a socialização e o trabalho em grupo, contribuem para o fortalecimento da autoestima das crianças negras ampliam o repertório cultural de todas as crianças promovem o respeito às diferenças e o combate ao racismo desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer músicas e histórias africanas e afro-brasileiras para o dia a dia da Educação Infantil é uma forma muito rica de ensinar às crianças a importância da diversidade desde cedo. A escola tem a responsabilidade de aplicar a Lei 10.639/2003 de forma constante, e não apenas em momentos isolados, como em datas comemorativas. Quando a cultura afro-brasileira é trabalhada de maneira natural e contínua, ela ajuda as crianças a crescerem com respeito às diferenças e consciência sobre a importância da igualdade. Ao incluir no currículo a música, a oralidade e o brincar ligados a essas tradições, a escola não só ensina conteúdos, mas também contribui para formar pessoas mais justas, respeitosas e preparadas para viver em uma sociedade diversa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em 25 de agosto de 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 28 de agosto de 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, Heloisa Pires. Histórias da Preta. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

MARTINS, Leda Maria. A cena em sombras: ensaios sobre o teatro negro e o teatro de Minas. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SISTO, Celso. Histórias da África para crianças. Porto Alegre: Projeto, 2011.

OLIVEIRA, Maria Inês Barbosa de. Cantando e aprendendo: músicas afro-brasileiras na Educação Infantil. Salvador: EDUFBA, 2008.

NICOLE CAMPANELLA CARDOSO SILVA

Professora de Artes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo/SP, licenciatura plena em Artes Plásticas pela (FAAP), pós-graduada em Arte e Musicalidade (FABRANGE)

O ENSINO DE ARTES HÍBRIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA INSPIRADA NA OBRA DE JOSÉ LEONILSON

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, fundamentada no Currículo da Cidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O projeto teve como foco o objeto de conhecimento Artes Híbridas, utilizando a obra do artista brasileiro José Leonilson (1957–1993) como referência. A proposta envolveu a combinação de desenho e bordado, promovendo a expressão pessoal dos alunos e a reflexão sobre a arte como meio de comunicação e transformação. A metodologia adotada incluiu a análise da biografia de Leonilson, a leitura de suas obras e a produção artística dos estudantes, culminando em uma exposição para a comunidade escolar. Os resultados indicam engajamento, desenvolvimento de habilidades técnicas e reflexivas, além da percepção do poder transformador da arte na expressão pessoal.

Palavras-chave:
Artes Híbridas; Leonilson; Educação Artística; Expressão Pessoal; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O ensino de Artes Visuais no contexto escolar é reconhecido como espaço de desenvolvimento da criatividade, expressão e pensamento crítico dos estudantes (KIEFER, 2010; FREIRE, 1996). O Currículo da Cidade, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, propõe uma abordagem pedagógica que valoriza a identidade cultural e as experiências pessoais, promovendo práticas artísticas integradas e significativas (SME-SP, 2021).

As Artes Híbridas configuram-se como objeto de estudo pertinente, permitindo a articulação entre diferentes linguagens e suportes, como pintura, bordado, gravura e instalação (MORAES, 2018; SILVA, 2017). Essa abordagem possibilita aos alunos compreender a arte como um campo amplo, que dialoga com experiências sensoriais, emocionais e sociais (FONSECA, 2016; GOMES, 2015).

Nesse contexto, a obra de José Leonilson constitui referência para práticas pedagógicas inovadoras. Reconhecido pela produção híbrida, o artista transita entre diferentes linguagens, explorando bordado, desenho e pintura de forma integrada. Sua obra é autobiográfica e carregada de sensibilidade, refletindo experiências pessoais e contextos históricos, como a epidemia de AIDS nos anos 1980 (LAGNADO, 2016; ITAÚ CULTURAL, s.d.; FRAGA, 2019). O estudo da obra de Leonilson proporciona aos estudantes o entendimento de que a arte pode ser veículo de expressão íntima, reflexão crítica e transformação social (MORAES, 2018; FREIRE, 1996).

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem das Artes Híbridas no ensino fundamental está relacionada à construção de conhecimento artístico, à formação de repertório cultural e ao desenvolvimento da expressão criativa dos estudantes (FONSECA, 2016; SILVA, 2017). Segundo Moraes (2018), a exploração de múltiplas linguagens possibilita a apropriação de técnicas diversas e amplia a capacidade de expressão dos estudantes. Gomes (2015) destaca que atividades artísticas híbridas promovem engajamento afetivo, cognitivo e social, contribuindo para a construção de sentidos e significados individuais.

Leonilson é citado como exemplo de produção híbrida, em que a materialidade (bordado, tecido, tinta, palavras) dialoga com conteúdo pessoais e sociais (LAGNADO, 2016). Para Fraga (2019), o estudo de artistas contemporâneos no ambiente escolar permite que os alunos compreendam a função social da arte e desenvolvam sensibilidade crítica. Arnheim (2004) enfatiza que a percepção visual é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, reforçando a importância de experiências práticas como o bordado e a manipulação de diferentes suportes.

A inclusão no ensino de arte, segundo Kiefer (2010) e Freire (1996), deve considerar a diversidade de habilidades e experiências dos estudantes, promovendo atividades adaptadas e equitativas, que valorizem as diferentes formas de expressão. Oliveira e Martins (2019) destacam que práticas pedagógicas que exploram múltiplas linguagens fortalecem a autoestima dos estudantes e ampliam suas possibilidades de participação em projetos coletivos e individuais.

Hetland et al. (2013) apontam que experiências artísticas envolvendo diferentes linguagens desenvolvem pensamento crítico, criatividade e habilidades socioemocionais, promovendo um aprendizado significativo e integrador. Essas contribuições reforçam a pertinência de abordar Artes Híbridas como objeto de conhecimento no ensino fundamental, conectando teoria, prática e desenvolvimento pessoal.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido com estudantes do 6º ano, considerando diversidade de habilidades e inclusão. As etapas metodológicas foram:

1. Apresentação do artista e contexto histórico: estudo da biografia de Leonilson e da epidemia de AIDS nos anos 1980, com suporte de vídeos e leitura de textos (LAGNADO, 2016; ITAÚ CULTURAL, s.d.; FREIRE, 1996; GOMES, 2015; OLIVEIRA; MARTINS, 2019). Essa etapa fundamenta-se na perspectiva de que conhecer o contexto do artista é essencial para a compreensão da obra.
2. Leitura coletiva das obras: análise de elementos visuais, linguagens híbridas e palavras presentes nas peças, promovendo interpretação e discussão em grupo (MORAES, 2018; ARNHEIM, 2004; HETLAND et al., 2013). A discussão coletiva permite que os estudantes desenvolvam pensamento crítico, percepção estética e habilidades de argumentação (FONSECA, 2016).
3. Produção artística dos alunos: criação de desenhos expressando experiências pessoais, seguidos do aprendizado da técnica de bordado, com adaptação para alunos com necessidades educativas especiais (KIEFER, 2010; SILVA, 2017; OLIVEIRA; MARTINS, 2019). A prática artística é considerada uma estratégia para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor dos estudantes (HETLAND et al., 2013).
4. Exposição das produções: apresentação das obras à comunidade escolar, valorizando a expressão dos estudantes e promovendo a reflexão sobre a arte como forma de comunicação (FONSECA, 2016; FRAGA, 2019; FREIRE, 1996; GOMES, 2015). A exposição fortalece autoestima e reconhecimento social, consolidando o aprendizado artístico e crítico.

RESULTADOS

O projeto demonstrou resultados significativos:

- **Engajamento e expressão pessoal:** alunos exploraram emoções, experiências e vivências, traduzindo-os em suas obras (LAGNADO, 2016; FREIRE, 1996; GOMES, 2015). Observou-se maior envolvimento dos estudantes com a proposta artística, evidenciando a função transformadora da arte na vida escolar (OLIVEIRA; MARTINS, 2019).
- **Desenvolvimento técnico:** aquisição de habilidades em desenho e bordado, experimentação de diferentes suportes (MORAES, 2018; ARNHEIM, 2004; HETLAND et al., 2013). As técnicas híbridas possibilitaram aos estudantes manipular materiais diversificados, estimulando criatividade e autonomia.
- **Inclusão:** adaptações permitiram participação plena de estudantes com TEA e necessidades específicas, garantindo equidade no acesso à atividade (KIEFER, 2010; SILVA, 2017; OLIVEIRA; MARTINS, 2019). A literatura confirma que intervenções artísticas adaptadas promovem engajamento e aprendizagem significativa para todos os estudantes (HETLAND et al., 2013).
- **Valorização da arte:** exposição final envolveu a comunidade escolar e evidenciou a importância da arte na formação pessoal e social (FONSECA, 2016; FRAGA, 2019; FREIRE, 1996; GOMES, 2015). O compartilhamento das obras reforçou a percepção de que a arte pode gerar impacto positivo no coletivo, integrando aprendizagem, expressão e reconhecimento social.

DISCUSSÃO

O estudo evidencia que as Artes Híbridas permitem integrar técnica, expressão pessoal e reflexão crítica. A obra de Leonilson se mostrou adequada como referência pedagógica, proporcionando compreensão de que a arte transcende a técnica, envolvendo memória, história e identidade (LAGNADO, 2016; FRAGA, 2019; ARNHEIM, 2004).

Além disso, a experiência confirma a relevância de práticas pedagógicas inclusivas e

contextualizadas, alinhadas às diretrizes do Currículo da Cidade, que incentivam diversidade cultural e expressão individual (SME-SP, 2021; FREIRE, 1996). Os resultados do projeto reforçam que a experiência artística é um mediador eficaz para aprendizagem, expressão emocional e desenvolvimento socioemocional (HETLAND et al., 2013; OLIVEIRA; MARTINS, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto pedagógico com base na obra de Leonilson demonstrou a eficácia do ensino de Artes Híbridas para promover engajamento, expressão pessoal e desenvolvimento crítico. A combinação de desenho e bordado possibilitou aos alunos explorar múltiplas formas de linguagem e refletir sobre suas experiências.

Os resultados observados corroboram autores que apontam que a prática artística híbrida estimula pensamento crítico, criatividade e habilidades socioemocionais (HETLAND et al., 2013; GOMES, 2015). Além disso, a inclusão de estudantes com necessidades especiais reforça a relevância de práticas pedagógicas adaptadas e equitativas, promovendo autonomia, autoestima e participação significativa (KIEFER, 2010; OLIVEIRA; MARTINS, 2019).

A experiência reafirma a importância de integrar arte, vida e história no currículo escolar, valorizando a diversidade cultural e promovendo a inclusão como elemento central da educação artística (FONSECA, 2016; FRAGA, 2019; FREIRE, 1996). Assim, o projeto evidencia que a arte é um recurso potente para transformação pessoal e coletiva, fortalecendo competências socioemocionais, sensibilidade estética e engajamento cultural (SILVA, 2017; ARNHEIM, 2004).

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, R. Arte e percepção visual: psicologia da visão criativa. São Paulo: Pioneira, 2004.
FONSECA, M. Educação Artística: teoria e prática no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2016.

FRAGA, P. Arte contemporânea e educação: perspectivas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.

GOMES, R. Educação Artística e aprendizagem criativa: desafios e possibilidades. São Paulo: Loyola, 2015.

HETLAND, L.; WINN, W.; VASQUEZ, J. Studio thinking 2: the real benefits of visual arts education. New York: Teachers College Press, 2013.

ITAÚ CULTURAL. José Leonilson. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/2189-leonilson. Acesso em: 20 set. 2025.

KIEFER, E. Didática das Artes Visuais. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAGNADO, L. Leonilson: são tantas verdades. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MORAES, R. Artes Híbridas na Educação Básica: práticas e desafios. São Paulo: Penso, 2018.

OLIVEIRA, T.; MARTINS, P. Arte e inclusão: práticas pedagógicas para a diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Currículo da Cidade. São Paulo:

SME, 2021. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-Arte.pdf.

SILVA, A. Educação Inclusiva e práticas artísticas na escola. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

NOELI WELTER

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999); Mestre em Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina.(2002); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de 2011 a 2021 e Diretora de Escola de 2022 até o presente, na Prefeitura do Município de São Paulo.

O ENSINO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LITERATURA INFANTIL COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E INCLUSIVA

RESUMO

O artigo aborda a importância do ensino antirracista na educação infantil, com ênfase no uso da literatura infantil como ferramenta pedagógica para a formação de uma consciência crítica, inclusiva e representativa desde os primeiros anos escolares. Argumenta-se que o enfrentamento ao racismo na escola deve ser intencional e permanente, e não pontual ou superficial. A literatura infantil, quando mediada de forma crítica, possibilita a valorização das identidades negras, o combate a estereótipos e a promoção da diversidade. Para isso, é essencial que as obras sejam criteriosamente escolhidas e integradas ao currículo, e que os educadores estejam em constante formação para compreender e aplicar práticas antirracistas. O texto também destaca o papel da gestão escolar na institucionalização dessas práticas e aponta para a urgência de uma atuação coletiva, ética e política frente ao racismo estrutural. Por fim, considera-se que educar com e pela diversidade é condição fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Antirracismo; Literatura Infantil; Relações Étnico-Raciais; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período decisivo na formação da identidade, da autoestima e dos valores sociais das crianças. É nessa fase da vida que se estabelecem as primeiras experiências de convivência com o outro e se constroem as primeiras noções de pertencimento, respeito, justiça e diferença. Por isso, as práticas pedagógicas vivenciadas nesse período precisam estar atentas à diversidade e ao combate a qualquer forma de discriminação. Dentre os desafios presentes no cotidiano das instituições de educação infantil, o enfrentamento ao racismo se coloca como uma urgência ética, pedagógica e política.

Diante disso, promover uma educação antirracista desde os primeiros anos escolares é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e plural. De acordo com a Lei nº 10.639/2003, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana deve ser obrigatório em todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil. No entanto, observa-se que, na prática, que as ações pedagógicas consistentes que proporcionem a reflexão dessas temáticas de forma sistemática, respeitosa e significativa, sobretudo com crianças pequenas, ainda são um desafio. Isso se deve, muitas vezes, à falta de formação específica dos profissionais da educação, à ausência de materiais didáticos representativos e à reprodução inconsciente de práticas e discursos eurocêntricos.

A literatura infantil, nesse panorama, emerge como um instrumento pedagógico potente, por seu caráter simbólico, imaginativo e formativo. Através de histórias, imagens e personagens, é possível apresentar às crianças diferentes modos de ser, viver e existir no mundo, ampliando horizontes e promovendo empatia, representatividade e respeito às diferenças. Quando bem selecionadas e mediadas, as obras literárias podem contribuir para a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, o fortalecimento da identidade da criança negra e a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais que, muitas vezes, já se manifestam na infância. Assim, o trabalho com a literatura infantil pode ser um caminho concreto e criativo para a implementação de uma pedagogia antirracista.

Este artigo centra-se na análise da literatura infantil como estratégia pedagógica para o ensino antirracista na educação infantil, considerando práticas possíveis dentro do espaço escolar e o papel dos professores na mediação crítica das obras. O foco está em compreender como o uso intencional da literatura pode contribuir para a construção de uma consciência crítica acerca das relações étnico-raciais desde a primeira infância.

A problemática que orienta este estudo é: como a literatura infantil pode ser utilizada de forma intencional e crítica para promover o ensino antirracista na educação infantil? De que maneira a escola e os educadores podem contribuir, por meio da mediação literária, para a desconstrução de estereótipos e a valorização das identidades negras entre as crianças?

O objetivo deste trabalho é analisar o papel da literatura infantil como ferramenta pedagógica para o ensino antirracista na educação infantil, destacando seus potenciais na formação de uma consciência crítica e inclusiva desde os primeiros anos escolares. Já os objetivos específicos são compreender a importância da abordagem das relações étnico-raciais na educação infantil; identificar os desafios enfrentados pelas instituições e professores(as) no desenvolvimento de práticas antirracistas; apontar critérios para a seleção de obras literárias infantis com abordagem étnico-racial positiva e representativa; e discutir estratégias pedagógicas de mediação literária que contribuam para a construção de uma cultura escolar antirracista.

Portanto, refletir sobre o uso da literatura infantil como instrumento de enfrentamento ao racismo é não apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético com a infância, com os direitos das crianças e com a construção de uma sociedade que valorize a diversidade como princípio educativo. Ao adotar uma perspectiva antirracista desde a educação infantil, a escola torna-se

espaço de resistência, transformação e possibilidade real de mudança social.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, tem como função não apenas cuidar e educar, mas também garantir o direito das crianças ao reconhecimento de sua identidade cultural, étnica e social. A Base Nacional Comum Curricular estabelece que essa etapa deve promover interações e brincadeiras que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as diferenças individuais e coletivas (BRASIL, 2017). Tais diretrizes reforçam a responsabilidade das instituições escolares em promover práticas que combatam qualquer forma de discriminação, inclusive o racismo, que infelizmente se manifesta desde os primeiros anos da vida social.

O racismo, conforme define Munanga (2005), é um fenômeno histórico e estrutural que se reproduz nas instituições, nos discursos e nas relações cotidianas. É por isso que a escola não pode se isentar do compromisso ético e político de enfrentar o racismo de forma sistemática. A infância é uma fase especialmente sensível, pois é nela que a criança constrói sua visão de mundo e as primeiras referências de pertencimento, empatia e identidade. segundo afirma Waiselfisz (2016), o preconceito racial começa a ser percebido pelas crianças ainda na educação infantil, quando elas internalizam padrões estéticos, valores sociais e posicionamentos de poder presentes no ambiente escolar e familiar.

De acordo com Silvério (2002), muitas vezes a escola reproduz, ainda que de forma não intencional, um modelo monocultural e eurocêntrico, apagando a contribuição das culturas afro-brasileiras e indígenas. Esse apagamento curricular se manifesta, por exemplo, na ausência de representações positivas de pessoas negras nos materiais pedagógicos, nos livros e nas práticas educativas do cotidiano escolar. A falta de representatividade e o reforço de estereótipos impactam diretamente na formação da autoestima de crianças negras, gerando sentimentos de inferioridade e exclusão.

Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental no enfrentamento dessas desigualdades, sendo o espaço privilegiado para a construção de uma sociedade democrática e plural. É imprescindível que a educação infantil promova experiências pedagógicas que valorizem a pluralidade étnico-racial, possibilitando a formação de uma consciência crítica sobre o racismo. Para Cavalleiro (2000), é fundamental romper com a lógica do silêncio sobre o racismo nas instituições educativas, tornando-o um tema transversal nas práticas pedagógicas desde os primeiros anos de escolarização.

A implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, reforça o dever legal e pedagógico das escolas de atuarem na desconstrução do racismo. No entanto, para que isso aconteça de forma efetiva na educação infantil, é preciso formação continuada dos(as) profissionais da educação, revisão de práticas pedagógicas e construção coletiva de uma cultura escolar antirracista.

Portanto, o combate ao racismo na educação infantil não pode ser pontual nem superficial. Requer o compromisso político-pedagógico de toda a comunidade escolar, partindo da escuta atenta das crianças, da valorização das múltiplas identidades e da mediação intencional do(a) professor(a) que, ao compreender seu papel social, atua como agente de transformação social. Como propõe Hooks (2013), a educação deve ser um ato libertador, um espaço de resistência e reexistência, sobretudo para aqueles que historicamente foram marginalizados pelos sistemas de poder.

LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA

A literatura infantil é uma das linguagens mais significativas no processo de formação das crianças, não apenas por seu potencial de encantamento, mas principalmente por sua função simbólica na

construção de sentidos sobre o mundo. Como destaca Zilberman (2003), os livros infantis contribuem para a formação cultural e social das crianças, pois transmitem valores, normas e visões de mundo que influenciam diretamente na constituição de sua identidade e subjetividade. Nesse sentido, o uso da literatura infantil no contexto escolar deve ser pensado de forma crítica, consciente e alinhada a uma perspectiva inclusiva e antirracista.

A presença de personagens negros e negras como protagonistas de histórias, em papéis positivos, diversos e livres de estereótipos, é fundamental para a construção de identidades saudáveis entre crianças negras e para a desconstrução de preconceitos raciais entre todas as crianças. Isso porque, historicamente, a literatura infantil brasileira, assim como outros campos da produção cultural, foi marcada por representações eurocêntricas, embranquecidas e, por vezes, racistas, que reforçaram o apagamento, a inferiorização ou a caricatura da população negra (ROSEMBERG, 1999).

Para romper com esse cenário, torna-se essencial a valorização e a inclusão de obras que contemplem a diversidade étnico-racial de forma sensível, crítica e afirmativa. Autoras como Kiusam de Oliveira, Conceição Evaristo e Cristiane Sobral, por exemplo, têm desenvolvido produções literárias que apresentam personagens negros em suas pluralidades culturais e subjetivas, abordando temas como ancestralidade, autoestima, pertencimento, família e resistência. Segundo Oliveira (2019), “a literatura pode atuar como instrumento de afirmação da identidade e autoestima da criança negra, além de desconstruir imaginários eurocêntricos e racistas”.

A obra O cabelo de Lelê (Oliveira, 2007), por exemplo, é um clássico da literatura infantil antirracista e trata de forma poética o processo de aceitação e valorização do cabelo crespo, simbolizando a reconexão com a ancestralidade africana. Livros como esse são ferramentas potentes de intervenção pedagógica, pois estimulam a valorização das características étnico-raciais e ampliam o repertório cultural das crianças, combatendo o racismo desde a infância.

Além do combate ao preconceito, a literatura infantil também pode atuar na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, atendendo ao que propõe a Lei 10.639/2003. No entanto, para que isso aconteça efetivamente, é necessário que os(as) educadores(as) conheçam e saibam selecionar obras que tragam representações afirmativas e diversas da população negra, indo além de datas comemorativas ou abordagens folclóricas. Como observa Nilma Lino Gomes (2005), o ensino das relações étnico-raciais deve ser entendido como uma prática cotidiana, transversal e crítica, capaz de produzir mudanças profundas no currículo e na cultura escolar.

A literatura, portanto, não é neutra: ela pode tanto reproduzir discursos excludentes quanto transformar imaginários sociais. Cabe ao(à) professor(a), enquanto mediador(a) da leitura, realizar escolhas conscientes, promovendo experiências de leitura que valorizem a diversidade e estimulem o pensamento crítico. A mediação, nesse contexto, torna-se um ato político e pedagógico. Para Candido (1995), a literatura é essencial à formação humana porque amplia a capacidade de compreender o outro e a si mesmo, desenvolvendo a empatia e a consciência social. Dessa forma, o uso da literatura infantil no ensino antirracista deve ser parte de um projeto pedagógico intencional, contínuo e reflexivo. Isso implica em formar professores(as) para que compreendam o papel da leitura no desenvolvimento da identidade racial e saibam problematizar, junto às crianças, as narrativas e imagens presentes nos livros. Não se trata apenas de oferecer diversidade estética, mas de construir espaços de reconhecimento, pertencimento e transformação por meio da palavra.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS COM LITERATURA

A adoção de práticas antirracistas mediadas pela literatura infantil exige mais do que a simples presença de livros com personagens negros nas estantes das instituições de educação infantil.

Trata-se de uma ação pedagógica intencional e crítica, que envolve planejamento, mediação qualificada e o compromisso político do(a) educador(a) em promover uma educação que questione e enfrente as desigualdades raciais historicamente naturalizadas na sociedade e na escola. Como destaca Cavalleiro (2000), muitos professores e professoras, mesmo com boa intenção, acabam por reproduzir discursos e práticas racistas de forma inconsciente, o que reforça a importância de investir em formação contínua e reflexiva.

É fundamental compreender que o uso da literatura infantil com enfoque antirracista não se resume à leitura pontual de uma obra "com temática negra". O enfrentamento ao racismo demanda uma prática pedagógica estruturada que promova o diálogo, a escuta, a reflexão e a valorização de diferentes identidades étnico-raciais. Segundo Gomes (2005), é preciso superar abordagens superficiais e folclorizadas da cultura negra, substituindo-as por ações consistentes que integrem o currículo escolar de forma transversal e permanente.

Dentre as estratégias pedagógicas possíveis, destacam-se as rodas de leitura com mediação crítica, nas quais a leitura das histórias é acompanhada de perguntas que problematizam as relações entre os personagens, os contextos históricos e os valores expressos nos textos. A contação de histórias também é uma prática rica, pois permite que as crianças se envolvam afetivamente com as narrativas e estabeleçam conexões com suas próprias vivências. Quando o(a) educador(a) domina a obra e está sensibilizado(a) para as questões étnico-raciais, consegue construir espaços de diálogo que estimulam o pensamento crítico e o reconhecimento da diversidade como valor.

A produção de desenhos, dramatizações, releituras orais e escritas das histórias, bem como a criação de livros pelas próprias crianças, também são estratégias que favorecem a expressão e a elaboração de sentidos a partir das leituras. Tais atividades permitem às crianças reconfigurar narrativas, ressignificar símbolos e fortalecer sua identidade cultural. Como aponta Oliveira (2019), é necessário permitir que as crianças negras se vejam como protagonistas de suas histórias e que as crianças não negras aprendam a conviver com a diferença de forma respeitosa e apreciativa.

Outro caminho promissor é a realização de projetos interdisciplinares que articulem a literatura infantil com outros campos do conhecimento, como artes, música, história e ciências sociais, possibilitando o estudo da cultura afro-brasileira e africana a partir de diferentes perspectivas. A culinária, a oralidade, os contos, as danças e os mitos africanos, por exemplo, são elementos culturais que podem ser explorados em sala de aula como forma de ampliar o repertório simbólico e cultural das crianças, promovendo a valorização da ancestralidade e do legado africano.

Essas práticas, no entanto, só se concretizam de maneira eficaz quando o(a) professor(a) está preparado(a) para realizá-las. A formação inicial, ainda marcada pela ausência de conteúdos sobre a educação das relações étnico-raciais, não tem dado conta de preparar os profissionais para essa tarefa. Por isso, a formação continuada precisa ser entendida como espaço formativo permanente, voltado ao estudo de teorias, autores(as), legislações e práticas pedagógicas antirracistas. Conforme observa Candau (2008), é preciso promover espaços de formação que desafiem os educadores(as) a refletirem criticamente sobre seus próprios preconceitos, trajetórias e concepções de mundo.

Além disso, o compromisso institucional com uma educação antirracista deve ir além da iniciativa individual do(a) professor(a). É necessário que a gestão escolar incentive, apoie e sistematize tais ações no projeto político-pedagógico da unidade educacional. A construção de uma cultura escolar comprometida com a equidade racial passa pela revisão de práticas, materiais, abordagens e relações, numa atuação coletiva e institucionalizada.

Portanto, o uso da literatura infantil como ferramenta pedagógica antirracista deve ser orientado por princípios de justiça social, inclusão e respeito às múltiplas identidades. Mais do que ensinar sobre a

diversidade, é preciso educar com e pela diversidade, de forma que a escola cumpra sua função de formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre o papel da literatura infantil como ferramenta pedagógica no ensino antirracista na educação infantil, destacando sua potência na construção de uma consciência crítica, inclusiva e democrática desde os primeiros anos escolares. Ao longo da discussão, foi possível compreender que o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar não deve ser tratado como um tema ocasional ou periférico, mas como um compromisso ético e político que perpassa todas as dimensões do trabalho pedagógico, exigindo intencionalidade, formação docente e práticas cotidianas que valorizem a diversidade étnico-racial.

A infância é uma etapa decisiva na formação de identidades, valores e representações sociais. Nesse sentido, a escola, como espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, possui a responsabilidade de contribuir para a construção de uma cultura de respeito às diferenças, de combate aos estereótipos e de valorização das identidades negras. A literatura infantil, quando utilizada de forma crítica e mediada por educadores(as) comprometidos(as) com uma pedagogia antirracista, pode ampliar repertórios culturais, promover representatividade positiva, fortalecer a autoestima de crianças negras e desconstruir preconceitos já enraizados em práticas e discursos cotidianos.

As análises realizadas apontam que não basta incluir livros com personagens negros no acervo escolar: é necessário que essas obras sejam cuidadosamente selecionadas, lidas, debatidas e integradas ao currículo de forma planejada e crítica. As práticas pedagógicas mediadas pela literatura devem criar espaços de escuta, expressão, reflexão e protagonismo infantil, respeitando as múltiplas identidades presentes no ambiente escolar. Roda de leitura, contação de histórias, dramatizações, produções textuais e projetos interdisciplinares são algumas das estratégias que, quando fundamentadas em princípios antirracistas, podem contribuir para a construção de uma escola mais justa e acolhedora.

Entretanto, para que esse trabalho se consolide de forma efetiva, é indispensável investir na formação inicial e continuada dos(as) professores(as), garantindo que compreendam as dimensões históricas, sociais e pedagógicas do racismo, e sejam capazes de desenvolver práticas educativas que promovam equidade racial. Também é imprescindível que as instituições escolares assumam o compromisso institucional com a educação das relações étnico-raciais, incorporando essa perspectiva em seus projetos político-pedagógicos e práticas de gestão.

Conclui-se, portanto, que o ensino antirracista na educação infantil, por meio da literatura, não é apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas uma necessidade urgente diante da persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Educar com e pela diversidade é garantir às crianças o direito de serem reconhecidas, respeitadas e representadas. É também formar sujeitos capazes de transformar realidades, romper com as estruturas do preconceito e construir uma sociedade baseada na justiça, na empatia e na igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e formação de professores: desafios e possibilidades.

Revista Brasileira de Educação, n. 47, p. 219–233, 2008.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

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

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a prática pedagógica. In: GOMES, N. L. (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola: experiências e reflexões. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

LIPMAN, Matthew. Filosofia para Crianças: A descoberta da Filosofia. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.
OLIVEIRA, Kiusam de. O cabelo de Lelê. São Paulo: Schwarcz/Matriz, 2007.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura Infantil Afro-brasileira: representatividade e empoderamento. São Paulo: Pallas, 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de. Omo-Oba: histórias de princesas. São Paulo: Mazza, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança negra e a Educação Infantil: imagens e representações em livros didáticos e de Literatura Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, p. 65–75, jul. 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: entre políticas e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

OLINDA DA SILVA PAUFERRO PEREIRA

Graduada em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2003); e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho (2005).

OS SABERES DOS POVOS ORIGINÁRIOS E ANCESTRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo discute a relevância da valorização dos saberes dos povos originários e ancestrais no contexto da Educação Infantil. Busca-se compreender como esses conhecimentos, transmitidos de geração em geração, podem contribuir para práticas pedagógicas inclusivas, multiculturais e voltadas para o respeito à diversidade. A partir de referenciais teóricos e normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a legislação educacional brasileira, propõe-se reflexões sobre metodologias, práticas pedagógicas e possibilidades de integração desses saberes ao cotidiano escolar.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Povos originários; Saberes ancestrais; Diversidade cultural.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui espaço fundamental para a formação integral das crianças, no qual são promovidas experiências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. É nesse período inicial que se consolidam valores, identidades e vínculos sociais, sendo, portanto, um momento privilegiado para a construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade, a equidade e a inclusão. Nesse contexto, a valorização dos saberes dos povos originários e ancestrais assume papel de grande relevância, pois possibilita o reconhecimento da pluralidade cultural que compõe a identidade brasileira, marcada pela presença de diferentes matrizes étnicas e civilizatórias.

Os povos indígenas, africanos e demais comunidades tradicionais transmitiram, ao longo de séculos, conhecimentos fundamentais que perpassam áreas como a oralidade, a arte, a música, a espiritualidade, a relação com a natureza e a coletividade. Esses saberes, muitas vezes invisibilizados ou desconsiderados pelos currículos escolares tradicionais, constituem fontes riquíssimas de aprendizagem e devem ser compreendidos como patrimônio cultural que precisa ser preservado e integrado à prática pedagógica desde a infância. Inserir essas perspectivas na Educação Infantil é, portanto, um caminho para combater preconceitos, romper com estereótipos e promover o respeito às diferentes formas de existir e de compreender o mundo.

O presente artigo analisa a importância da valorização desses saberes na Educação Infantil, ressaltando como sua inserção contribui para a formação cidadã, o fortalecimento da identidade cultural e a construção de uma educação democrática e inclusiva. Também busca refletir sobre os desafios e possibilidades de integrar esses conhecimentos ao cotidiano escolar, com ênfase na formação docente, no diálogo com as comunidades e na valorização da diversidade.

POVOS ORIGINÁRIOS E ANCESTRAIS: CONCEITOS E RELEVÂNCIA CULTURAL

Os povos originários do Brasil representam a base histórica e cultural mais antiga do território, estando presentes muito antes da chegada dos colonizadores europeus. Estima-se que milhares de povos, com diferentes línguas, crenças, formas de organização social e práticas de subsistência, habitavam o território brasileiro em um mosaico de culturas diversas. Essa pluralidade ainda hoje se manifesta em mais de 300 etnias indígenas, reconhecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que preservam seus modos de vida e tradições.

A contribuição dos povos indígenas para a formação da identidade nacional é profunda e marcante. Costumes, práticas alimentares, expressões linguísticas, saberes relacionados à fauna e flora, além de técnicas agrícolas e de manejo ambiental, foram incorporados ao cotidiano da sociedade brasileira, muitas vezes de forma invisibilizada. Elementos como a mandioca, o uso de ervas medicinais e a relação simbiótica com a natureza são heranças indígenas que permanecem no cotidiano e na cultura popular.

Entretanto, ao longo da história, esses povos foram submetidos a processos de colonização que tentaram silenciar suas vozes e apagar suas tradições. Políticas de assimilação, catequese forçada, deslocamentos territoriais e extermínios marcaram a trajetória dos povos originários. Apesar disso, resistiram e continuam resistindo por meio da preservação de suas línguas, da luta por seus territórios e da afirmação de suas identidades. Essa resistência cultural é uma forma de reafirmar o direito à existência e à participação plena na sociedade, constituindo um aprendizado essencial para pensar práticas pedagógicas mais justas e inclusivas.

Os saberes ancestrais englobam os conhecimentos acumulados e transmitidos ao longo de gerações por meio da oralidade, de rituais, de narrativas, de músicas, de danças e de outras formas de expressão cultural. Mais do que simples registros de um passado, esses saberes constituem formas vivas de conhecimento que orientam práticas comunitárias e modos de compreender o

mundo. A oralidade, por exemplo, desempenha papel central na preservação da memória coletiva, transmitindo mitos fundadores, histórias de resistência e ensinamentos morais que fortalecem laços sociais e identitários.

Outro aspecto fundamental é a relação com a natureza. Povos originários e comunidades tradicionais concebem a terra não apenas como um recurso, mas como parte integrante da vida, estabelecendo uma convivência pautada no respeito aos ciclos naturais. O uso consciente da terra, o manejo sustentável dos recursos e a valorização das plantas medicinais são exemplos de práticas ancestrais que hoje dialogam com debates contemporâneos sobre sustentabilidade e preservação ambiental.

A espiritualidade também ocupa um lugar central nesses saberes, uma vez que envolve uma visão holística do mundo, em que corpo, espírito, comunidade e natureza estão interligados. Diferentemente da lógica fragmentada da sociedade ocidental, essa perspectiva compreende a vida como uma teia de relações, em que cada elemento tem valor e significado. Essa cosmovisão contribui para repensar as práticas pedagógicas, ampliando a compreensão das crianças sobre diversidade cultural, respeito ao meio ambiente e interdependência entre seres vivos.

Dessa forma, os saberes ancestrais não apenas preservam memórias e tradições, mas também oferecem alternativas de leitura do mundo, capazes de enriquecer a Educação Infantil ao promover uma formação integral, plural e conectada com a realidade multicultural do Brasil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE CULTURAL

A valorização da diversidade cultural na Educação Infantil é respaldada por importantes marcos legais e documentos normativos que orientam o sistema educacional brasileiro. Esses instrumentos jurídicos e pedagógicos não apenas garantem o direito à educação, mas também asseguram que ela seja pautada pelo respeito às diferenças, pelo reconhecimento das identidades e pela promoção da equidade.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, representa um marco na democratização da educação. Em seus artigos 205 a 214, assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Além disso, destaca a valorização das diferentes manifestações culturais, reconhecendo a pluralidade como elemento constitutivo da nação brasileira. Esse princípio estabelece a base para políticas educacionais que contemplem a diversidade étnica e cultural desde os primeiros anos de vida escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reforça esses princípios ao estabelecer que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, respeitando as diferenças culturais, religiosas e étnicas. No que se refere à Educação Infantil, a LDB destaca a importância do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade. Isso significa que a escola deve ser um espaço de acolhimento e valorização das identidades, promovendo experiências que contemplem a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa outro avanço ao propor diretrizes pedagógicas que reconhecem a diversidade como princípio estruturante da educação. Para a Educação Infantil, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiências, nos quais a criança é compreendida como sujeito histórico e cultural. O documento enfatiza a importância de trabalhar a identidade, as interações e a pluralidade cultural, garantindo que as crianças tenham acesso a diferentes formas de expressão e que aprendam a respeitar e valorizar modos de vida diversos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) também é fundamental nesse

contexto, pois assegura às crianças e adolescentes o direito à educação, à cultura e à dignidade, reforçando a proteção integral como princípio norteador. O ECA reconhece a criança como sujeito de direitos e enfatiza a necessidade de promover um ambiente escolar que favoreça a convivência comunitária, o respeito à diversidade e a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Em conjunto, esses documentos delineiam uma perspectiva de educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que deve ser formativa, inclusiva e comprometida com a justiça social. Eles orientam a Educação Infantil a assumir a diversidade cultural como um valor e um princípio pedagógico, estimulando práticas que reconheçam e respeitem as diferentes identidades que compõem o tecido social brasileiro.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DOS SABERES ORIGINÁRIOS

A valorização dos saberes originários e ancestrais na Educação Infantil exige práticas pedagógicas que articulem tradição e inovação, permitindo que as crianças tenham acesso a diferentes formas de conhecimento de maneira lúdica, significativa e respeitosa. O trabalho educativo deve possibilitar a vivência de experiências que contemplem a oralidade, a arte, a relação com a natureza e o brincar, elementos centrais nas culturas indígenas, africanas e em outras comunidades tradicionais.

A contação de histórias é uma das estratégias mais potentes para aproximar as crianças da riqueza cultural dos povos originários. Mitos e lendas indígenas, como as que explicam a criação do mundo, o surgimento dos animais ou a importância de determinados elementos da natureza, são recursos que despertam a imaginação e promovem reflexões sobre valores como solidariedade, respeito e coletividade.

Da mesma forma, narrativas africanas e afro-brasileiras, como os contos dos orixás e histórias transmitidas em comunidades quilombolas, ampliam o repertório cultural das crianças e ajudam a combater estereótipos, valorizando a ancestralidade africana na formação do Brasil. O incentivo à oralidade, nesse processo, é fundamental, pois fortalece a escuta atenta, a memória, a criatividade e o vínculo comunitário, elementos centrais na formação integral.

As artes, em suas múltiplas expressões, são caminhos privilegiados para trabalhar os saberes originários. A exploração de pinturas corporais, grafismos e símbolos indígenas permite às crianças conhecer linguagens visuais que carregam significados espirituais, sociais e culturais. Mais do que reproduções estéticas, esses elementos podem ser apresentados como formas de comunicação e identidade de diferentes povos.

As danças e músicas tradicionais também são recursos pedagógicos poderosos. Ao explorar cantos indígenas ou ritmos de matriz africana, como o maracatu ou o jongo, as crianças vivenciam experiências corporais que estimulam a expressão artística, a sensibilidade musical e a consciência cultural. Essas práticas ajudam a valorizar a corporeidade como forma de conhecimento, além de promoverem vivências coletivas e festivas, típicas das comunidades tradicionais.

Um dos aspectos mais significativos dos saberes originários é a relação de cuidado e respeito com a natureza. Na Educação Infantil, isso pode se traduzir em atividades que incentivem a preservação ambiental e a sustentabilidade, como projetos de reciclagem, cuidados com jardins e hortas escolares. A construção de uma horta coletiva, por exemplo, possibilita o contato direto das crianças com a terra, o ciclo das plantas e os processos de cultivo, valorizando saberes sobre alimentação saudável e práticas comunitárias.

Além disso, o uso pedagógico de conhecimentos sobre plantas medicinais, presentes na tradição indígena e africana, amplia a compreensão das crianças sobre os usos da biodiversidade e a

importância de preservá-la. Essas práticas contribuem não apenas para a formação ambiental, mas também para o reconhecimento do valor científico e cultural dos saberes ancestrais.

O brincar é a linguagem universal da infância e, ao mesmo tempo, espaço de transmissão cultural. Inserir brincadeiras indígenas, como a peteca ou o cabo de força, e brincadeiras africanas, como a ampe e o jogo da onça, no cotidiano escolar possibilita às crianças conhecer e vivenciar expressões culturais diferentes das hegemônicas.

Essas práticas favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo e social, além de criarem oportunidades de diálogo entre culturas. A ludicidade, nesse sentido, torna-se ponte para que as crianças aprendam sobre respeito, cooperação e diversidade de forma prazerosa e significativa.

Assim, ao integrar narrativas, artes, práticas ambientais e brincadeiras, a Educação Infantil pode se constituir em espaço privilegiado para a valorização dos saberes originários e ancestrais, promovendo uma formação que une tradição, identidade e cidadania.

DESAFIOS NA INSERÇÃO DESSES SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção dos saberes originários e ancestrais na Educação Infantil, embora essencial para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e multicultural, ainda enfrenta diversos desafios. Esses obstáculos estão relacionados tanto a fatores institucionais quanto a aspectos socioculturais mais amplos, que revelam a permanência de preconceitos históricos e de lacunas na formação dos profissionais da educação.

Um dos principais entraves é a resistência institucional e os preconceitos estruturais que ainda permeiam a sociedade e, consequentemente, as instituições escolares. A cultura indígena e africana, por muito tempo, foi marginalizada ou tratada de forma folclorizada, o que dificulta sua valorização como parte legítima do currículo escolar. Muitas vezes, esses saberes são apresentados apenas em datas comemorativas, como o Dia do Índio ou a Semana da Consciência Negra, de maneira pontual e superficial, reforçando estereótipos em vez de promover um aprendizado contínuo e significativo.

Outro desafio refere-se à falta de formação docente específica. Muitos professores não receberam, durante sua formação inicial, subsídios teóricos e práticos para trabalhar com a diversidade cultural de forma crítica e contextualizada. Isso leva à insegurança no planejamento de atividades e à dificuldade em lidar com temas relacionados à ancestralidade, às tradições e às identidades dos povos originários e comunidades tradicionais. A formação continuada, embora prevista em políticas públicas, ainda é insuficiente para preparar os educadores a desenvolver práticas que dialoguem efetivamente com esses saberes.

Também se destaca o problema dos estereótipos e simplificações culturais. A imagem do indígena reduzido a um personagem do passado, ou a representação das culturas africanas apenas pela musicalidade e pela dança, são exemplos de visões distorcidas que empobrecem a riqueza e a complexidade dessas tradições. Essas simplificações não apenas desvalorizam os saberes ancestrais, como também contribuem para a manutenção de preconceitos e da invisibilidade social de comunidades que seguem vivas, atuantes e em constante transformação.

Por fim, há a necessidade de diálogo com lideranças indígenas e comunidades tradicionais. Muitas vezes, os projetos pedagógicos são elaborados sem a participação efetiva desses sujeitos, o que pode resultar em práticas descontextualizadas ou que reproduzem visões coloniais. Estabelecer parcerias com representantes indígenas, quilombolas e outros grupos tradicionais é essencial para garantir a autenticidade das experiências educativas e fortalecer a relação entre escola e comunidade. Essa aproximação possibilita que os saberes sejam compartilhados de forma respeitosa e legítima, valorizando os sujeitos que os produzem e preservam.

Assim, superar esses desafios requer esforços conjuntos entre educadores, gestores, famílias, comunidades e políticas públicas. Mais do que incluir conteúdos no currículo, trata-se de transformar mentalidades e práticas, criando um ambiente escolar verdadeiramente comprometido com a diversidade, a equidade e a justiça social.

POSSIBILIDADES E CAMINHOS PEDAGÓGICOS

Apesar dos desafios existentes, há múltiplas possibilidades para inserir e valorizar os saberes originários e ancestrais na Educação Infantil, desde que se estabeleça um compromisso coletivo entre escolas, professores, famílias e comunidades. Essas iniciativas podem se concretizar por meio de ações formativas, metodológicas e institucionais, capazes de transformar a escola em um espaço de respeito à diversidade e de fortalecimento da identidade cultural.

Uma das principais estratégias é a formação continuada de professores com foco em diversidade cultural. A educação para a diversidade requer docentes que conheçam as histórias, tradições e cosmovisões dos povos indígenas, africanos e comunidades tradicionais, não apenas em sua dimensão folclórica, mas como parte integrante da sociedade contemporânea. Cursos, oficinas e seminários voltados a essas temáticas podem oferecer subsídios teóricos e metodológicos para que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas contextualizadas, promovendo a sensibilidade intercultural e o combate a preconceitos no ambiente escolar.

Outra possibilidade está na construção de parcerias com comunidades indígenas e quilombolas. Essa aproximação favorece um processo de aprendizagem mais autêntico, em que as próprias lideranças compartilham saberes, histórias e experiências com as crianças e educadores. A presença desses sujeitos na escola possibilita o contato direto com tradições vivas, fortalecendo o respeito e a valorização da diversidade. Além disso, essa troca promove o reconhecimento das comunidades como protagonistas da preservação cultural e do conhecimento ancestral.

A produção de materiais didáticos contextualizados também é fundamental. Muitos livros e recursos pedagógicos ainda apresentam visões distorcidas ou simplificadas das culturas indígenas e africanas. Investir na elaboração de materiais construídos em diálogo com essas comunidades, que tragam suas narrativas, símbolos, músicas e práticas, é essencial para assegurar representações mais justas e fiéis. Recursos audiovisuais, literatura infantil com protagonismo indígena e africano e materiais elaborados em projetos colaborativos podem enriquecer significativamente o trabalho docente.

Por fim, os projetos interdisciplinares que envolvem famílias e comunidade constituem caminhos pedagógicos eficazes. Atividades como feiras culturais, rodas de histórias, oficinas de arte e culinária, ou visitas a espaços culturais e comunidades tradicionais possibilitam experiências significativas que ultrapassam os muros da escola. A integração entre diferentes áreas do conhecimento — como artes, ciências, linguagem e educação ambiental — potencializa a abordagem dos saberes ancestrais, tornando-os parte orgânica do cotidiano escolar.

Dessa forma, as possibilidades e caminhos pedagógicos para a valorização dos saberes originários e ancestrais na Educação Infantil vão além da inserção pontual de conteúdos: envolvem a construção de uma educação crítica, dialógica e transformadora. Trata-se de reconhecer esses saberes como parte legítima do patrimônio cultural brasileiro e, ao mesmo tempo, como elementos essenciais para a formação integral e cidadã das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes dos povos originários e ancestrais constituem elementos fundamentais para uma Educação Infantil que se proponha verdadeiramente inclusiva, crítica e multicultural. Mais do que

conteúdos a serem transmitidos, esses conhecimentos representam modos de viver, sentir, compreender e interagir com o mundo, oferecendo às crianças perspectivas diversas sobre a realidade, o ambiente e as relações humanas.

Reconhecer e valorizar esses saberes no espaço escolar é, portanto, uma ação que ultrapassa o simples ensino de fatos ou tradições: é uma forma de assegurar o direito à diversidade cultural e fortalecer a cidadania desde os primeiros anos de vida. Ao promover experiências pedagógicas que integrem narrativas orais, artes visuais e corporais, práticas ambientais, jogos e brincadeiras tradicionais, a Educação Infantil cria oportunidades para que as crianças desenvolvam respeito, empatia e consciência crítica em relação às diferentes culturas e formas de conhecimento.

Além disso, a valorização desses saberes contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de reconhecer a importância das comunidades originárias e tradicionais na história e na contemporaneidade do país. Ao combater preconceitos, estereótipos e visões simplificadas, a escola cumpre um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para que isso se concretize, é necessário que docentes estejam preparados, por meio de formação continuada, e que haja um diálogo permanente com lideranças indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais, garantindo que os saberes sejam tratados com autenticidade, respeito e protagonismo. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o uso de materiais didáticos contextualizados e a participação das famílias no processo educativo reforçam o caráter coletivo e transformador da escola.

Em síntese, a integração dos saberes originários e ancestrais na Educação Infantil não é apenas uma prática pedagógica desejável, mas uma necessidade ética e social. Ela permite a construção de espaços educativos ricos, pluralizados e culturalmente significativos, onde as crianças aprendem a valorizar as diferenças, respeitar a diversidade e atuar como sujeitos ativos na promoção de uma sociedade inclusiva, democrática e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, V. A. Semeando saberes ancestrais: uma leitura geográfica sobre o papel da cultura na escola diferenciada de educação infantil e ensino fundamental Abá Tapeba (Caucaia - CE). Revista CEC&T/UECE - Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, v. 2, n. 4, p. 100-114, jan./jul. 2021. Disponível em: http://revistas.uece.br/index.php/CECIT;

OLIVEIRA, G. R. de; MENDES, N. R. As brincadeiras na Educação Infantil: memória e ancestralidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII., 2021;

SCHINDHELM, V. G.; BAMPI, M. L. F. Saberes culturais e práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições para a formação docente. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 3, p. 01-18, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.55905/cuadv16n3-03.

SILVA, Aracy Lopes da. A Educação Indígena no Brasil. São Paulo: Global, 2002.

PAULA FERNANDA FIGUEIREDO PEDROSO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2009); Professora de Educação Infantil – no CEI Prof.ª Anita Castaldi Zampirollo

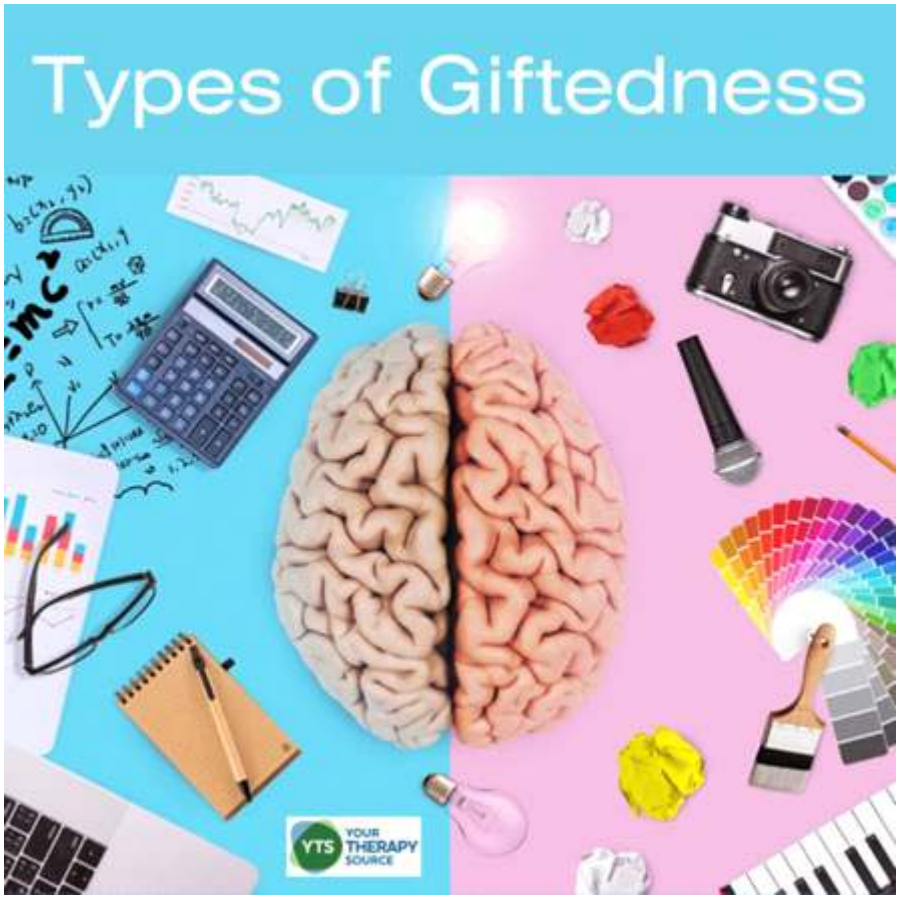
SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO

RESUMO

A superdotação é um fenômeno educacional que precisa ser reconhecido e tratado de forma a garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno do potencial dos estudantes. Apesar das leis brasileiras assegurarem o direito ao atendimento especializado na educação para os alunos superdotados, muitos enfrentam obstáculos devido à falta de identificação precoce, à falta de preparação dos professores e à ausência de políticas públicas eficientes nesse contexto educacional. Este artigo tem como objetivo explorar os desafios que as escolas enfrentam ao tentarem incluir alunos com altas habilidades/superdotação; enfatizando a importância de práticas pedagógicas modernas; formação contínua dos professores e políticas inclusivas. O estudo foi embasado em uma revisão bibliográfica que consultou autores como VIRGOLIM (2014), ALENCAR (2018), GARDNER (2010), RENZULLI (2016) e GUENTHER (2011). A conclusão foi de que a integração de estudantes talentosos demanda não só políticas públicas sólidas, mas também uma mudança de paradigma no sistema educacional.

Palavras-chave:
Superdotados; Inclusão na escola; Educação Especial e altas capacidades.

Figura 1 - Cérebro com símbolos criativos



Fonte:https://www.dreamstime.com/creative-brain-left-math-business-functions-right-art-ability-logic-mind-skills-idea-teaching-choice-concept-school-image295855687

INTRODUÇÃO

A integração de estudantes nas escolas tem sido cada vez mais considerada uma prioridade na educação atual com o intuito de assegurar oportunidades igualitárias para todos os alunos. Contudo, quando se discute sobre a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotados (AH/SD), ainda são visíveis vários obstáculos a serem superados. Esses alunos demonstram excelência em áreas específicas do saber, possuem uma criatividade marcante e se engajam intensamente em atividades de seu interesse particular, conforme observado por Renzulli (2016). Apesar de a legislação brasileira reconhecer os direitos dos superdotados por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), este estudo tem como objetivo explorar os principais obstáculos enfrentados pelas escolas ao tentar incluir alunos superdotados. Ele examina aspectos ligados à capacitação dos professores e às estratégias de ensino adotadas, bem como a importância de políticas públicas eficientes nesse contexto.

CONCEITUANDO A SUPERDOTAÇÃO

Durante as últimas décadas houve uma evolução no entendimento da superdotacão. No começo era associada principalmente ao Q.I elevado, mas com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner em 2010 isso mudou e o autor afirma que:

> (. . .) existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humana relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento

> satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas." (GARDINER, 1994, p.7).

De acordo com Renuzlli (2016), valendo-se do seu Modelo dos Três Anéis, houve uma ampliação no entendimento do fenômeno ao contemplar elementos cognitivos e motivacionais associados à criatividade.

.

Figura 2- Modelo dos três anéis de Renzulli

Fonte: Renzulli, Joseph S; REIS, Sally M. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. The Triad Reader. Connecticut : Creative Learning Press, 1986

Na concepção desse autor, não há um aluno superdotado; existem sim “comportamentos superdotados", ou seja, educandos com habilidades excepcionais de várias naturezas que podem ser latentes ou manifestas. Essas habilidades se tornam evidentes em determinadas situações. Onde o indivíduo se sente motivado a progredir.

As habilidades superiores, ainda de acordo com Renzulli (1986): “Altas habilidades na educação escolar ou acadêmica são características da superdotacão”.

> " A superdotada produtiva e criativa, a excelência acadêmica são as habilidades identificadas pelos testes caracterizam esse tipo de situação. Indivíduos com elevado quociente de inteligência (Q.I.) geralmente demonstram um bom desempenho acadêmico. Ele é um aluno que se destaca nas notas escolares. Indivíduos com talentos excepcionais são frequentemente identificados como superdotados de alto potencial, inteligentes do tipo preferem atividades que desafiam a mente e estimulam o pensamento criativo e analítico, demonstrando capacidades acima da média em diversas áreas. (RENZULLI, 1986

Almeida et al (2000) aplica o conceito de superdotação de Renzulli (1978) da seguinte maneira:

> Para haver superdotação é necessária uma interação entre as habilidades superiores, criatividade e envolvimento, aplicando esses três componentes às diferentes áreas de realização reconhecidas socialmente (acadêmica, social, artística, desportiva etc.). As crianças sobredotadas e talentosas são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver este conjunto de características em determinadas áreas de realização humana, tomadas de forma isolada ou combinada. A excelência no desempenho em determinada área, socialmente reconhecida, nasce da confluência de uma aptidão, criatividade e envolvimentos superiores nesse domínio (p.140).

Corroboramos com o entendimento de Renzzuli (1986) que acredita que o aluno orientado para resolver problemas reais e integrado, ele se sobressai em cenários que lhe interessam bem como em desafios educacionais.

Ele afirma também que:

> "As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano." (RENZULLI, 2004, p. 85)

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (2008) define como superdotados os indivíduos que demonstram potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, artística, psicomotora e de liderança.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica define mais claramente o que se entende por altas habilidades/superdotação:

> São considerados alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam um potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Devendo ser realizadas atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino [...]. (Resolução CNE/CEB, 2001, Art. 5º e 6º, Incisos III e IX)

Essa ampliação conceitual implica em maior responsabilidade para a escola, que deve reconhecer diferentes formas de expressão da superdotação, superando visões reducionistas e baseadas exclusivamente em desempenho acadêmico.

Figura 2 -Tipos de superdotação – hemisférios cerebrais

Fonte: www.istockphoto.com/br/search/2/image-

film?page=3&phrase=Cérebro%20com%20símbolos%20criativos

MARCO LEGAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A legislação brasileira prevê a inclusão dos alunos com AH/SD. Entre os principais dispositivos legais, destacam-se:

> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, que estabelece atendimento especializado aos superdotados.
> - Decreto nº 7.611/2011, que assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).
> - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reforça a necessidade de inclusão escolar.

Apesar dos avanços legais, o que se observa na prática é uma implementação frágil, marcada pela carência de recursos, formação insuficiente de professores

e pela ausência de programas sistemáticos para identificação e atendimento desses alunos (ALENCAR, 2018).

É importante destacar que, no Brasil, foi Helena Antipoff quem defendeu com mais afinco os estudantes com altas habilidades na Educação Especial. Foi graças ao esforço dela, junto com outros especialistas, que o termo “superdotado" foi incluído na legislação brasileira, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.692 de 1971. Helena Antipoff não concordava com a expressão “superdotado", preferindo termos como “bem-dotado” ou “mais capaz". Para ela, ser superdotado significava ser habilidosamente superior em tudo, mas isso não refletia a realidade de todos os indivíduos. Essas são as considerações de Guenther (2012)

DESAFIOS DA ESCOLA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS

IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

A falta de instrumentos claros e confiáveis para identificar a superdotação constitui um dos principais obstáculos. Muitos alunos permanecem invisíveis no ambiente escolar, seja pela ausência de protocolos, seja por preconceitos que associam a superdotação apenas ao alto rendimento acadêmico (GUENTHER, 2011). Para o autor existe uma diferença conceitual entre “Dotação” e “Talento”.

> Dotação refere-se ao potencial presente na constituição do indivíduo, indica alto grau de capacidade natural em algum domínio, originada por predisposição genética, desenvolvida com base em aprendizagem informal sedimentada, assegurando maior generalização e melhor previsão para aprendizagem futura. Talento, por sua vez, refere-se a desempenho superior, habilidade treinada, competência, expertise, que, mesmo alcançando altos níveis de produção, tem estreita área de transferência, privilegia experiência retrospectiva e evocação, com pouca previsão de aprendizagem futura. (GUENTHER, 2011, p.3)

Ainda segundo o autor, a dotação, como uma capacidade inata, está enraizada na genética, enquanto o talento, sendo uma habilidade adquirida, pode ser desenvolvido por qualquer indivíduo. Guenther (2011) destaca que o desenvolvimento da dotação é mais benéfico tanto para o indivíduo dotado quanto para a sociedade, em comparação com o desenvolvimento dos talentos. Nesse

sentido, o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), estabelecido em 1993 e localizado em Lavras, MG, além de outros estados brasileiros, tem como objetivo precisamente fomentar a dotação identificada e cultivar talentos, de acordo com oportunidades específicas (GUENTHER, 2011).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Grande parte dos docentes relata insegurança e despreparo para lidar com os alunos superdotados (VIRGOLIM, 2014). A formação inicial raramente contempla conteúdos sobre altas habilidades, e a formação continuada ainda é incipiente, comprometendo a adoção de estratégias pedagógicas adequadas. Corroborando com esta proposição, elucida-se que:

> [...] nem sempre professores têm tido acesso à informação atualizada, embasada em teorias, modelos e resultados de pesquisas na área de altas habilidades, talento e criatividade. Muito do que é divulgado sobre o tema na televisão, nos jornais e nas revistas é superficial, enviesado e estereotipado e muitas vezes, incorreto. Isso produz concepções inconsistentes e confusas acerca das altas habilidades [...] (FLEITH; ALENCAR, 2007, p. 9).

À vista disso, explana-se a imprescindibilidade de se implementar, urgentemente, políticas de formação inicial (em todos os cursos de licenciatura), e continuada para que os profissionais da educação possam compreender, de modo consubstancial, os aspectos concernentes às altas habilidades/superdotação, a exemplo dos seus conceitos, características, legislações, atendimentos etc., para que, a partir desses conhecimentos, facilite-se a identificação do aluno superdotado.

Considerando os princípios de uma educação que busca incluir e ser justa para todos, é crucial que a formação de professores considere, de forma crítica e atenta, o atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O professor, como peça-chave na educação, deve estar apto a identificar os sinais dessas capacidades e a receber as diferentes formas de aprender e mostrar conhecimento. A falta de preparo e ideias erradas sobre alunos com AH/SD podem levar a práticas que ignoram suas necessidades de aprendizado. Entender como os professores veem esses alunos é essencial para criar métodos de ensino que respeitem suas individualidades, incentivem seu crescimento completo e garantam que fiquem e participem ativamente na escola. Leis como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) já mostram que são necessárias ações específicas para eles, reforçando o dever ético e profissional da escola de valorizar o potencial humano em sua totalidade.

PRECONCEITO E EXCLUSÃO VELADA

Muitos alunos superdotados sofrem discriminação, seja pela diferença de interesses, seja pela dificuldade de socialização. A escola, em vez de potencializar suas habilidades, frequentemente tenta adaptá-las a um padrão homogêneo, o que limita seu desenvolvimento (ALENCAR, 2018).

Mesmo com os progressos teóricos e nas leis sobre educação inclusiva, ainda existem ideias preconcebidas que limitam o entendimento sobre o que são as Altas Habilidades/Superdotação. Vários professores pensam, de maneira errada, que esses alunos devem ter um ótimo desempenho em todas as matérias, esquecendo que a superdotação pode aparecer de várias formas, como criatividade, pensamento original, liderança ou habilidades em áreas específicas. Essa visão limitada esconde alunos que não se encaixam nesse modelo ideal e contribui para que suas necessidades de aprendizado sejam ignoradas. Além disso, a falta de atividades de ensino diferentes, que estimulem o potencial desses alunos, pode causar desinteresse, notas baixas e até

problemas emocionais.

Por isso, é fundamental que os educadores entendam a complexidade da superdotação, abandonando ideias falsas e preconceitos antigos, e adotem atitudes que ajudem a reconhecer e valorizar as diversas formas de inteligência.

Figura 3 – Ilustração de sala de aulaFonte:

Fonte: Baixar Ai Generated, Escola,Alunos. Imagem de Ilustração Stock Royalty-Free - Pixabay

PRÁTICAS INCLUSIVAS E POSSIBILIDADES

A escola tende a padronizar práticas, desconsiderando a singularidade dos alunos. Para os superdotados, a ausência de desafios pode levar à desmotivação, baixo rendimento e até abandono escolar. Estratégias como projetos de enriquecimento, agrupamentos flexíveis e currículos diferenciados são alternativas eficazes (RENZULLI, 2016).

O documento fundamental que sustenta o sistema educacional brasileiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96. No Capítulo V, essa lei assegura o atendimento aos alunos que são o foco da educação especial.

Referente à formação dos profissionais, o artigo 59, inciso III, estabelece que, para fornecer atendimento especializado a esses alunos, os professores devem possuir a especialização adequada. Além disso, para o ensino regular, os docentes precisam estar capacitados para incluir esses alunos. Para tanto, algumas ações de ensino precisam ser utilizadas para que os alunos com AH/SD estejam inclusos e com reais possibilidades de desenvolvimento do seu potencial.

Diante disso, para apoiar alunos com grande potencial ou superdotados, é essencial que os professores criem e apliquem métodos de ensino que expandam e aprofundem o aprendizado, respeitando o ritmo e as paixões de cada um. Uma das técnicas mais valiosas é o enriquecimento do currículo, que pode acontecer de duas formas: horizontalmente, oferecendo tarefas variadas, que misturam diferentes temas e que sejam estimulantes dentro do que já é ensinado; ou verticalmente, acelerando o aprendizado ao apresentar temas mais complexos ou adiantar fases da escola.

Juntar alunos por interesses ou habilidades também é importante, pois permite que eles interajam com colegas que gostam das mesmas coisas, ajudando no desenvolvimento social e intelectual. Além disso, usar projetos práticos, o apoio de colegas e ferramentas digitais modernas pode aumentar o interesse e a independência. Contudo, essas estratégias só funcionam bem se o

professor for atencioso e perceber não só o desempenho escolar, mas também as emoções, o convívio social e os sentimentos dos alunos durante o aprendizado.

Figura 4 - Mapa Mental sobre práticas Pedagógicas

Fonte: https://studymaps.com.br/praticas-pedagogicas/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão dos alunos superdotados ainda representa um desafio para as escolas brasileiras. Apesar dos avanços legais, a prática educacional enfrenta dificuldades relacionadas à identificação, à formação de professores, ao preconceito e à carência de metodologias adequadas. Superar tais desafios exige investimentos em formação docente, políticas públicas consistentes e mudança de paradigmas pedagógicos. É preciso compreender que a inclusão não significa apenas garantir acesso, mas assegurar permanência com qualidade, respeitando a singularidade de cada aluno. Nesse sentido, a escola deve se constituir como espaço de acolhimento e de desenvolvimento pleno, capaz de reconhecer e potencializar talentos, preparando cidadãos para atuar de maneira criativa e crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007

FONSECA, Daniele de Freitas. Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em escola da Rede Particular de Ensino de Teresina – Piauí. Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2010. 110 p. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/DANIELLE.pdf.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GUENTHER, Zenita Cunha. Altas habilidades/superdotação: orientação a pais e professores. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA de, Maria de Lourdes, BARBOSA, Sidney. Aspectos Neurológicos e Psicossociais das pessoas com altas habilidades/ superdotação. Repositório.uninter.com.

RENZULLI (2016) VIRGOLIM, Ângela. Superdotação: como identificar e estimular. Petrópolis: Vozes, 2014.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? oma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/848/84805205.pdf -
Acesso em: 08 de set. 2025025.
Diagnósticos: Anéis de Renzulli | Supereficiente Mental (acesso em 29/08/2025)

POLIANA BASTOS PIRES VANANCIO

Graduação em Letras português inglês pela Faculdade FTC Faculdade de Tecnologia e Ciência (2008); Professora de Ensino Fundamental I- na EMEF Prof. Aurelio Arrobas Martins, Professor de Educação Básica II– Língua Portuguesa - na EE Franciso Mignone.

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

RESUMO

O presente artigo, tem como tema: Relação família-escola no processo de aprendizagem, e tem por objetivo, refletir sobre o relevante papel dessas duas instituições para o desenvolvimento integral dos alunos. Versando sobre a relação de codependência que elas apresentam uma da outra e suas implicações para vida do indivíduo. Este documento disserta ainda, sobre as mudanças ocorridas nos seios familiares ao longo do tempo e o quanto isso têm refletido na vida escolar das crianças e adolescentes brasileiros, na atualidade. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa em fontes bibliográficas. Em linhas gerais, os resultados dessa análise, mostra as possíveis causas do afastamento familiar do ambiente escolar, principais consequências desse distanciamento, diz ainda, sobre a importância dessa relação e ações necessárias para retomada desse vínculo, além de abordar ideias de autores e estudiosos a respeito do tema.

Palavras-chave:
Relação família-escola; Aprendizagem; Desafios; Codependência; Desenvolvimento integral; Parceria; Novo padrão familiar; Diálogo.

INTRODUÇÃO

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, estabelece que a educação é um direito de todos, e um dever do Estado e da família. É nessa perspectiva de interdependência que discorre esse presente artigo, nele se aborda a necessidade do trabalho em parceria entre essas duas instituições, a fim de, colaborar no desenvolvimento dos alunos e potencializar suas aprendizagens de maneira integral, tornando-os cidadãos conscientes, reflexivos e atuantes na sociedade, que cooperam ativamente na comunidade, comprometendo-se com o bem comum.

A família é o primeiro ambiente de socialização e aprendizagem que a criança tem contato, é nela que os valores, as crenças e as atitudes são transmitidas aos mais novos, mesmo que de forma inconsciente, influenciando seu desenvolvimento em todos os aspectos. A criança cresce tendo as figuras do pai, da mãe, irmão mais velho e até avós e tios como referencial e isso implica de maneira significativa em como ela pensa e age ao longo de toda a sua vida.

Os perfis familiares vêm se modificando ao longo dos anos, o papel da mulher na sociedade e no mercado de trabalho se ampliaram levando, muitas vezes, ao seu distanciamento do lar. O número de pais separados também tem crescido a cada ano. Todas essas mudanças têm refletidos nas relações familiares e na sociedade em geral e consequentemente a relação escola-família também acaba passando por transformações.

Não tem como negar que as implicações ocorridas no seio familiar têm influenciado de maneira significativa o desempenho acadêmico das crianças por vários fatores, talvez um dos principais deles seja a falta de parceria no acompanhamento escolar das crianças. Cada vez mais, os professores percebem um distanciamento das famílias, e de seus deveres relacionados a educação, deixando, muitas vezes, o papel de instruir e educar, unicamente na responsabilidade da escola.

Cada dia que se passa, percebe-se diminuir o interesse das famílias em participar dos assuntos relacionados a vida escolar dos seus filhos. Os pais e responsáveis se distanciaram da escola e a maior prova disso é o esvaziamento das reuniões de pais e mestres no fim de cada bimestre, ou o não comparecimento quando são convocados pela instituição no decorrer do ano letivo.

Todo esse distanciamento tem causado sérias consequências para a vida das crianças e transtornos para a escola, que muitas vezes sente desassistidas em muitos aspectos relacionados ao aluno que vão desde a questão disciplinar, até de aprendizagem e bem-estar do estudante. Esse prejuízo acontece, uma vez que, muitos alunos não recebem em casa o auxílio necessário para que venham reforçar as aprendizagens trabalhadas em sala de aula, além de orientações importantes relacionadas a disciplina e convivência escolar.

Várias podem ser as causas do distanciamento entre essas duas instituições, contudo, a nova realidade familiar, com certeza, é uma das mais significativas. A mulher no mercado de trabalho, muitas vezes com jornada dupla, pais separados, onde muitos, jogam a responsabilidade da vida escolar um para o outro, ou até mesmo para terceiros como os avós, comprovam essa triste realidade. Outros fatores que implicam nisso são: A falta de conhecimento dos responsáveis a respeito da importância dos estudos; a baixa escolaridade dos pais, classe social dos seus responsáveis etc.

Diante dessa atual realidade, o questionamento que muitos professores se fazem é: Como estreitar o relacionamento com esse novo padrão familiar, de maneira que essa relação venha ser produtiva para ambas as partes?

É importante refletir sobre essa e outras questões, pensar principalmente nas ações necessárias a serem tomadas para o enfrentamento dessa adversidade.

A discursão sobre a relação família-escola é hoje, mais do que nunca, fundamental, essa preocupação é comprovada nos estudos acadêmicos, afinal nunca se discutiu tanto, nunca se pesquisou e se escreveu sobre o tema como agora. Como dizem Montandon e Perrenoud (1987:7), "de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família".

O filósofo Piaget afirma que a família é o primeiro grupo social em que a criança aprende a conviver e a escola é o segundo. Sendo assim, escola e família devem caminhar juntas, em diálogo constante, a fim de, colaborar com o desempenho do aluno em todas as suas dimensões e aprendizagens.

O professor Luciano Mendes De Faria Filho, na sua obra: Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação, faz uma importante reflexão a respeito dessa relação e que ela, muitas vezes, está sujeita a variantes:

...a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam enormemente, estando relacionadas aos mais diversos fatores (estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais etc.)

Para o autor, a forma e a intensidade dessa relação escola-família, varia muito e não ocorre de maneira orgânica, sistemática ou uniforme. Ela está relacionada a várias implicações como ao valor que a família dá a escola, de como se dá as relações entre os membros que compõem essa família, escolarização de seus membros, classe social entre outros fatores.

Todas essas implicações devem ser levadas em conta na hora de se pensar sobre o assunto e quais ações devem ser tomadas para o enfrentamento desse problema. A escola também precisa refletir sobre seus erros, pois muitas vezes a família sente que suas demandas não são acolhidas por ela, além disso, a escola precisa parar de usar métodos ultrapassados na tentativa de retomada dessa conexão, é necessário estratégias novas para atrair esse novo padrão familiar. Ao implementar novas estratégias, a escola será capaz de dar fundamentos para construção de uma relação mais sólida e eficaz de maneira a beneficiar o aluno integralmente.

À escola, faz se necessário: usar uma comunicação eficaz, usar ferramentas de gestão escolar, demostrar sensibilidade e empatia às famílias, promover eventos e atividades que são de interesse da comunidade, valorizando o papel e a presença das famílias na escola. Essas e outra atitudes, podem, com certeza, fazer diferença e colaborar significativamente na retomada dessa relação.

OBJETIVO GERAL

Pensar sobre a relação de interdependência entre escola e família, as mudanças ocorridas no seio familiar e na sociedade em geral e o quanto essas transformações têm refletido na vida dos estudantes. Busca ainda, refletir sobre essa problemática a fim de encontrar estratégias para superar cada uma dessas dificuldades.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Analisar o cenário da educação brasileira buscando entender os principais fatores que contribuíram para o afastamento da relação entre escola e família.
- Pensar sobre as consequências e prejuízo causados pela quebra da relação entre a escola e a instituição familiar.
- Refletir sobre os estudos de alguns pensadores e como eles podem contribuir para entendermos a problemática relacionado ao afastamento familiar da instituição escolar, além de pensar como a escola deve agir frente essa dificuldade a fim de superar essa problemática.

JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa científica é importante pois traz á discursão um tema relevante para a comunidade acadêmica, grupo docente, bem como, para toda sociedade brasileira, uma vez que, aborda um tema relevante.

Entender que a relação entre as instituições escola e família é fundamental, conhecer suas dificuldades e desafios atuais, além de buscar estratégias para superar cada um desses problemas, é sem dúvida nenhuma, necessário, tendo sempre como meta o desenvolvimento integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria escola x família, é essencial para o desenvolvimento integral do aluno, pois são as duas principais instituições responsáveis por apoiar a vida acadêmica e emocional do estudante, sendo assim, essa relação deve ser baseada no respeito mútuo, colaboração e comunicação aberta.

Sem dúvida nenhuma, há ainda, um longo desafio a ser superado pela escola na retomada e fortalecimento dessa relação. Cada vez mais, se faz necessário discutir o tema, propor soluções e elaborar estratégias que venham combater as barreiras que dificultam alcançar esses objetivos.

À escola, cabe o papel de mediadora e facilitadora desse vínculo, procurando sempre fortalecer essa relação, promovendo um ambiente de confiança, respeito e colaboração. Para isso, é fundamental que a mesma, possua uma gestão democrática, capaz de incentivar a participação de todos inclusive dos pais, no ambiente escolar, se mostrando aberta para o diálogo e disposta a acolher reclamações e sugestões dos pais e responsáveis, bem como de toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da História da Educação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 83–92, abr./jun. 2000.

A importância da relação família e escola. Brasil Escola, s.d. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-da-relacao-familia-e-escola.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. Entre a família e a escola: rupturas e continuidades. In: PERRENOUD, P. (Org.). Escola e democracia: entre a utopia e a realidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, pag7

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SZYMANZKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Editora, 2003.

PRISCILLA MARINS CORRÊA NEGRELLI

Graduação em Pedagogia, pela UNICID (2014); Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pela FABRANGE (2023); Professora de Educação Básica no Cemei Jardim Tremembé.

ENTRE LETRAS E EMOÇÕES: A NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO ALICERCE DA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A alfabetização na infância é um processo complexo que ultrapassa a simples aquisição de códigos linguísticos, envolvendo dimensões emocionais, cognitivas e sociais. Este artigo discute a contribuição da neuropsicopedagogia para a alfabetização, destacando como a integração entre funções cognitivas e aspectos afetivos potencializa o aprendizado. A investigação propõe reflexões sobre estratégias de ensino que considerem a criança em sua totalidade, respeitando sua singularidade e valorizando o brincar como mediador da aprendizagem. Por meio de análise teórica, evidencia-se que a neuropsicopedagogia oferece subsídios para práticas mais inclusivas, significativas e eficazes no processo de alfabetização infantil.

Palavras-chave:
Alfabetização; Infância; Neuropsicopedagogia; Ludicidade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A alfabetização infantil, mais do que uma etapa escolar, representa um marco na constituição da subjetividade e na inserção social da criança. É nesse processo que ela aprende não apenas a decifrar códigos linguísticos, mas também a construir sentidos sobre o mundo e sobre si mesma. Dessa forma, alfabetizar não se resume à instrução técnica de leitura e escrita, mas implica em compreender a criança como ser integral, atravessado por emoções, experiências e contextos socioculturais. Nesse cenário, a neuropsicopedagogia surge como um campo fundamental, pois alia os conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia para oferecer suporte a práticas mais eficazes e humanizadas.

A compreensão do cérebro infantil em desenvolvimento, com suas particularidades neurobiológicas, permite que professores e profissionais da educação ajustem suas metodologias ao ritmo de cada aluno. Esse olhar evita tanto a pressa em cobrar resultados homogêneos quanto o risco de rotular crianças que apresentam dificuldades iniciais. A neuropsicopedagogia, ao integrar ciência e prática pedagógica, oferece um caminho de maior respeito à singularidade, estimulando a plasticidade cerebral por meio de experiências significativas. Nesse sentido, alfabetizar passa a ser também um ato de acolhimento e estímulo afetivo.

Outro aspecto relevante diz respeito à ludicidade. O brincar é frequentemente subestimado no processo de alfabetização, quando, na verdade, constitui-se como linguagem privilegiada da infância. Jogos, histórias, músicas e atividades criativas não são meros acessórios, mas instrumentos fundamentais para consolidar aprendizagens, pois ativam áreas do cérebro relacionadas à memória, à atenção e à emoção. A neuropsicopedagogia reforça a importância dessa mediação, mostrando que a emoção positiva é um catalisador essencial do aprendizado.

A alfabetização também deve ser analisada sob o viés da inclusão. Muitas crianças ingressam na escola com diferentes contextos socioculturais, condições neurológicas e trajetórias de vida que influenciam sua relação com a leitura e a escrita. Um olhar neuropsicopedagógico contribui para que o professor identifique precocemente sinais de dificuldades específicas, como dislexia ou transtorno do déficit de atenção, sem reduzir a criança a essas condições. Pelo contrário, trata-se de reconhecer potencialidades e construir estratégias que respeitem a diversidade de formas de aprender.

O papel da afetividade nesse processo não pode ser negligenciado. Pesquisas em neurociência apontam que o vínculo afetivo entre professor e aluno é capaz de reduzir estresse, aumentar a motivação e facilitar a consolidação da aprendizagem. Nesse sentido, a alfabetização infantil mediada pela neuropsicopedagogia não se limita ao aspecto técnico da leitura, mas considera que aprender é também um ato de se sentir seguro, valorizado e pertencente ao espaço escolar.

Além disso, a escola como instituição deve repensar suas práticas, abandonando modelos exclusivamente conteudistas e rígidos. O espaço de alfabetização precisa ser dinâmico, interativo e sensorial, estimulando a criança por meio de múltiplos canais de aprendizagem. Ao compreender que cada criança aprende em ritmos e estilos diferentes, a neuropsicopedagogia contribui para práticas mais equitativas, rompendo com a lógica da padronização.

A interdisciplinaridade aparece, então, como pilar indispensável. O diálogo entre professores, psicopedagogos, neurocientistas e famílias enriquece o processo alfabetizador, garantindo que a criança receba apoio integral. Esse trabalho conjunto permite tanto prevenir dificuldades quanto intervir de forma precoce, evitando o agravamento de barreiras cognitivas e emocionais.

Por fim, refletir sobre alfabetização infantil pela ótica neuropsicopedagógica é propor uma educação que valorize a criança em sua inteireza. Alfabetizar não é apenas ensinar letras, mas cultivar caminhos para que a criança desenvolva autonomia, senso crítico e confiança em suas

capacidades. Ao unir ciência, ludicidade e inclusão, a neuropsicopedagogia reafirma que alfabetizar é, sobretudo, um ato de humanização.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E OS FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

A neuropsicopedagogia surge como um campo interdisciplinar que conecta os conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, oferecendo uma visão integral do processo de aprendizagem. No contexto da alfabetização infantil, sua contribuição é inestimável, pois fornece bases teóricas e práticas que explicam como o cérebro aprende a ler e escrever. A compreensão das funções cognitivas, como memória de trabalho, atenção, percepção visual e auditiva, é essencial para que o professor compreenda as dificuldades e potencialidades de cada criança. Esse conhecimento científico ajuda a criar estratégias mais assertivas e menos excludentes.

A alfabetização não é apenas um processo linguístico, mas também neurocognitivo. O ato de decodificar símbolos gráficos em sons e significados exige do cérebro uma rede complexa de conexões neuronais. O hemisfério esquerdo é geralmente mais ativado no reconhecimento fonológico, enquanto áreas como o córtex pré-frontal auxiliam na atenção e no controle da leitura. A neuropsicopedagogia, ao compreender essas engrenagens, permite que práticas educativas sejam planejadas com maior sensibilidade ao funcionamento cerebral da criança.

Outro ponto importante é a noção de plasticidade cerebral. Durante a infância, o cérebro apresenta alta capacidade de reorganização e adaptação. Isso significa que experiências significativas podem fortalecer circuitos neuronais e compensar dificuldades iniciais. Quando a alfabetização é conduzida de forma lúdica, afetiva e contextualizada, há maior probabilidade de consolidação da aprendizagem. Essa perspectiva coloca a neuropsicopedagogia como parceira da educação na criação de ambientes ricos em estímulos.

A compreensão de que a aprendizagem é influenciada por emoções é igualmente central. O estresse, a ansiedade e a baixa autoestima podem bloquear o processo de alfabetização, enquanto sentimentos de segurança, motivação e pertencimento potencializam a assimilação de novos conhecimentos. A neuropsicopedagogia mostra, por meio de estudos em neurociência afetiva, que a alfabetização deve ser acompanhada por vínculos afetivos sólidos entre educador e criança, criando uma atmosfera de confiança.

Nesse cenário, a figura do professor é ressignificada. Ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a ser mediador entre ciência, afeto e pedagogia. A prática docente, ancorada na neuropsicopedagogia, valoriza a singularidade e respeita o ritmo de cada aluno, o que amplia a qualidade do processo de alfabetização. A postura investigativa do professor, que observa e adapta metodologias, aproxima a educação de um modelo mais inclusivo.

A formação docente, nesse sentido, precisa incorporar noções de neuropsicopedagogia para que professores tenham instrumentos teóricos capazes de compreender melhor o desenvolvimento infantil. Muitas vezes, dificuldades de leitura e escrita são vistas apenas como desatenção ou falta de esforço, quando, na realidade, podem estar relacionadas a fatores neurobiológicos ou emocionais. O conhecimento interdisciplinar evita diagnósticos equivocados e promove intervenções adequadas.

É importante destacar que a alfabetização infantil não deve ser vista como um processo isolado, mas como parte do desenvolvimento global da criança. Ao integrar aspectos motores, emocionais, sociais e cognitivos, a neuropsicopedagogia amplia o olhar da escola e fortalece práticas educativas mais completas. Essa visão integral combate a fragmentação e valoriza a criança em todas as suas dimensões.

Por fim, o primeiro fundamento que a neuropsicopedagogia oferece à alfabetização é o de enxergar

a criança como sujeito único, dotado de múltiplas inteligências e formas de aprender. Esse paradigma rompe com a padronização e com modelos rígidos de ensino, promovendo uma alfabetização que respeita a diversidade. Assim, o conhecimento científico não se distancia da sala de aula, mas se transforma em ferramenta de humanização.

LUDICIDADE E EMOÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO

O brincar é a linguagem natural da infância e, portanto, deve ocupar um lugar central na alfabetização. A ludicidade não é apenas recreação, mas uma estratégia pedagógica que mobiliza emoções, estimula a memória e fortalece o vínculo entre professor e aluno. Jogos, músicas, histórias, dramatizações e atividades criativas são formas de aproximar a criança da leitura e da escrita de modo prazeroso. A neuropsicopedagogia evidencia que quando a aprendizagem é acompanhada por emoção positiva, a fixação do conhecimento é potencializada.

O cérebro infantil é sensível a estímulos que envolvem prazer e curiosidade. Atividades lúdicas ativam o sistema límbico, responsável pelas emoções, e facilitam a construção de memórias de longo prazo.

Esse dado neurocientífico justifica a inserção da ludicidade como parte do currículo de alfabetização. Brincar com letras móveis, explorar histórias ilustradas ou cantar músicas que associem sons a grafemas não são práticas periféricas, mas centrais para consolidar aprendizagens.

Além disso, a ludicidade favorece a socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A alfabetização não é apenas individual, mas também coletiva, pois envolve interações e trocas de sentidos. Jogos colaborativos e atividades em grupo estimulam a cooperação, a empatia e o respeito às diferenças. A neuropsicopedagogia reconhece que essas experiências emocionais contribuem para um ambiente seguro e motivador, no qual a criança se sente mais confiante para aprender.

A emoção desempenha papel duplo na alfabetização: ela pode impulsionar ou bloquear o aprendizado. Crianças que vivem situações de ansiedade ou insegurança podem ter dificuldades em memorizar conteúdo ou se expressar na escrita. Por isso, o professor precisa estar atento às manifestações emocionais dos alunos, utilizando a ludicidade como ferramenta reguladora. A afetividade, aliada ao brincar, ajuda a transformar a sala de aula em espaço de confiança.

É nesse sentido que a neuropsicopedagogia defende a alfabetização como prática afetivo-cognitiva. Não basta apenas planejar conteúdos; é necessário também planejar emoções. O professor, ao criar um ambiente lúdico, reduz a pressão por resultados imediatos e favorece a espontaneidade do aprendizado. Esse equilíbrio entre exigência e prazer contribui para que a alfabetização seja vivida como conquista, e não como fardo.

O brincar, além de emocional, é cognitivo. Jogos de memória, quebra-cabeças, desafios fonológicos e atividades de rima estimulam funções executivas, como atenção e flexibilidade cognitiva, fundamentais para a leitura e escrita. Ao unir ludicidade e neuropsicopedagogia, o professor potencializa os caminhos de aprendizagem, pois trabalha não apenas o conteúdo em si, mas também os processos cognitivos que o sustentam.

Outro aspecto importante é a valorização das culturas infantis. Brincadeiras tradicionais, cantigas de roda e narrativas orais carregam repertórios culturais que aproximam a alfabetização da identidade da criança. A neuropsicopedagogia reforça que quando o ensino parte da realidade e dos interesses do aluno, há maior engajamento e motivação. Assim, ludicidade e emoção não são apenas instrumentos, mas elementos estruturantes da alfabetização.

Portanto, considerar o brincar e a emoção na alfabetização infantil é reafirmar que aprender é também sentir. O conhecimento que nasce de experiências lúdicas e afetivas tem maior durabilidade e sentido, pois envolve o sujeito por completo. Nesse capítulo, evidencia-se que a neuropsicopedagogia, ao valorizar emoção e ludicidade, amplia os horizontes da prática pedagógica e coloca a criança no centro do processo.

INCLUSÃO E SINGULARIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A inclusão educacional é um dos maiores desafios contemporâneos da alfabetização infantil. Muitas crianças ingressam na escola com necessidades específicas, sejam elas neurológicas, cognitivas ou sociais. A neuropsicopedagogia oferece ferramentas para que essas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, evitando práticas excludentes. Mais do que integrar, trata-se de incluir, garantindo que todos tenham condições reais de aprender.

Cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento, influenciado por fatores biológicos, familiares e culturais. A neuropsicopedagogia permite compreender essas particularidades e construir práticas pedagógicas diferenciadas. Um aluno com dislexia, por exemplo, pode precisar de recursos visuais adicionais; outro com TDAH pode demandar atividades mais dinâmicas e interativas. Reconhecer essas singularidades não é fragilizar a prática pedagógica, mas fortalecê-la.

A alfabetização inclusiva também exige atenção ao contexto social. Crianças de famílias em vulnerabilidade social ou com pouco acesso a estímulos de leitura podem apresentar mais dificuldades. O olhar neuropsicopedagógico não culpabiliza a criança, mas compreende que ela é resultado de múltiplas influências. Assim, a inclusão se constrói a partir de práticas que valorizem a diversidade cultural e social, promovendo equidade de oportunidades.

Nesse processo, o professor é novamente peça-chave. Sua capacidade de identificar sinais de dificuldades precocemente pode evitar o agravamento de defasagens. A neuropsicopedagogia auxilia o docente a interpretar manifestações comportamentais e cognitivas, diferenciando o que é atraso passageiro do que pode indicar uma condição específica. Essa postura preventiva é fundamental para a inclusão efetiva.

Outro aspecto essencial é a parceria entre escola e família. A alfabetização inclusiva não se limita ao espaço escolar; ela se fortalece quando há comunicação constante entre professores, especialistas e responsáveis. A neuropsicopedagogia reconhece a importância dessa rede de apoio, na qual cada ator contribui para o desenvolvimento da criança. O trabalho colaborativo garante que intervenções sejam mais consistentes e eficazes.

O uso de tecnologias assistivas também pode ser aliado importante. Recursos digitais, softwares de leitura e jogos educativos oferecem suporte para crianças com necessidades específicas, tornando a aprendizagem mais acessível. A neuropsicopedagogia orienta o uso desses instrumentos de forma crítica, evitando a dependência e valorizando a autonomia da criança. Quando bem aplicados, esses recursos ampliam a inclusão.

A formação continuada dos educadores é outro ponto crucial. Alfabetizar de forma inclusiva exige preparo constante, sensibilidade e atualização teórica. A neuropsicopedagogia oferece subsídios para que os professores compreendam a diversidade como riqueza e não como obstáculo. Essa mudança de paradigma é essencial para que a escola se torne, de fato, espaço de inclusão.

Por fim, a inclusão na alfabetização infantil deve ser compreendida como um compromisso ético. Não se trata apenas de cumprir legislações, mas de reconhecer cada criança como sujeito pleno de direitos e potencialidades. A neuropsicopedagogia, ao valorizar a singularidade, fortalece a construção de uma escola mais humana e democrática, na qual todos têm lugar e voz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização infantil é um processo que ultrapassa a mera decodificação de símbolos gráficos e envolve dimensões emocionais, cognitivas, sociais e culturais. Ao longo deste artigo, observou-se que a neuropsicopedagogia oferece fundamentos sólidos para que esse processo seja compreendido em sua complexidade, considerando a criança em sua totalidade. Longe de reduzir a alfabetização a técnicas de leitura e escrita, essa perspectiva reforça a necessidade de práticas que valorizem singularidades e respeitem os ritmos individuais.

A ludicidade, discutida como eixo fundamental, reafirma que o brincar é mais do que entretenimento: é um caminho legítimo e eficaz de aprendizagem. A neuropsicopedagogia evidencia que experiências lúdicas ativam regiões cerebrais associadas à memória e às emoções, favorecendo a fixação de conteúdos. Além disso, a emoção positiva, gerada em ambientes de confiança e acolhimento, atua como catalisador para a aprendizagem significativa. Dessa forma, a alfabetização que integra emoção e ludicidade é mais duradoura e transformadora.

Outro ponto central é a inclusão educacional, que deve ser compreendida como compromisso ético e social. A alfabetização, sob a ótica neuropsicopedagógica, reconhece que cada criança traz consigo características únicas e contextos diversos que influenciam o processo de aprendizagem. Assim, em vez de homogeneizar, cabe à escola criar práticas flexíveis e inclusivas, capazes de atender às diferentes demandas. Essa visão rompe com paradigmas excludentes e valoriza a diversidade como elemento enriquecedor do espaço escolar.

O professor, em todo esse cenário, ocupa posição estratégica. Sua atuação não se limita a transmitir conteúdos, mas envolve a mediação afetiva e a construção de pontes entre ciência e prática pedagógica. É imprescindível que a formação docente contemple a neuropsicopedagogia, de modo a oferecer ferramentas para interpretar as manifestações cognitivas e emocionais das crianças. Quando o educador compreende os processos de aprendizagem sob essa perspectiva, suas práticas se tornam mais humanizadas e eficazes.

Além da formação, destaca-se a necessidade de interdisciplinaridade. A alfabetização infantil ganha força quando professores, psicopedagogos, neuropsicopedagogos, psicólogos e famílias trabalham em conjunto, compartilhando saberes e estratégias. Essa rede de apoio amplia as possibilidades de intervenção e garante que a criança receba atenção integral. Assim, a aprendizagem deixa de ser responsabilidade isolada da escola e passa a ser uma construção coletiva.

Também merece destaque o papel das políticas públicas e das práticas institucionais. É necessário que o sistema educacional valorize a neuropsicopedagogia, investindo em capacitação, tecnologias assistivas e metodologias que respeitem a infância. Sem esse suporte estrutural, muitas iniciativas ficam restritas a esforços individuais dos professores, o que limita o alcance da inclusão e da qualidade da alfabetização. Portanto, investir em políticas de base neuropsicopedagógica é investir na formação cidadã e crítica das futuras gerações.

As reflexões aqui apresentadas apontam para um caminho em que alfabetizar significa humanizar. Não se trata apenas de ensinar códigos linguísticos, mas de formar sujeitos críticos, autônomos e confiantes em suas capacidades. A neuropsicopedagogia, ao unir ciência e afeto, contribui para que a alfabetização infantil seja vivida como experiência de pertencimento, descoberta e empoderamento. Esse é um horizonte possível e necessário para a educação contemporânea.

Em síntese, pode-se afirmar que a neuropsicopedagogia, integrada à ludicidade e à inclusão, redefine a alfabetização infantil como prática afetivo-cognitiva, interdisciplinar e ética. Ao reconhecer a criança como ser pleno, dotado de singularidades e potencialidades, a educação se aproxima de sua verdadeira essência: possibilitar que cada sujeito aprenda, se desenvolva e

encontre seu lugar no mundo. Assim, a alfabetização deixa de ser uma obrigação escolar e se torna um ato de emancipação e humanidade.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 53 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAES, Maria Cecília de; MÁRSICO, Maria da Glória. Neuropsicopedagogia e aprendizagem: contribuições para a prática educativa. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 6 ed. São Paulo: Scipione, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROBERTA GUIMARÃES MONTERO DE ARAÚJO

Licenciatura em Geografia - Universidade Estadual Paulista-Unesp-em 1998, licenciatura em Pedagogia – Uniesp - Faculdade de Presidente Prudente em 2004, Pós Graduação em Educação Especial - Faculdade de Mantena-fama – 2015, Pós Graduação em gestão e administração escolar Faculdade de Mantena-fama – 2015, Pós Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - Faculdade de Mantena - fama - 2015, Pós Graduação em Educação Infantil - Universidade de Franca - 2012: Pós Graduação em Gestão Escolar - Universidade de São Carlos 2016.

KAROLINY MARGARIDA CALIXTO

Licenciatura em Pedagogia em 2015 - UNIP - Universidade Paulista Pós Graduação: Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar - Faculdade Venda Nova do Imigrante - 2017- Pós Graduação: AEE Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva - Faculdade Memorial dos Imigrantes -2021 - Pós Graduação: Ensino Lúdico - Faculdade de Educação São Luís – 2023-Pós Graduação Latu Sensu em Alfabetização - Focus – 2024 - Pós Graduação Latu Sensu em Educação Infantil - Focus – 2024

ELISÂNGELA ROSA DOS SANTOS RODRIGUES

Licenciatura em Pedagogia em 2008- FAPEPE - Faculdade de Presidente Prudente, Pós- graduação: Psicopedagogia Institucional e Clínica - FAINC -2012, Pós-graduação: Educação para Jovens e Adultos - FACON - 2014.Pós-Graduação: Educação Infantil e Letramento- FACON- 2015.Pós-graduação: Educação Especial com ênfase em transtornos globais de desenvolvendo (TGD) e Altas Habilidades - Faculdade de Educação São Luís - 2022. Pós-graduação: Educação Especial com Ênfase em transtornos do espectro autista (TEA) - Faculdade de Educação São Luís- 2022.

PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

RESUMO

O presente artigo discute o protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a importância de reconhecer a criança como sujeito ativo, participativo e produtor de saberes. Mais do que receptores passivos de conhecimento, as crianças assumem papel central na construção de suas aprendizagens quando lhes é concedida autonomia, escuta e espaço para experimentar. O estudo baseia-se em autores que defendem uma educação dialógica, inclusiva e humanizada, como Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, destacando a relevância de práticas pedagógicas que valorizem a participação da criança em todas as etapas do processo educativo. O protagonismo infantil representa não apenas uma inovação pedagógica, mas um direito e uma necessidade para o pleno desenvolvimento da infância.

Palavras-chave:
Protagonismo infantil; Ensino-aprendizagem; Educação humanizada; Autonomia; Pedagogia participativa.

INTRODUÇÃO

O debate em torno da centralidade da criança no processo educativo tem ganhado força ao longo das últimas décadas. Se antes a infância era vista como uma etapa de preparação para a vida adulta, hoje entende-se que ela possui valor em si mesma, exigindo uma pedagogia que respeite seus tempos, necessidades e potencialidades.

Na concepção de Piaget et al. (1976), a criança constrói conhecimento a partir da interação com o meio, sendo um ser ativo e curioso que busca compreender o mundo. Nessa perspectiva, o protagonismo infantil não é uma concessão, mas uma condição natural que deve ser respeitada pela escola.

Vygotsky et al. (1998) complementa essa visão ao afirmar que o desenvolvimento da criança ocorre nas interações sociais, especialmente mediadas pelo professor e pelos colegas. Isso significa que a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas dentro de um contexto relacional, no qual a criança pode assumir papel protagonista ao participar, dialogar e colaborar.

Diante disso, o presente artigo busca discutir de que forma o protagonismo infantil pode ser fortalecido no contexto escolar, relacionando teorias clássicas da psicologia e pedagogia com práticas humanizadas de ensino.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre o protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem, analisando fundamentos teóricos e práticos que reconhecem a criança como sujeito ativo da educação. Além de compreender os aportes conceituais que sustentam essa perspectiva, busca-se evidenciar como a prática pedagógica pode favorecer a autonomia, a criatividade e a participação efetiva da criança. Pretende-se também destacar o papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento, valorizando as interações sociais e a construção coletiva. Nesse sentido, o objetivo geral contempla a análise crítica de propostas pedagógicas que colocam a criança no centro do processo educativo, reforçando a importância de uma educação inclusiva, democrática e humanizada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir concepções teóricas que fundamentam a noção de protagonismo infantil;
- Analisar a importância da escuta e da participação da criança na construção do conhecimento;
- Identificar práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia e a autoria da criança;
- Refletir sobre o papel do professor na mediação e no incentivo ao protagonismo infantil.

JUSTIFICATIVA

A educação tradicional, marcada pela transmissão de conteúdos e pela centralidade do professor, tem se mostrado insuficiente para atender às necessidades da infância contemporânea. As crianças do século XXI vivem em um mundo dinâmico, interativo e em constante transformação, o que exige uma pedagogia que reconheça sua voz, criatividade e capacidade de participação.

Na concepção de Freire et al. (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que os alunos construam seu próprio saber. Isso evidencia a necessidade de repensar o papel da escola como espaço democrático, no qual a criança é protagonista do processo de aprender.

Além disso, pesquisas recentes apontam que o protagonismo infantil contribui não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para o desenvolvimento socioemocional, fortalecendo a autoestima, a autonomia e a capacidade de resolver problemas (Kramer et al., 2007).

Assim, este estudo se justifica por buscar compreender como o protagonismo infantil pode ser consolidado na prática pedagógica, oferecendo subsídios teóricos e reflexões que possam inspirar professores e gestores educacionais.

A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E DE DIREITOS

A concepção de criança mudou ao longo do tempo. Se no passado ela era vista como “adulto em miniatura”, hoje, de acordo com Sarmento et al. (2003), é reconhecida como sujeito histórico, social e cultural. Isso significa que sua participação na escola não pode ser limitada ao cumprimento de ordens, mas deve envolver a possibilidade de escolhas, criação e autoria.

O PROTAGONISMO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Na concepção de Piaget et al. (1976), a aprendizagem acontece quando a criança é desafiada a resolver problemas, testar hipóteses e construir significados. Nesse processo, ela atua como protagonista, pois reorganiza constantemente suas estruturas cognitivas diante de novas experiências.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO SOCIAL

Para Vygotsky et al. (1998), o desenvolvimento ocorre na interação social, e o professor exerce papel de mediador. O protagonismo infantil, nessa perspectiva, não significa ausência de orientação, mas a valorização da colaboração e da participação ativa do aluno.

PROTAGONISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS

Práticas pedagógicas que fortalecem o protagonismo infantil incluem:

- Projetos interdisciplinares baseados em interesses das crianças;
- Rodas de conversa que valorizem a escuta e a expressão;
- Atividades que permitam escolhas, como oficinas e jogos cooperativos;
- Uso de metodologias ativas, como aprendizagem por projetos e investigação.

Segundo Horn et al. (2007), quando as crianças participam ativamente do planejamento e da execução das atividades, demonstram maior engajamento e aprendizagem significativa.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROTAGONISMO INFANTIL

A avaliação é um dos aspectos que mais impacta o protagonismo. Na concepção de Hoffmann et al. (2009), a avaliação deve ser diagnóstica, processual e contínua, acompanhando o percurso de aprendizagem da criança e oferecendo devolutivas que a incentivem a avançar. Avaliações punitivas ou comparativas enfraquecem o protagonismo, enquanto práticas reflexivas fortalecem a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem representa uma mudança de paradigma na educação. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, a escola assume o compromisso de criar um espaço democrático, inclusivo e humanizado, no qual a aprendizagem seja significativa e respeite as individualidades.

Na concepção de Freire et al. (1996), ensinar é um ato de liberdade, que só se concretiza quando o aluno é reconhecido como protagonista de sua própria formação. Assim, cabe ao professor não apenas transmitir conteúdos, mas mediar experiências, incentivar a curiosidade e valorizar a participação ativa da criança.

Além disso, é preciso compreender que a valorização do protagonismo infantil exige uma postura pedagógica reflexiva, que reconheça o erro como parte essencial do processo de aprendizagem. A escuta sensível, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento tornam-se ferramentas indispensáveis para que cada criança desenvolva autonomia, senso crítico e responsabilidade diante do mundo.

Na concepção de Vygotsky et al. (1991), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, e é nesse contexto que o protagonismo da criança se fortalece: ao interagir, questionar e propor soluções, ela não apenas aprende, mas também ensina, contribuindo para um ambiente de cooperação mútua.

Portanto, fortalecer o protagonismo infantil não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um direito da criança e um dever ético da escola. Investir nesse caminho significa formar cidadãos mais conscientes, participativos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Nesse sentido, cada ação pedagógica voltada para a escuta, a autonomia e a participação infantil deve ser entendidas como uma aposta no presente e no futuro, onde a criança é reconhecida em sua potência transformadora.

REFERÊNCIAS

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HORN, Maria da Graça. Saberes e práticas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Braga: Universidade do Minho, 2003.

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

ROSANA DE JESUS MANOEL

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2016); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Anhanguera (2017); Gestão Escolar pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2024) e Transtorno do Espectro Autista (TEA): Inclusão Escolar e Social pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2025): Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI Ayrton Senna da Silva.

ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO PARA A DIDÁTICA E PARA A DOCÊNCIA

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é analisar o desafio para a didática e para a docência no ensino superior e os objetivos específicos são promover um histórico do ensino superior no Brasil, compreender a formação de professores, avaliar os conhecimentos necessários para sua atuação dentro das salas de aula na educação superior e buscar a compreensão de quais saberes são imprescindíveis para o desenvolvimento de suas práticas. A metodologia utilizada é a revisão de literatura. Conclui-se que é de suma importância que os professores reflitam sobre suas práticas e que o aluno consiga seu objetivo final, que consiste na aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Assim, é possível prosseguir com este tema na educação superior e propor outros caminhos que levem a inserção desses saberes na formação dos professores universitários.

Palavras-chave:
Ensino Superior; Didática; Docência.

INTRODUÇÃO

A formação dos professores de todas as áreas do conhecimento vem se modificando ao longo dos anos. Dessa forma, é importante descobrir como acontece esse processo. Pretendeu-se, neste sentido, identificar se é necessário que estes professores tenham em sua formação inicial ou continuada saberes pedagógicos para o exercício da prática docente nas salas de aula da educação superior.

Justifica-se esta pesquisa porque nas universidades são realizados alguns questionamentos com relação à aprendizagem dos alunos, porque é necessário reconhecer se a formação dos professores influencia no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que é por meio dos professores que se apontaria a metodologia necessária para o desenvolvimento da docência, de forma a contemplar os objetivos propostos por esta modalidade de ensino.

Portanto, pretende-se demonstrar a importância dos saberes pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação superior, para que a prática docente seja desenvolvida de forma eficiente, alcançando resultados positivos na aprendizagem, levando os professores a entender que integram esse importante processo de ensino, através da transposição dos desafios nesta área.

O objetivo principal é analisar o desafio para a didática e para a docência no ensino superior e os objetivos específicos são promover um histórico do ensino superior no Brasil, compreender a formação de professores, avaliar os conhecimentos necessários para sua atuação dentro das salas de aula na educação superior e buscar a compreensão de quais saberes são imprescindíveis para o desenvolvimento de suas práticas. A metodologia utilizada é a revisão de literatura, através da pesquisa bibliográfica.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Os anos 60 constituem um período marcado pela repressão de um poder centralizador e ditatorial que, paradoxalmente, pode ser considerado um “marco” na legislação brasileira tendo em vista a promulgação da Lei n° 4024/61, que após mais de uma década de discussão no Parlamento definiu as diretrizes e bases da educação nacional, dentro de um contexto de implantação de projetos que objetivava o desenvolvimento da sociedade brasileira paralelamente com a industrialização, a urbanização e a crescente demanda progressiva por acesso à escola. (BRASIL, 1961)

De acordo com Costa (1992), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a campanha pela escola pública, daquele período, foi resultado de uma longa discussão travada principalmente entre dois grupos distintos: de um lado os setores populares, representados até certo ponto, pelo Estado e intelectuais, e de outro lado um setor conservador que compreendia a classe média, a burguesia industrial nacional.

Conforme Freitag (apud COSTA, 1992, p. 89), a LDB “reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizaram as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista”.
Ianni (1997) observa que:

Durante os anos de 1930-64, a despeito dos vais-e-vens da história nacional e mundial, esteve em curso uma estratégia destinada a implantar o capitalismo nacional, fortalecendo a soberania. Durante a Guerra Fria, a sociedade brasileira foi levada a abandonar a estratégia de desenvolvimento associado e dependente. Este é o significado do golpe de estado de 1964. Nesse sentido é que o golpe de Estado de 1964 não só derrota o projeto de capitalismo nacional, mas incute uma séria derrota no projeto de socialismo nacional (IANNI, 1997, p. 138-139).

> Muitos fatos se sucederem ao golpe de 64, porém o mais marcante para a educação foi o advento da Constituição Federal de 1988. O artigo 206 da Constituição apresenta a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios da educação nacional. Weber (2000) justifica um recorte temporal entre 1960 e 2000, tendo em vista o marco que representou na legislação brasileira, a promulgação da Lei n° 4024/61, que definiu as diretrizes e bases da educação nacional no âmbito do recorrente conflito entre interesse público e o privado na oferta educacional.

Em artigo posterior, Weber (2015) examinou como a relação entre a qualidade da educação e a valorização do magistério foi se delineando no debate educacional no contexto da reconstrução da democracia, culminando com a formulação do Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação, em 1994, no âmbito do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2000).

O curso normal superior é apresentado na lei como um dos cursos formadores de profissionais para a educação básica, "destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental", a ser mantido pelos Institutos Superiores de Educação, conforme explicitado no artigo 63. Essa formulação legal constitui, aliás, um dos argumentos que permitem contestar o Decreto n° 3276/99, que circunscreveu o curso normal superior como esfera exclusiva da formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. (WEBER, 2015)

Caon e Frizzo (2017, p. 03) complementam:

> Frente ao processo de privatização do ensino superior, o acesso da população de baixa renda nesse nível de ensino ficou mais comprometido e, consequentemente, a desigualdade social mais acentuada. Desde a Reforma Universitária (1996), preconizada pela Lei Darcy Ribeiro (Lei n° 9.349/96) e pelas Leis n° 9.131/95 e n° 9.192/95, o Brasil se comprometeu com a democratização do ensino superior de modo a atender aos anseios da sociedade, a garantir uma nova relação entre público e privado e a minimizar as consequências de anos de história de exclusão de grupos sociais.

Apesar da aparente neutralidade, a instituição escola transformou-se em uma espécie de fábrica de mão-de-obra, como afirma Althusser (2001), pois não cria a divisão de classe, mas vai contribuir para a reprodução de papéis. Diante dessa situação, o indivíduo mesmo que indiretamente aceita sua condição de classe, pois a sua própria educação o preparou para o mercado, gerando nele uma sensação de eficácia e utilidade.

Conforme notícia publicada no Jornal O Estado de São Paulo. no Brasil, "as universidades públicas e particulares assistem a uma mudança do perfil do aluno que escolhe o magistério. Os filhos da classe média se desinteressaram pela carreira e estão dando lugar aos de famílias das classes C e D". (VIEIRA, 2009, p. 01)

Como os jovens de classe média têm mais oportunidades de fazer cursinhos preparatórios estão deixando essa concorrência do magistério, os jovens das classes populares veem no magistério uma oportunidade de ingresso e permanência em um curso de nível superior.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Está cada vez mais evidente a preocupação com o processo de formação inicial e continuada, valorizando-se o ensino de qualidade, bem como a prática pedagógica e a pesquisa na escola, da

escola, para a escola. No âmbito desse processo, algumas propostas buscaram incentivar estudos voltados para a produção da vida do professor, da profissão docente e da escola (NÓVOA, 1992).

Embora haja essa compreensão, também se observa que numa sociedade globalizada o professor não pode se limitar apenas à formação em nível superior. Portanto, a ênfase volta-se para uma formação permanente. Entretanto, é necessário ter uma visão crítica desse processo para que o mesmo não seja encarado como uma forma singular de treinamento ou capacitação, mas passando a valorizar a formação inicial e contínua articulada entre as instâncias formadoras e as escolas. (PIMENTA; LIMA, 2004).

Essa mudança, na visão da formação contínua, se faz necessária perante a importância do papel do professor na sociedade, pois é através da educação que se projeta a sociedade que almejamos. Do mesmo modo, é através da educação e, consequentemente, do professor que ocorrem as mudanças sociais.

Arendt (apud MAGALHÃES, 1996) coloca que a qualificação do professor é importante, mas a sua autoridade vem da responsabilidade que assume por esse mundo. Nesse contexto, os processos de “ensinar a ensinar” e de “aprender a ensinar” são muito complexos, envolvendo interações em diferentes setores ambientais.

Desta forma, atualmente há muitas reflexões sobre como ocorre a formação de professores em todos os níveis, desde os atuantes na educação básica até a educação superior, e principalmente quais são os saberes necessários para que eles desenvolvam bem a docência.

CONHECIMENTOS E SABERES PARA A DIDÁTICA E PARA A DOCÊNCIA

Para desenvolver um bom ensino e uma prática docente onde seus alunos alcancem o objetivo de aprender e entender o conteúdo, o professor necessita conhecer os chamados saberes pedagógicos. Tardif (2007, p. 37), descreve sobre esses saberes, indicando que:

> [...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Porém, é necessário se destacar que os saberes docentes são construídos por vários outros saberes:

> Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. A prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2007, p. 37)

Como afirmam Mizukami et al. (2000), o saber do professor decorre desses diversos saberes citados:

> De um professor é requerido muito mais do que simplesmente ter conhecimento de conteúdo. Requer-se a habilidade de transformá-lo. Para isso, não basta conhecimento sintático e substancial de uma disciplina, precisa-se de Conhecimento Pedagógico Geral, que é o conhecimento de alunos e ensino, de currículo e contexto, de objetivos e propósitos, conhecimento de pedagogia. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 67)

Com o saber pedagógico, o docente da educação superior pode criar uma relação de ensino e aprendizagem, sempre refletindo como está desenvolvendo sua prática. Nesse sentido, este saber é fundamental na atuação em sala de aula:

> A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a "tecnologia" utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2007, p. 117)

Têm-se a partir dessas indicações, a particularidade da pedagogia, de manter a relação entre os alunos, aluno-conteúdo e o resultado, isto é, por meio dela o professor pode expor o conteúdo, utilizando métodos diferenciados para obter a compreensão dos alunos obtendo os objetivos desejados no ensino.

> A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. (MASETTO, 1998, p. 20)

É importante falar que os professores devem ter uma formação que aborde sobre os saberes docentes, talvez assim não recusassem o conhecimento pedagógico. Para tanto o docente precisa entender que para desempenhar a docência, deve conhecer outros saberes, Leite (2008, p. 748) explica que:

> [...] necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente. São saberes docentes necessários ao professor, que ainda se constituem como conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional.

É nesse sentido que os conhecimentos pedagógicos auxiliam na construção dos saberes docentes dos professores universitários, visto que, através dos saberes é possível diminuir a distância entre estes e os alunos. Desse modo, é necessário fundamentar a docência sobre esses saberes, pois eles farão com que os professores reflitam acerca do desenvolvimento da docência.

Para complementar sobre a importância que esse conhecimento tem na prática docente, Masetto (2003, p. 49) comenta sobre as características da mediação pedagógica, que são:

> [...] dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas.

Assim, é possível compreender como a mediação pedagógica é importante na sala de aula, e em especial nesta pesquisa, na graduação. Ela pode auxiliar o professor e melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, além disso, os alunos são capazes de entender que fazem parte desse processo, uma vez que, as trocas de experiências entre eles e o professor também são formas de aprendizagem.

Essa mediação, conforme destaca Masetto (2003), traz muitas contribuições na aprendizagem, por meio dela o professor pode discutir as dúvidas que vão surgindo ao longo da exposição do conteúdo, busca outros métodos e formas para esclarecer o assunto, quando percebe que o método empregado não contempla a aprendizagem dos alunos.

Além disso, o professor atua como orientador, incentivando reflexões sobre a temática proposta em sala de aula. Pode também estimular o aluno a procurar soluções às atividades sugeridas. Ainda assim, o saber pedagógico corrobora fazendo uma ligação entre saber obtido em sala, relacionando-os com circunstâncias semelhantes do cotidiano discente.

Desse modo, Guimarães (2008) apresenta a ideia de que o saber pedagógico ultrapassa o ambiente da sala de aula, alcançando a sociedade, integrando a vida do indivíduo. Assim, o saber mencionado está distribuindo conhecimento nas corporações com desenvolvimento de atividades de administração e direção aos empregados, na educação superior e escolas a pedagogia auxilia com a existência da formação inicial e continuada. Ou seja, ela colabora com todas as esferas da sociedade.

Castro Júnior (2008) relata que o professor deve tomar conhecimento de métodos e técnicas indispensáveis para discorrer sobre os assuntos disciplinares que se compõem nos saberes didático-pedagógicos. Para que dessa forma, sejam capacitados a refletir sobre suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores pesquisados constatam a importância dos saberes pedagógicos na docência da Universidade e mostram que esta temática continua motivando poucas discussões dentro dos espaços universitários de uma forma geral.

Atualmente há poucas ofertas de cursos destinados à formação continuada voltados a implementar estudos e práticas docentes diversificadas aos professores da universidade, e são poucas as discussões para avaliar a docência na educação superior, perante a relevância do assunto.

Utilizando metodologias diferentes da expositiva, as aulas se tornam mais atrativas e os discentes conseguem compreender melhor os assuntos das disciplinas. Isto quer dizer que os acadêmicos

entendem a importância dos seus professores desenvolverem saberes pedagógicos na prática docente.

A revisão bibliográfica permitiu compreender o quanto os saberes pedagógicos são úteis no desenvolvimento da prática docente dos professores. Logo, conclui-se que é de suma importância que os professores reflitam sobre suas práticas e que o aluno consiga seu objetivo final, que consiste na aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Assim, é possível prosseguir com este tema na educação superior e propor outros caminhos que levem a inserção desses saberes na formação dos professores universitários.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 2017.

CAON, G. F.; FRIZZO, H. C. Acesso, equidade e permanência no Ensino Superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana_e_Heloisa.pdf. Acesso em 2017.

CASTRO JÙNIOR, R. Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

COSTA, A. B. Lei n° 5.540/68: a reforma do ensino superior: um projeto de hegemonia. Santa Catarina, 1992. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16156/14708. Acesso em 2017.

GUIMARÃES, J. G. Os saberes pedagógicos de bacharéis docentes de uma instituição superior privada do Distrito Federal. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

IANNI, O. As estratégias de desenvolvimento. In: TOLEDO, C. 1964: Visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

LEITE, Y. U. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. In: EGGERT, E. et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. São Paulo: Atlas, 1996.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Docência na universidade. 9 ed. Campinas: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M. G. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFCar, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA, M. Menos jovens buscam cursos de licenciatura e Pedagogia no País. O Estado de São Paulo, 31 de maio de 2009. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,menos-jovens-buscam-cursos-de-licenciatura-e-pedagogia-no-pais,379932. Acesso em 2017.

WEBER, S, Como e onde formar professores: espaços em confronto. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, p. 129-155, 2000.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, 2015.

SILVANA NUNES DA SILVA NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela universidade Ibirapuera – UNIB- 2014 Especialista em Educação Especial pela Faculdade São Luiz- 2022, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Prefeitura São Paulo desde 2019.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZAGEM: CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA

RESUMO

Este artigo analisa os principais desafios enfrentados pela educação contemporânea, destacando a importância da inclusão educacional, o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de uma formação docente contínua, crítica e adaptativa. A partir de uma abordagem reflexiva, investiga-se como esses fatores interagem na construção de uma educação mais democrática, equitativa e de qualidade. Discutem-se também as políticas públicas voltadas à educação, as práticas pedagógicas inovadoras e o papel do educador frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI. O objetivo é contribuir para o debate sobre o aprimoramento do ensino, considerando a diversidade, o letramento digital e os novos paradigmas educacionais.

Palavras-chave:
Desenvolvimento; Aprendizagem; Protagonismo Infantil.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil representa uma etapa necessária na vida do ser humano, pois é nesse período que a base para a aprendizagem e a construção de saberes fundamentais para a vida são estabelecidas.

A infância configura-se como um momento de intenso crescimento cognitivo, emocional e social, no qual as experiências vivenciadas e as interações com o meio são decisivas para o desenvolvimento integral da criança.

Diante disso, torna-se imprescindível compreender como o processo de aprendizagem se entrelaça com o desenvolvimento infantil, reconhecendo que o estímulo adequado e um ambiente rico em possibilidades podem favorecer a formação de competências essenciais para a autonomia e o protagonismo infantil.

A problemática que orienta esta pesquisa reside na necessidade de identificar quais práticas pedagógicas e contextos educativos são mais eficazes para promover um aprendizado significativo e sustentável, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

O objetivo deste artigo é analisar teorias e abordagens que valorizam a interação social, a experiência prática e a construção ativa do conhecimento na infância, apontando caminhos para uma educação infantil que fomente o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

Para tanto, a metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de obras e artigos acadêmicos que abordam o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, buscando fundamentar a análise em autores contemporâneos que reconhecem a importância do ambiente e da participação ativa da criança no processo educativo.

Espera-se, assim, contribuir para a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas, enfatizando a construção de saberes como elemento central para a formação integral na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZAGEM: CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multidimensional que abrange aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, os quais interagem para formar a base da aprendizagem ao longo da vida (Vygotsky, 1998; Piaget, 1976). Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da construção ativa do conhecimento, onde a criança é um agente que interage com o ambiente para formar esquemas mentais que se organizam e se adaptam conforme a experiência (Piaget, 1976).

Essa perspectiva construtivista enfatiza que a aprendizagem acontece quando a criança vivencia situações que desafiam seu entendimento atual, promovendo processos de assimilação e acomodação que resultam no desenvolvimento intelectual.

Lev Vygotsky (1998), por sua vez, destaca o papel fundamental da interação social e do contexto cultural no desenvolvimento infantil. Sua teoria sociocultural aponta que a aprendizagem é mediada por instrumentos culturais e pela mediação do adulto ou de pares mais capazes, no que ele denominou Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Nessa zona, a criança realiza tarefas que ainda não pode fazer sozinha, mas consegue executar com o auxílio, o que favorece a internalização do conhecimento e o avanço do desenvolvimento

cognitivo. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem isoladamente, mas são processos dinâmicos que dependem do ambiente social e das relações interpessoais.

Além disso, autores contemporâneos ressaltam a importância do ambiente educativo para promover o desenvolvimento integral da criança. Bronfenbrenner (1996) apresenta o modelo ecológico do desenvolvimento humano, onde o contexto familiar, escolar e comunitário exerce influência direta e indireta sobre a criança, configurando um sistema de múltiplas interações que impactam sua aprendizagem e formação.

A qualidade das experiências, o estímulo à curiosidade, a autonomia e o protagonismo infantil são elementos indispensáveis para o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas (Freire, 1996; Wallon, 1999).

A construção dos saberes na infância deve considerar ainda o desenvolvimento emocional e social, que são igualmente fundamentais para o processo de aprendizagem. Wallon (1999) argumenta que as emoções influenciam diretamente a atividade cognitiva e a relação da criança com o mundo.

O equilíbrio entre esses aspectos permite uma aprendizagem significativa e sustentável, que vai além da memorização, promovendo o entendimento profundo e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

Diante dessas perspectivas, a prática pedagógica na educação infantil precisa ser orientada por estratégias que valorizem a interação social, a experimentação e o respeito ao ritmo individual de cada criança.

Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, o brincar educativo e o ensino centrado no aluno, têm se mostrado eficazes para o desenvolvimento integral, uma vez que estimulam o protagonismo infantil e a construção autônoma do conhecimento (Zilberman, 2010; Moran, 2015).

Assim, este estudo reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que compreenda a criança em sua totalidade, promovendo ambientes ricos em estímulos e oportunidades para que ela possa desenvolver suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais de maneira integrada.

A compreensão do desenvolvimento infantil como processo dinâmico e interativo é fundamental para a construção de práticas educativas que efetivamente contribuam para a formação integral e a aprendizagem significativa na infância.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

O desenvolvimento infantil é um processo contínuo e interativo, no qual a aprendizagem desempenha papel fundamental na construção dos saberes que sustentam a formação integral da criança. Essa formação integral não se restringe apenas ao domínio cognitivo, mas abarca o desenvolvimento emocional, social e físico, todos indispensáveis para a constituição do sujeito pleno.

Conforme Vygotsky (1998), a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, sendo que o acesso a experiências culturalmente significativas amplia as capacidades da criança para além do que ela conseguiria atingir sozinha. Assim, o processo educativo deve ser pensado de forma integrada, considerando que o saber se constrói na intersecção entre o ambiente, o indivíduo e suas interações sociais.

Nesse sentido, a escola e o ambiente familiar configuram-se como espaços privilegiados para a promoção do desenvolvimento integral, uma vez que oferecem contextos ricos em estímulos

variados. Bronfenbrenner (1996) reforça essa ideia ao apresentar seu modelo ecológico, destacando que o desenvolvimento infantil é influenciado por múltiplos sistemas ambientais que interagem de forma dinâmica.

O papel do educador, portanto, transcende a transmissão de conteúdos, passando a ser mediador de processos que incentivam a curiosidade, o questionamento e a autonomia da criança, elementos essenciais para a aprendizagem significativa.

A construção dos saberes na infância deve ainda considerar a singularidade de cada criança, respeitando seus tempos e estilos de aprendizagem, bem como suas experiências prévias. A prática pedagógica fundamentada em metodologias ativas, que valorizam a participação da criança como protagonista do próprio aprendizado, promove o engajamento e a internalização do conhecimento.

Autores como Wallon (1999) ressaltam que o equilíbrio entre aspectos afetivos e cognitivos é vital para que a aprendizagem seja profunda e duradoura, o que implica a necessidade de ambientes educativos acolhedores e estimulantes. Além disso, o desenvolvimento da linguagem e da capacidade simbólica, aspectos diretamente ligados à construção de saberes, deve ser incentivado desde a primeira infância.

Segundo Piaget (1976), o processo de assimilação e acomodação durante as interações com o meio permite à criança organizar suas estruturas cognitivas e elaborar novos conceitos. A mediação social, como propõe Vygotsky, potencializa esse processo, reforçando a importância das interações com adultos e pares para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Portanto, o desenvolvimento infantil e a aprendizagem são fenômenos indissociáveis que demandam uma abordagem educativa que considere o ser humano em sua totalidade.

Para a formação integral na infância, é imprescindível que as instituições educacionais adotem práticas que respeitem e promovam a construção ativa dos saberes, assegurando que cada criança tenha oportunidades concretas para desenvolver suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Essa abordagem contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de se adaptar às demandas e desafios do mundo contemporâneo.

Além do papel do educador e do ambiente, a interação entre pares é outro fator decisivo no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. A convivência social possibilita o desenvolvimento de habilidades comunicativas, de cooperação e resolução de conflitos, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e empáticos (Vygotsky, 1998).

Quando as crianças participam de atividades coletivas, elas experimentam diferentes perspectivas, ampliando seus repertórios e construindo saberes de forma colaborativa. Essa dimensão social do aprendizado contribui para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo, pois estimula a capacidade de argumentação e a tomada de decisões.

A inclusão da diversidade no ambiente educacional também se mostra fundamental para a formação integral. Reconhecer as múltiplas formas de aprender e as diferentes culturas presentes na sala de aula é essencial para promover um ensino equitativo e respeitoso (Freire, 1996).

O desenvolvimento infantil, portanto, deve ser compreendido em sua dimensão plural, onde o educador atua como mediador sensível às necessidades individuais, capazes de promover a inclusão e o respeito às singularidades. Estratégias pedagógicas diversificadas e adaptativas asseguram que todas as crianças tenham condições de participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto importante é a relação entre o desenvolvimento motor e cognitivo na infância. O movimento e a exploração do corpo no espaço são fundamentais para o aprendizado, pois contribuem para a organização do sistema nervoso e para o desenvolvimento da percepção, atenção e memória (Piaget, 1976).

Atividades que estimulam a coordenação motora fina e grossa, como brincadeiras, jogos e artes, auxiliam a criança a desenvolver habilidades essenciais para a escrita, a leitura e outras aprendizagens escolares. O desenvolvimento motor não pode ser desassociado do cognitivo, pois ambos caminham juntos na construção dos saberes infantis.

A afetividade também desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Wallon (1999) destaca que o vínculo afetivo com educadores e familiares cria um ambiente emocionalmente seguro, condição necessária para que a criança possa se expressar, explorar e aprender com confiança.

O afeto estimula a motivação e o interesse, elementos que facilitam a assimilação de novos conhecimentos e a superação de desafios. Assim, a dimensão emocional deve ser considerada em todas as práticas pedagógicas, reforçando a importância de um cuidado integral que contemple corpo, mente e sentimentos.

Por fim, a avaliação no contexto do desenvolvimento infantil e da aprendizagem deve ser compreendida como um processo contínuo, formativo e qualitativo, voltado para o acompanhamento do progresso da criança e a adaptação das práticas pedagógicas às suas necessidades (Moran, 2015).

Avaliar para aprender implica observar o desenvolvimento global da criança, valorizando suas conquistas e identificando possíveis dificuldades sem recorrer a comparações ou rotulações. Uma avaliação sensível e reflexiva contribui para a construção de um ambiente educativo que favoreça a formação integral, respeitando o ritmo e as características individuais de cada criança.

A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO

A infância representa uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, na qual a construção dos saberes vai além do simples acúmulo de informações. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo, no qual as experiências, as interações sociais e os contextos culturais desempenham papel essencial na formação das competências cognitivas, emocionais, motoras e sociais da criança.

A aprendizagem, nesse sentido, deve ser compreendida como uma prática integrada que articula diferentes dimensões do desenvolvimento, promovendo a autonomia, a criatividade e a capacidade crítica desde os primeiros anos de vida.

Investir em uma educação infantil que valorize a diversidade de linguagens e formas de expressão, o brincar como instrumento pedagógico e o estímulo às relações afetivas é garantir que a criança seja protagonista do seu próprio processo de construção do conhecimento.

Assim, a formação integral na infância prepara o terreno para o desenvolvimento pleno das potencialidades individuais, favorecendo não apenas o sucesso acadêmico futuro, mas também o bem-estar e a participação ativa na sociedade.

Portanto, compreender o desenvolvimento infantil e a aprendizagem como processos integrados e multifacetados é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades e promovam o direito da criança a um crescimento saudável, integral e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende- ao término desta reflexão que o desenvolvimento infantil é um processo complexo e integrado, que envolve múltiplas dimensões do ser, tais como as cognitivas, emocionais, sociais e motoras. A aprendizagem, por sua vez, configura-se como elemento central nesse processo, pois é por meio dela que a criança constrói saberes essenciais para sua formação integral e para sua inserção crítica e autônoma no mundo.

A análise das teorias de autores clássicos e contemporâneos demonstra a importância de ambientes ricos em estímulos, da mediação social e do respeito às singularidades de cada criança para promover uma aprendizagem significativa e sustentável.

Além disso, destaca-se o papel fundamental do educador como mediador do processo educativo, que deve promover práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, o protagonismo e a autonomia infantil, valorizando a participação ativa da criança na construção do conhecimento. A inclusão, a valorização da diversidade e o cuidado com a afetividade são também aspectos indispensáveis para garantir uma educação que respeite a pluralidade e contribua para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

O brincar, as interações sociais e o desenvolvimento motor aparecem como dimensões essenciais que dialogam diretamente com o aprendizado, fortalecendo o desenvolvimento global da criança. Da mesma forma, a avaliação formativa e contínua se apresenta como uma ferramenta eficaz para ajustar práticas e atender às necessidades individuais, evitando abordagens comparativas que possam prejudicar o processo de desenvolvimento.

A formação integral na infância depende de uma abordagem educativa que compreenda a criança em sua totalidade, favorecendo a construção ativa de saberes e a vivência de experiências significativas. Investir na qualidade da educação infantil, portanto, é investir no futuro, preparando indivíduos capazes de enfrentar os desafios de forma crítica, criativa e empática.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Campinas: Papirus, 2015.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, Paula. Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVANA PEREIRA COELHO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura – São Paulo, concluída em 20 de abril de 2009; especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade de Santo Amaro, concluída em 06 de agosto de 2012; Professora de Educação Infantil no CEI Direto Jardim Três Corações, Prefeitura Municipal de São Paulo

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO EIXO DA FORMAÇÃO INTEGRAL: IMPACTOS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO

Este estudo analisa a importância da educação socioemocional (SEL) para o desenvolvimento integral dos alunos e sua influência sobre o desempenho acadêmico, a convivência e o bem-estar emocional no ambiente escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e aplicada, baseou-se em análise bibliográfica de produções científicas publicadas entre 2020 e 2024. Os resultados evidenciam que a implementação de práticas estruturadas de SEL promove o fortalecimento de habilidades como empatia, autorregulação, cooperação e consciência social, com impactos positivos no rendimento escolar, no clima da sala de aula e na saúde mental dos estudantes. Constatou-se que as estratégias mais eficazes incluem a integração da SEL ao currículo por meio de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, uso de linguagens artísticas e técnicas de atenção plena. O papel do professor mostrou-se determinante, especialmente quando há formação continuada, suporte institucional e valorização da dimensão emocional da prática docente. Apesar dos benefícios comprovados, foram identificados desafios importantes, como a ausência de políticas públicas consistentes, a carência de formação específica e a resistência cultural à mudança de paradigma educacional. Em contrapartida, oportunidades como a flexibilização curricular, o engajamento docente e o fortalecimento da cultura escolar mostram-se promissoras para a consolidação da SEL. Conclui-se que a educação socioemocional deve ser entendida como eixo estruturante da formação humana, contribuindo para uma escola mais ética, inclusiva, sensível e preparada para formar sujeitos críticos, autônomos e emocionalmente equilibrados.

Palavras-chave:
Educação socioemocional; Desenvolvimento integral; Clima escolar.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar contemporâneo é palco de intensas transformações sociais, culturais e emocionais que exigem novos olhares sobre o desenvolvimento dos alunos. A tradicional centralidade nas competências cognitivas tem sido gradualmente complementada pela valorização das competências socioemocionais como parte inseparável do processo formativo. A educação socioemocional emerge, nesse cenário, como estratégia pedagógica com grande potencial para promover não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o equilíbrio emocional, a saúde mental e a convivência ética entre os sujeitos da escola.

Estudos recentes evidenciam que práticas intencionais de educação socioemocional favorecem o desenvolvimento de habilidades como empatia, autorregulação, cooperação, escuta ativa e resolução pacífica de conflitos. A partir da integração dessas habilidades ao cotidiano escolar, os alunos demonstram melhorias em aspectos como rendimento acadêmico, engajamento, autoestima, respeito às diferenças e redução de comportamentos agressivos ou impulsivos (Ahmed et al., 2020; McCormick et al., 2021; Aygün & Taşkın, 2022). Isso reforça a ideia de que o desenvolvimento integral do estudante — cognitivo, emocional e social — depende diretamente da articulação entre conteúdo escolar e experiências formativas voltadas à dimensão afetiva.

Essa perspectiva também se alinha ao reconhecimento de que a escola é, além de um espaço de instrução, um espaço relacional. Relações interpessoais saudáveis, vínculos de confiança e ambientes emocionalmente seguros são apontados como preditores de sucesso escolar e bem-estar psíquico (Tusha, Bulut & Al-Hendawi, 2024; Dyson et al., 2021). Assim, promover a educação socioemocional torna-se não uma escolha isolada, mas uma exigência pedagógica frente as complexidades da vida estudantil contemporânea.

A crescente incidência de problemas emocionais entre crianças e adolescentes, como ansiedade, desmotivação, dificuldades de relacionamento e falta de autocontrole, tem impactado significativamente o clima escolar e o desempenho acadêmico. Frente a esse panorama, a necessidade de implementar ações estruturadas de educação socioemocional nas escolas torna-se cada vez mais evidente. Evidências empíricas demonstram que alunos que participam de programas SEL (Social and Emotional Learning) apresentam evolução expressiva em sua capacidade de lidar com emoções, manter o foco, relacionar-se com os colegas e enfrentar situações adversas de forma construtiva (McLeod & Boyes, 2021; McCormick et al., 2021).

Além dos ganhos individuais, o fortalecimento de competências socioemocionais repercute positivamente no ambiente coletivo. Pesquisas mostram que turmas expostas à SEL apresentam melhor clima relacional, maior cooperação entre os alunos e redução significativa de conflitos (Aygün & Taşkın, 2022; Batini et al., 2021). Ao desenvolver essas habilidades, os estudantes tornam-se mais autônomos, solidários e conscientes de seu papel social, o que contribui diretamente para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora, ética e democrática.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel da escola na promoção da equidade e da inclusão. A educação socioemocional, quando orientada por princípios de justiça social, tem se mostrado uma ferramenta potente na promoção da igualdade de oportunidades e no combate a práticas discriminatórias, especialmente em contextos de vulnerabilidade (Jagers et al., 2021; Hassani & Schwab, 2021). Portanto, ao incorporar a SEL no currículo, a escola amplia sua função social e contribui para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Mesmo diante das evidências que atestam os benefícios da educação socioemocional, sua presença no cotidiano escolar ainda é incipiente e, muitas vezes, limitada a ações pontuais, desarticuladas do currículo e desprovidas de sistematização. Isso levanta a necessidade de investigar com mais profundidade de que maneira a SEL pode ser integrada de forma efetiva à

prática pedagógica, de modo a contribuir para a formação plena dos estudantes.

Nesse sentido, a presente pesquisa propõe responder à seguinte questão:

COMO A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS E A PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR MAIS SAUDÁVEL?

Analisar a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento integral dos alunos. Objetivos Específicos: Identificar os principais benefícios da educação socioemocional para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos; investigar as estratégias pedagógicas mais eficazes para incorporar a educação socioemocional ao currículo escolar; Analisar o impacto da educação socioemocional no clima escolar e no desempenho acadêmico; Discutir o papel dos professores como agentes facilitadores do desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

REVISÃO DE LITERATURA

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONCEITOS E IMPORTÂNCIA

A educação socioemocional representa uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento de competências relacionadas ao autoconhecimento, empatia, tomada de decisão responsável, autorregulação e habilidades de relacionamento interpessoal. Trata-se de um processo intencional que visa não apenas apoiar o bem-estar emocional dos alunos, mas também integrá-lo ao desenvolvimento cognitivo e social, favorecendo a formação integral do sujeito. Segundo Humphrey et al. (2020), essas competências não devem ser vistas como complementares, mas como componentes centrais do aprendizado, com implicações diretas sobre o desempenho acadêmico e a convivência escolar.

Diversas evidências apontam que as habilidades socioemocionais são tão determinantes quanto os conhecimentos acadêmicos na trajetória escolar dos estudantes. McCormick et al. (2021), em um estudo longitudinal, demonstraram que alunos participantes de programas estruturados de educação socioemocional apresentaram resultados significativamente superior em leitura, matemática e regulação emocional, mesmo anos após a intervenção. Esses achados indicam que investir no desenvolvimento emocional é investir também em aprendizagem e rendimento escolar.

Além disso, a SEL (Social and Emotional Learning) tem se mostrado eficaz na promoção da saúde mental dos estudantes, reduzindo quadros de ansiedade, estresse e dificuldades de socialização. McLeod e Boyes (2021), ao combinarem práticas de SEL com técnicas de respiração consciente e biofeedback, identificaram quedas expressivas nos níveis de ansiedade entre adolescentes em períodos de avaliação. Esses resultados reforçam a necessidade de integrar práticas de autoconhecimento e atenção plena aos ambientes escolares.

A importância da SEL também se manifesta em sua capacidade de fortalecer os vínculos interpessoais dentro da escola. Ahmed, Hamzah e Abdullah (2020) constataram que estudantes expostos a programas SEL apresentaram avanços significativos em empatia, cooperação e resolução de conflitos. Tais competências são fundamentais para a construção de um ambiente escolar colaborativo, respeitoso e emocionalmente seguro, especialmente em contextos marcados por desigualdade ou vulnerabilidade.

Ao ampliar a compreensão sobre o que significa educar, a educação socioemocional propõe uma escola que forma sujeitos não apenas aptos a responder a demandas cognitivas, mas capazes de lidar com frustrações, cultivar relações saudáveis e agir com responsabilidade social. Jagers et al. (2021) reforçam essa perspectiva ao conceituar a SEL transformadora, que, além de promover autorregulação e empatia, se compromete com a justiça social, a equidade educacional e o combate às desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

Portanto, compreender a educação socioemocional como eixo estruturante da prática educativa é reconhecer sua contribuição para a formação de sujeitos mais conscientes, éticos, autônomos e resilientes, capazes de se desenvolver plenamente em um mundo cada vez mais interdependente e emocionalmente exigente.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

O contexto escolar desempenha papel crucial no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Por ser um ambiente de socialização contínua, com interações diversas e exposição a múltiplas situações desafiadoras, a escola oferece inúmeras oportunidades para o exercício da empatia, da escuta, do autocontrole e da cooperação. A efetividade desse desenvolvimento, no entanto, depende de práticas pedagógicas intencionais e de uma cultura institucional que valorize a dimensão emocional do processo educativo (Cristóvão, Candeias & Verdasca, 2020).

Pesquisas apontam que a incorporação sistemática da SEL no cotidiano escolar tem efeitos positivos consistentes no comportamento dos alunos, na sua autoestima e no desempenho acadêmico. Aygün e Taşkın (2022) demonstraram, por meio de aplicação de um programa SEL em escolas públicas, que os estudantes apresentaram melhora de mais de 25% em habilidades como empatia e autorregulação, além de significativa redução de conflitos em sala de aula. Tais resultados revelam que a SEL atua não apenas como ferramenta de apoio ao conteúdo curricular, mas como fator de equilíbrio emocional e social dentro do espaço escolar.

Além disso, a escola é um dos primeiros ambientes em que a criança vivencia relações fora do núcleo familiar, o que a torna espaço privilegiado para o amadurecimento socioemocional. Schapira e Aram (2020), ao analisarem o impacto da leitura compartilhada entre pais e filhos, observaram que crianças que chegam à escola com experiências prévias de escuta, diálogo e expressão emocional desenvolvem com mais facilidade habilidades como empatia e autocontrole. Isso destaca a importância da mediação pedagógica para a continuidade e ampliação dessas experiências no ambiente escolar.

O potencial da escola como promotora da SEL também está relacionado à sua capacidade de acolher e incluir todos os estudantes. Dalgaard et al. (2022) demonstraram que, quando implementada em contextos inclusivos, a educação socioemocional amplia não apenas a participação e o bem-estar dos alunos com deficiência, mas melhora o ambiente relacional de toda a turma. Essa ampliação da perspectiva favorece a criação de vínculos, o respeito às diferenças e o fortalecimento da identidade dos estudantes.

O uso da arte e da música como estratégias mediadoras também tem se mostrado eficaz no desenvolvimento socioemocional. Váradi (2022) aponta que a educação musical estimula a expressão emocional, o trabalho colaborativo e a autorregulação, promovendo ambientes mais receptivos e abertos à diversidade. Essas práticas não apenas favorecem o engajamento, como também criam espaços simbólicos de escuta e pertencimento.

Portanto, ao incorporar metodologias e ambientes que estimulem o desenvolvimento socioemocional, a escola amplia seu papel formativo e contribui para que os estudantes se tornem mais conscientes de si, dos outros e do mundo. Com isso, promove não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a formação de cidadãos emocionalmente saudáveis, participativos e preparados para enfrentar os desafios da vida social contemporânea.

ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA

A efetivação da educação socioemocional no cotidiano escolar requer mais do que boas intenções ou atividades esporádicas. As estratégias bem-sucedidas envolvem planejamento intencional,

integração curricular, formação docente continuada e monitoramento constante dos resultados. Para que a SEL seja significativa, ela deve estar articulada aos conteúdos escolares e às práticas pedagógicas regulares, não funcionando como intervenção isolada ou pontual.

McCormick et al. (2021) demonstraram que programas estruturados de SEL, como o INSIGHTS, são mais eficazes quando incorporados como parte integral do currículo escolar, com metas definidas, acompanhamento dos professores e continuidade ao longo dos anos letivos. Essa continuidade favorece não apenas o domínio das habilidades socioemocionais, mas sua internalização e aplicação em situações concretas da vida estudantil.

A integração da SEL às práticas escolares também pode ocorrer por meio de abordagens interdisciplinares. Cristóvão, Candeias e Verdasca (2020) mostraram, em estudo com professores do ensino fundamental, que projetos interdisciplinares, baseados na cultura do diálogo e da cooperação, favorecem o desenvolvimento emocional e criativo dos alunos. A abordagem colaborativa entre docentes de diferentes áreas permite que as competências socioemocionais sejam abordadas sob múltiplas perspectivas, enriquecendo a formação dos estudantes.

Outro caminho estratégico envolve o uso de práticas baseadas em mindfulness e atenção plena. McLeod e Boyes (2021) evidenciaram que a incorporação de técnicas de respiração consciente e biofeedback em sala de aula contribui para a redução da ansiedade escolar e melhora da concentração, especialmente em momentos de avaliação. Essas práticas auxiliam no desenvolvimento da autorregulação emocional e na manutenção do foco, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico.

As linguagens artísticas também se destacam como ferramentas eficazes de implementação da SEL. Váradi (2022) afirma que a música, por exemplo, promove a expressão emocional, a empatia e o trabalho coletivo, sendo um recurso poderoso para o fortalecimento de vínculos afetivos e o estímulo à criatividade. Atividades de arte e música permitem que os alunos expressem emoções de forma simbólica, promovendo o autoconhecimento e a escuta do outro.

Por fim, é fundamental que a implementação da SEL seja acompanhada por critérios claros de avaliação e diagnóstico, com instrumentos que possibilitem o acompanhamento das habilidades desenvolvidas, sem recorrer a padronizações que desconsiderem as subjetividades envolvidas. O êxito das estratégias depende da coerência entre o discurso e a prática, do envolvimento da comunidade escolar e da disposição institucional em sustentar projetos de médio e longo prazo.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS

O professor é uma figura central no processo de desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Sua atuação vai além da transmissão de conhecimentos: ele é referência emocional, mediador de conflitos, estimulador da empatia e incentivador da autonomia. A qualidade da relação entre professor e aluno é apontada, por diversas pesquisas, como um dos fatores mais determinantes para o sucesso da educação socioemocional.

Dyson et al. (2021), ao estudarem educadores que implementaram pedagogias baseadas em SEL com alunos em situação de vulnerabilidade, observaram que os vínculos construídos entre docentes e discentes foram fortalecidos, resultando em maior engajamento, cooperação e autoestima dos estudantes. Os professores relataram que passaram a compreender melhor os contextos emocionais dos alunos e a responder com mais sensibilidade às suas necessidades.

Entretanto, para que esse papel seja desempenhado com eficácia, é indispensável que o professor esteja adequadamente formado. Humphrey et al. (2020) apontam que a formação docente tradicional ainda negligencia as dimensões emocionais da prática educativa, limitando o repertório dos profissionais para lidar com os aspectos afetivos da aprendizagem. A ausência de formação

específica em SEL pode gerar insegurança, resistência ou até mesmo negligência das oportunidades de desenvolvimento emocional que emergem em sala de aula.

Além da formação, a saúde emocional do próprio professor é fator determinante. Tusha, Bulut e Al-Hendawi (2024) ressaltam que escolas emocionalmente saudáveis são aquelas que cuidam também dos seus profissionais. O bem-estar docente influencia diretamente a qualidade da relação com os alunos, a paciência com situações difíceis e a capacidade de promover ambientes emocionalmente seguros.

Jagers et al. (2021) defendem que os educadores também devem ser formados para adotar uma abordagem transformadora da SEL, conectada às realidades sociais, culturais e raciais dos estudantes. Isso implica em reconhecer desigualdades, promover a escuta ativa e criar espaços de acolhimento e pertencimento para todos. O professor, assim, deixa de ser apenas executor de um programa e passa a ser agente de transformação cultural e institucional.

Portanto, a atuação do professor no desenvolvimento socioemocional exige conhecimento, escuta, equilíbrio emocional e compromisso ético. Seu papel é insubstituível, mas só pode ser desempenhado com qualidade quando há suporte institucional, formação continuada e valorização profissional.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e aplicada, conforme os fundamentos metodológicos propostos por Gil (2008). A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma análise aprofundada dos significados, percepções e práticas relacionadas à educação socioemocional no contexto escolar, reconhecendo a complexidade dos fenômenos humanos que não podem ser reduzidos a dados numéricos. A natureza exploratória justifica-se pelo fato de a investigação buscar compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento socioemocional dos alunos, sua relação com o desempenho escolar, o clima institucional e o papel docente, além de examinar estratégias pedagógicas em diferentes contextos. Já o caráter aplicado relaciona-se à intenção de oferecer contribuições práticas para o aprimoramento das práticas educativas voltadas à formação integral dos estudantes.

O procedimento técnico adotado foi a pesquisa bibliográfica, baseada na análise de obras científicas e acadêmicas publicadas entre os anos de 2020 e 2024, com foco em estudos empíricos e teóricos sobre a educação socioemocional. As fontes foram selecionadas a partir de sua relevância para os objetivos da investigação, abrangendo artigos indexados em bases como Scopus, ERIC, Google Scholar e Scielo. O critério de inclusão considerou apenas estudos com rigor metodológico, diversidade de enfoques educacionais e alinhamento com a temática central. Os dados foram analisados por meio de leitura interpretativa, utilizando como base a análise de conteúdo, com categorização temática correspondente às dimensões discutidas na revisão de literatura: conceitos, estratégias, papel do professor, impacto no ambiente escolar e desafios institucionais. A triangulação dos achados permitiu uma visão abrangente e integrada sobre o tema, respeitando a pluralidade de abordagens e contextos.

RESULTADOS

A análise das produções científicas revelou um consenso expressivo sobre a relevância da educação socioemocional como componente essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. As evidências apontam que a SEL promove avanços significativos em habilidades como empatia, autorregulação emocional, cooperação, resolução de conflitos e consciência social. Esses avanços, por sua vez, refletem-se diretamente na melhoria do desempenho acadêmico, da convivência em sala de aula e do bem-estar psíquico dos estudantes. Os estudos demonstraram que a implementação de programas SEL resulta em ambientes escolares mais harmônicos, com

redução de episódios de agressividade e aumento no engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas. Também se verificou que alunos participantes de iniciativas estruturadas de SEL mantêm progressos a médio e longo prazo, inclusive no que se refere ao rendimento em disciplinas como leitura e matemática.

No que diz respeito às estratégias de implementação, os resultados indicam que as abordagens mais eficazes são aquelas integradas ao currículo e desenvolvidas com intencionalidade pedagógica, por meio de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, práticas de atenção plena, uso da arte e da música, e dinâmicas colaborativas. A inclusão da SEL no planejamento escolar mostra-se eficaz quando acompanhada por avaliações qualitativas e por uma cultura institucional que valoriza as dimensões emocionais da aprendizagem.

Outro ponto evidenciado é o papel central dos professores. O sucesso das ações de SEL está diretamente associado à formação docente específica, ao suporte institucional e ao equilíbrio emocional dos educadores. Por fim, foram identificados diversos desafios, como ausência de políticas públicas consistentes, escassez de formação, resistência cultural e falta de critérios de avaliação claros. Ainda assim, as oportunidades reveladas sugerem que a SEL tem potencial concreto para transformar o ambiente educacional em direção a uma escola mais humana, democrática e comprometida com a formação integral.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos dialogam diretamente com as evidências apresentadas por Humphrey et al. (2020), que destacam a educação socioemocional como parte indissociável da formação integral, com impactos duradouros sobre a aprendizagem e a saúde mental dos alunos. Essa visão é reforçada por McCormick et al. (2021), cujos achados confirmam os efeitos positivos da SEL na trajetória acadêmica, mesmo anos após a aplicação de programas estruturados. A relação entre competências emocionais e desempenho acadêmico também foi verificada por Ahmed, Hamzah e Abdullah (2020), que identificaram melhorias significativas em empatia, cooperação e regulação emocional em estudantes do ensino fundamental.

No aspecto metodológico, Aygün e Taşkın (2022) demonstram que intervenções de curto prazo, quando bem planejadas e mediadas por professores capacitados, já são capazes de gerar melhorias substanciais no clima escolar e no comportamento dos alunos. Esse mesmo aspecto é evidenciado por Batini et al. (2021) e Schapira e Aram (2020), que apontam para o valor de práticas como a leitura reflexiva compartilhada, capazes de fortalecer vínculos emocionais e promover habilidades sociais desde a primeira infância.

No tocante às estratégias de implementação, Cristóvão, Candeias e Verdasca (2020) enfatizam que projetos interdisciplinares e culturas escolares colaborativas são fundamentais para integrar a SEL às práticas pedagógicas. A inserção de arte e música como mediações emocionais também foi confirmada por Váradi (2022), que evidencia o papel da expressão simbólica na regulação emocional e no fortalecimento da empatia.

Com relação ao ambiente escolar como espaço emocionalmente seguro, Tusha, Bulut e Al-Hendawi (2024) e Dyson et al. (2021) apontam que a SEL fortalece o senso de pertencimento, reduz tensões e amplia a confiança entre alunos e professores. Jagers et al. (2021) vão além, defendendo uma abordagem transformadora, na qual a SEL seja utilizada como ferramenta de promoção da equidade e de combate às desigualdades sociais e raciais.

A atuação docente, central nos achados, é analisada por McLeod e Boyes (2021), que demonstram que práticas associadas à atenção plena impactam positivamente não só os alunos, mas também a saúde emocional dos professores. Esse aspecto é corroborado por Dyson et al. (2021), ao relatarem o fortalecimento da autoestima e da sensibilidade docente após a adoção de práticas

socioemocionais. Entretanto, Hassani e Schwab (2021) alertam para a necessidade de que as intervenções SEL sejam adaptadas às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo inclusão plena e equitativa.

Por fim, os dados discutidos por Elmi (2020) e Buchner et al. (2021) reforçam a importância de políticas institucionais consistentes, currículos integrados e ambientes escolares preparados para sustentar a SEL como um eixo transversal e permanente. Isso implica superar a fragmentação e transformar a SEL de ação complementar em princípio formativo central da escola contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou que a educação socioemocional é um componente essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, empáticos, resilientes e preparados para os desafios da vida escolar e social. A análise das referências revelou que as competências socioemocionais promovem ganhos concretos no desempenho acadêmico, no bem-estar psíquico e na qualidade das relações interpessoais, quando integradas de forma sistemática e intencional à prática pedagógica.

Verificou-se que a atuação dos professores é determinante para o êxito das ações de SEL, desde que haja formação adequada, suporte institucional e reconhecimento da dimensão emocional como parte da identidade profissional docente. As estratégias mais eficazes envolvem práticas colaborativas, interdisciplinares, reflexivas e adaptadas às realidades dos alunos, incluindo o uso da arte, da música e de tecnologias de autocuidado e escuta ativa.

Ao mesmo tempo, foram identificados desafios importantes, como a falta de políticas públicas integradas, a resistência cultural e a escassez de mecanismos avaliativos consistentes. No entanto, as oportunidades mapeadas indicam que a SEL possui potencial transformador real, capaz de reposicionar a escola como espaço de formação humana integral, inclusiva e ética.

Assim, conclui-se que investir em educação socioemocional é investir em uma escola mais sensível, justa e preparada para formar não apenas estudantes bem-sucedidos academicamente, mas cidadãos conscientes, críticos e emocionalmente equilibrados.

REFERÊNCIAS

AHMED, Ibrahim; HAMZAH, Aswati Binti; ABDULLAH, Melissa Ng Lee Yen Binti. Effect of social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. International Journal of Instruction, v. 13, n. 4, p. 663-676, 2020.

AYGÜN, Hanife Esen; TAŞKIN, Çiğdem Şahin. The effect of social-emotional learning program on social-emotional skills, academic achievement and classroom climate. Psycho-Educational Research Reviews, v. 11, n. 1, p. 59-76, 2022.

BATINI, Federico et al. The association between reading and emotional development: a systematic review. Journal of Education and Training Studies, v. 9, n. 1, p. 12-50, 2021.

CRISTÓVÃO, Ana M.; CANDEIAS, Adelinda A.; VERDASCA, José Lopes. Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about the Gulbenkian xxi school learning communities project. In: Frontiers in Education. Frontiers Media SA, 2020. p. 160.

DALGAARD, Nina T. et al. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. Campbell Systematic Reviews, v. 18, n. 4, p. e1291, 2022.

ELMI, Chiara. Integrating social emotional learning strategies in higher education. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, v. 10, n. 3, p. 848-858, 2020.

JAGERS, Robert J. et al. Transformative social emotional learning: In pursuit of educational equity and excellence. American Educator, v. 45, n. 2, p. 12, 2021.

MCLEOD, Carolyn; BOYES, Mike. The effectiveness of social-emotional learning strategies and mindful breathing with biofeedback on the reduction of adolescent test anxiety. Canadian Journal of Education, v. 44, n. 3, p. 815-847, 2021.

MCCORMICK, Meghan P. et al. Long-term effects of social-emotional learning on academic skills: evidence from a randomized trial of INSIGHTS. Journal of Research on Educational Effectiveness, v. 14, n. 1, p. 1-27, 2021.

TUSHA, Almeda; BULUT, Sefa; AL-HENDAWI, Maha. Promoting a healthy school environment via social-emotional learning in the high school setting: An overview. Adv Med Psychol Public Health, v. 1, n. 3, p. 156-163, 2024.

SIRLENE LEONEL CUNHA SILVA

Graduação em Pedagogia Plena pela Faculdade Renascença (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Itaquá (2018); Professora de Educação Infantil no CEI CEU Perus na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo – SP.

TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

RESUMO

O presente Artigo tem por objetivo analisar as potencialidades do uso da tecnologia na educação de alunos surdos para efetivação da educação bilíngue com os desafios que o cotidiano coloca para o processo de inclusão de alunos surdos na escola regular. A Metodologia utilizada para a concretização da presente pesquisa foi de base bibliográfica de cunho qualitativa por meio de informações, impressões, opiniões, pontos de vista de forma a aprofundar e detalhar a temática proposta. O referencial teórico se baseou na análise de artigos, documentários, produções científicas que discutem, refletem por meio do pensamento de Bersch (2006), Skliar (1998), Valente (1991), Moraes (2009), Campello (2008), Quadros (1997), Mazzotta (2005) dentre outros que pesquisam sobre tecnologia na educação de alunos surdos. Se tivermos seres humanos mais conectados com os problemas à sua volta, alunos que buscam soluções para as dificuldades da sociedade essas são as premissas dos alunos que ousam a incluir alunos com deficiência auditiva e que mostram assim que a sociedade caminha para as políticas públicas sejam implementadas para melhorar a vida dos cidadãos.

Palavras-chave:
Educação de Surdos; Tecnologia; Conhecimento; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias e os seus avanços são surpreendentes, tornando as atividades humanas mais cômodas e práticas em todas as esferas das nossas vidas, mas nem todos têm acesso ao campo da tecnologia. Isso devido à má distribuição de renda mundial e a falta de uma política econômica que favoreça a todos, deixando muitos excluídos e sem chances de crescer dignamente com a dinâmica da sociedade.

A tecnologia está presente direta ou indiretamente nas atividades do dia a dia. A escola faz parte do mundo e precisa cumprir sua função na formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação da realidade.

É de extrema importância da interação dos surdos com a informática, podendo representar um passo à frente no que diz respeito à educação, pois através de seus recursos, ressaltamos os elementos visuais que são fundamentais para minimizar as suas dificuldades em relação à oralização, ajudando-os a superar também, as suas necessidades educacionais.

Quando pensamos em educação de alunos surdos não há como deixar de levar em consideração a negligência que existe com essa parte da população que preconiza na legislação e na literatura a inclusão e que dentro desse universo existe uma grande diversidade no mundo do surdo que pode ser oralizado ou sinalizado com a capacidade de comunicação e que não podem ser considerados mudos.

O objetivo de nossa pesquisa é compreender como se dá a utilização dos recursos tecnológicos pelos alunos surdos, uma vez que vivemos em uma sociedade onde a diversidade humana está presente em tudo e exige o seu lugar na sociedade a partir da sua singularidade, do diverso e necessitam no mundo pós-moderno do auxílio da tecnologia, sobretudo da tecnologia assistida para o acesso ao conhecimento e sua produção, para se comunicar com o mundo de forma que o seu processo de aprendizado possa se dar de forma significativa e singular em uma Escola que está cada vez mais diversa e inclusiva.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico com o embasamento teórico de autores que pesquisam sobre a temática proposta para compreender a atuação e a importância do uso da tecnologia na educação de alunos surdos e como essas ferramentas com o uso das tecnologias são de extrema importância na sociedade que viemos e como elas possibilitam uma educação atual aos alunos surdos, inclusos no sistema educacional brasileiro.

A Língua de Sinais tem ganhado espaço no campo educacional a cada dia como forma de comunicação e durante vários anos foram realizados grandes esforços para que existisse aceitação como meio eficaz e estruturado de comunicação entre surdos e ouvintes.

Nos últimos anos, as tecnologias na educação inclusiva vêm contribuindo de forma positiva na formação educacional de estudantes surdos, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos e criando oportunidade de uma comunicação mais ativa com outros.

EDUCAÇÃO E SURDEZ

Desde os primórdios da humanidade não havia ainda meios de registros escritos a respeito de como eram as condições de existência das pessoas com deficiência, pois grande parte da sociedade primitiva, os enfermos e as pessoas com deficiência eram mortos ou abandonados.

Em Atenas, capital da Grécia, os recém-nascidos com alguma deficiência eram abandonados. Grandes pensadores como Platão e Aristóteles em suas obras indicavam que pessoas nascidas com problemas deveriam ser eliminadas e essa eliminação era por exposição, abandono ou

atiradas de montanhas.

Os maiores filósofos da época estavam de acordo com o extermínio de crianças com deficiências, Aristóteles afirmava que quando o homem não pode falar, não pode também, pensar, ou seja, se acredita que a linguagem dava todas as condições que nos tornavam humanos, sendo o surdo, por exemplo, considerado não humano. Portanto, quem não escuta não fala e quem não fala não pensa. Essa ideia totalmente equivocada foi quem gerou a expressão surdo-mudo.

Na Idade Média não era dado tratamento digno aos surdos. Eram colocados em imensas fogueiras, os surdos eram proibidos de confessar os pecados e a Igreja Católica os perseguia, inclusive havendo Decretos de Casamentos de Surdos. Existiam Leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar, enfim, de exercer os seus direitos como cidadãos (GOLDFELD, 2002).

A Idade Moderna apresenta uma evolução na garantia de direitos dos surdos, uma vez que os surdos que conseguissem falar teriam direito a herança deixada pelos pais e familiares. As famílias nobres que tinham filhos surdos, começaram a se preocupar com as heranças e, desta forma, começaram a pensar em formas que instruíssem seus descendentes.

O primeiro professor de surdos do mundo se chamou Pedro Pons de Leon, um Monge que apresentou uma metodologia baseada no oralismo, na escrita, na leitura e na filosofia. Nesse momento da história, os portadores de deficiência passaram a ser considerados seres humanos com alma, direitos e também deveres.

Segundo Mazzotta (2005), no século XVIII, Abade de L'Epée foi o primeiro professor a reconhecer que os surdos têm uma língua que não precisa da oralidade para desenvolver a língua. L'Epée defendia que a Língua de Sinais constituía a linguagem natural dos surdos e que é o verdadeiro meio de comunicação e de desenvolvimento do pensamento.

Com a morte de L'Epée, em 1789, já havia formado 29 Escolas para Surdos na França e na Europa, recebendo a atribuição de "Pai dos Surdos", ou seja, foi o primeiro fundador da primeira Escola Pública para Surdos no mundo.

O tempo passou e no Brasil, D. Pedro II que tinha um neto surdo, convida um Professor Surdo, chamado Huet, um francês que chega ao Brasil no ano de 1855 com o objetivo de fundar uma Escola para Surdos e em 26 de setembro de 1857 é fundada a primeira Escola Federal de Ensino para Surdos que hoje é conhecida como Instituo Nacional de Educação de Surdos – INES (LOPES, 2006).

Antigamente o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES era um internato que recebia surdos de todos os estados do Brasil, com o tempo esse sistema mudou, no entanto, essa Escola é considerada uma referência na educação de surdos até os dias atuais.

Em 1880 em um Congresso Internacional de Surdos em Milão se evidenciou um marco na história da educação de surdos, de erradicação da Língua de Sinais e do afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar.

Nesse Evento internacional reuniram-se congressistas de vários países: Itália, França, Inglaterra, Suécia, Suíça, Alemanha e Estados Unidos da América, no entanto, de todos os congressistas, apenas dois eram surdos.

O tempo passou e após quase um século de oralismo e surge a comunicação total, ou seja, a comunicação por meio de vários recursos comunicativos e em 1980, a Língua de Sinais se consolida como a primeira Língua do Surdo.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi extremamente inovadora uma vez que

> […] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura 'educação para todos' firmada em 1990 […] promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Turmas de Alunos Surdos e a educação de surdos não parou desde então, de comunidade em comunidade, indo de porta em porta, e quando as pernas já não aguentavam mais para alcançarem as comunidades mais distantes uma ajuda era sempre bem-vinda, até mesmo o galope do cavalo transpondo muitas barreiras com muitos quilômetros percorridos caminhos de esperança e luz que ajudaram a desbravar as densas florestas da vida em busca dos que viviam na invisibilidade.

Essa visibilidade é possível por intermédio as Tecnologias Assistivas na Educação Inclusiva que possibilita aos deficientes as condições necessárias para locomoção, educação, mobilidade expandida e não reduzida, uma vez que a lei garante o acesso e as Instituições precisam se adequar a Legislação.

Urge dar as condições de possibilidades que preconiza a Lei Nº 13.146/2015 que se constitui no "Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência se reporta a seis barreiras que impedem o exercício pleno da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida e que será abordado a seguir.

TECNOLOGIA NA EDUDAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Um Brasil bilingue, português para pessoas com audição e LIBRAS para os surdos que somam no país mais de 30 milhões de habitantes. Reconhecida como língua brasileira de surdos no Brasil, a LIBRAS ainda é insuficiente para promover a acessibilidade comunicativa dos surdos especialmente para a compreensão dos termos técnicos o que dificulta o aprendizado de milhões de estudantes, mudar essa realidade é a intenção de alunos e professores.

Os surdos tem direito a adentrar as várias áreas do conhecimento, sim eles têm esse direito. Atualmente 5% da população brasileira em algum grau de surdez que que dificultam o acesso às universidades e ao mercado de trabalho porque não existem cursos em LIBRAS. A dificuldade para essa capacitação reside escassez de sinais terminológicos em todas as áreas do conhecimento científico.

> A criação desses sinais não é rápida, de certa forma necessita de uma discussão, um certo protocolo, de um certo acordo entre o(s) estudante(s) surdo(s), especialistas na área, então, essa velocidade de criação, de termos nas línguas orais é muito menor na velocidade nas línguas de sinais. Com isso, o estudante surdo vai para as salas de aula e não tem palavras na língua dele para estudar, não tendo palavras ele não consegue na maioria das vezes avançar nos estudos, lembrando que a maioria não sabe português (CARDEAL, 2019).

Os surdos cada vez mais estão tendo acesso a inclusão no mundo do trabalho e no ensino superior que se deparam com conteúdo técnico, fica interrompida a interpretação e o entendimento não acontece uma vez que a comunicação fica impossibilitada, isso significa dizer que ele não tem palavra para traduzir, palavras que pode ser de sinais, para traduzir o que o professor está falando,

dizendo, afirmando para o aluno surdo que precisa desses sinais para se converter em imagens que simbolizam e dão significado no seu aprendizado.

Os sinais de interface que podem e devem estar presente na Plataforma Digital para a aprendizagem do aluno surdo é utilizada, mas que, na verdade, não se sabe que isso muda em uma situação se consegue adequar a palavra ao contexto. A Plataforma precisa armazenar termos e sua explicação em LIBRAS para a ampliação do trabalho.

Existem muitas palavras sem sinal, portanto, quando mais sinais tiver, melhor será para a compreensão e entendimento do aluno surdo, uma vez que na Língua Portuguesa existem muitas palavras e nessas ou essas palavras falta sinais para o(s) aluno(s) surdo(s) compreenderem.

É de extrema importância conseguir o máximo se sinais possíveis para que os intérpretes possam estudar e conseguirem aprender esses sinais, para que os surdos possam aprender conseguir para ter essa igualdade de entendimento junto com os outros alunos. A pessoa é singular e o aprendizado embora seja o mesmo não é de forma homogênea que se aprende.

A ideia é introduzir termos técnicos traduzidos para todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, mas o processo é lento porque é preciso a validação desses sinais por especialistas em cada área do conhecimento, há grande valor no produto o que falta recursos para fazer dele uma política pública.

Cardeal (2019) afirma que:

> A gente sabe que o governo federal atualmente ele tem uma sensibilidade importante em relação aos problemas da comunidade surda até pela esposa do nosso presidente da república, se a gente conseguisse recursos por meio desses órgãos do governo, certamente se poderia dar a essa ferramenta um destino mais próximo do que a gente entende ser necessário para o estudante surdo que está no Ceará, no Mato Grosso do Sul, no Rio Grande do Sul poder utilizar. Do jeito que está hoje, a velocidade da produção, o conteúdo que está dentro do Software é muito pequena e precisa de mais pessoas trabalhando, sobretudo, de mais investimentos para transformar essa ferramenta em importante recurso uma vez que muitos precisam desse suporte e desse olhar mais cuidadoso desse investimento, se transformando em uma ferramenta de transformação social, sem dúvida nenhuma (CARDEAL, 2019).

A Inclusão se torna atrativa quando se trata desse universo de tecnologia que pode ser utilizado a partir do processo de ensino-aprendizagem com as habilidades em ciência, tecnologia, engenharia e matemática, impulsionam a inovação e são essenciais para alcançar os objetivos do desenvolvimento sustentável.

Essa inserção nesse tipo de atividade planejada, supervisionada com interface própria em plataformas digitais tem feito com que adolescentes surdos tenham acesso a compreensão a partir da máquina, do software como meio de proporcionar as competências necessárias para o aprendizado de forma autônoma, colaborativa e coletiva com os demais alunos em uma Sala de Ensino Regular.

Esse tipo de atividade proporciona ao aluno surdo extrapolar sua efetivação nas atividades propostas com tecnologias próprias para sua singularidade que não afeta o seu processo de apreensão de conhecimentos, ou seja, a aquisição de conhecimentos é feita por meio da interação,

do interesse e da compreensão do aluno frente as situações problemas colocadas na dinâmica das plataformas digitais.

Vivemos no século XXI e nela temos pessoas que não sabem, ou seja, não tem noção dos conceitos básicos de um computador e mercado do trabalho cada vez mais exigente exige do candidato à vaga de emprego essas habilidades e competências ligadas à matemática, à computação, à engenharia e um número muito pequeno respondem de forma satisfatória nesse tipo de pré-requisito.

A questão cultural ainda se impõe, o preconceito, a discriminação e a falta de oportunidades, no entanto, há hoje um movimento para romper barreiras e promover a inclusão de alunos surdos no contexto escolar, nas salas de aula de ensino regular com atividades direcionadas para sua singularidade e, se possível, no contraturno um Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Uma educação segregadora, repleta de estereótipos de todos os tipos com inúmeras discriminações, com atitudes racistas pesa no processo de aprendizagem onde os alunos por sua singularidade com relação a deficiência auditiva precisam superar o preconceito, mostrar que são capazes de apreensão dos conteúdos, desde que tenham em mãos as ferramentas e os instrumentos necessários para o aprendizado.

O aluno surdo-mudo sabe o que quer e estão cada vez mais presentes me nosso cotidiano educacional nos desafiando a superar os preconceitos e a aceitar que somos diferentes uns dos outros e o que necessitamos é que sejamos reconhecidos em nossas singularidades em igualdade de condições e oportunidades como forma de promoção de uma Escola equânime.

Urge a todos vencermos as barreiras sociais, econômicas, físicas, valorizando a singularidade humana, percebendo que a surdez não impede de o aluno estar com os demais no processo de aprendizagem no Ensino Regular com a promoção de sua diversidade e de sua singularidade humana para que possa processar o seu próprio aprendizado de forma que seja respeitado sua singularidade, no entanto, o fomento é fundamental por parte das políticas públicas que valorizam e dão acesso ao saber.

A tecnologia assistida ainda é um tabu a ser vencida em nossa Escola que muitas vezes não tem os recursos necessários para a apropriação do conhecimento de forma tecnológica com os recursos de última geração como por exemplo, impressora 3D com kit lego que estão acessíveis e o contato com o jogos, com a computação, com a programação e que despertam grande interesse em nossos alunos nas nossas escolas não só nos alunos com surdez mas nos demais alunos normalmente.

O ex-presidente dos Estados Unidos da América, Barack Obama (2019) afirma que:

> A educação não é um gesto de bondade, mas sim uma obrigação. Dar às crianças uma boa educação não é caridade. É necessidade para o desenvolvimento de qualquer país, como exemplo Cingapura, líder nos rankings mundiais de educação e a Finlândia, onde professores recebem o mesmo salário de médicos, por exemplo. Esses países já entenderam que nada é mais importante do que educar criança". E isso inclui dar a elas a capacidade do discernimento. Diante dos desafios da política, muitas pessoas preferem manter suas ideologias ao invés de moldar sua opinião com base em fatos. E é preciso encarar a realidade, ainda que ela seja desconfortável. É preciso ter à mesa diferentes histórias, diferentes raças é importante na hora de tomar decisões porque temos pontos cegos. A diversidade nos ajuda a olhar o mundo pelos olhos de outras pessoas (OBAMA, 2019).

Segundo Obama (2019), as crianças precisa ser não só consumidores de tecnologias, mas produtores dessas novas tecnologias que permeias suas ações e relações no século XXI.

> Ninguém nasce cientista da computação [...], mas com trabalho duro [...] e um pouco de ciência e matemática [...] qualquer pessoa pode se tornar um. Não apenas compre um novo Videogame [...] desenvolva um. Não apenas baixe o último aplicativo [...] ajude a projetar um. Não apenas use o seu Celular [...] programe (OBAMA, 2019).

É preciso estimular o(s) aluno(s) surdo(s) a fazerem coisas novas, a não repetir, a superar sua singularidade e alçar voo com muita criação e inovação, trabalho em equipe, essas habilidades e essas competências quando descobertas de forma coletiva, colaborativa e cooperativa se apropriam e levam para a vida, ou seja, as práticas educativas se tornam extramuros escolares.

TECNOLOGIAS ASISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As plataformas digitais precisam estar compostas com tecnologia acessível para que todos possam se beneficiar e aprimorar o processo de aprendizagem com essas ferramentas, instrumentos, recursos pedagógicos próprios que deverão servir e proporcionar aos alunos novas e diversas formas dos alunos surdos e os professores em sua prática diária acessarem de forma colaborativa para que a produção coletiva seja feita de maneira que todos os alunos surdos possam estar incluídos.

A eficiência inteligente conta hoje com as tecnologias que fortalecem as conexões e interações que vão colocando cada vez mais os alunos em contato com os meios que possibilitam as condições necessárias para a aquisição de novos conteúdos, com custos cada vez menores uma vez que todos já tem acesso ao ensino em Rede com conexões em Banda Larga presente em suas atividades na Escola, em casa, com os amigos, com a Comunidade e com a sociedade que interage e se conecta de forma mais intensa e rápida.

Segundo Bersch (2006), precisamos ter clareza acerca do que venha a ser Tecnologia Assistiva.

> Tecnologia Assistiva é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2006).

É possível tornar o cidadão em uma unidade ativa para acolher as informações e assim fazer a junção e o meio, a mediação é importante para que o conhecimento aconteça e seja apreendido de forma rápida.

Portanto, a Tecnologia Assistiva abre para uma gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas par minimizar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências.

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009).

Segundo Lima (2007), o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e a incorporou ao seu ordenamento jurídico conferindo-lhe equivalência constitucional. Apresentamos e ressaltamos os Artigos referentes a Tecnologia Assistiva:

> **Artigo 4 – Das Obrigações Gerais** – Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologia assistiva, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível; Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologia assistiva, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações;
> **Artigo 20 – Mobilidade Pessoal** – Facilitando às pessoas com deficiência o acesso à tecnologia assistiva, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível; incentivando entidades que produzem ajudas técnicas de mobilidade, dispositivos e tecnologia assistiva a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência.
> **Artigo 26 – Habilitação e Reabilitação** – Os Estados Partes promoverão a disponibilidade, o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologia assistiva, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação;
> **Artigo 29 – Participação na Vida Política e Pública** – Proteção do direito das pessoas com deficiência ao voto secreto em eleições e plebiscitos, sem intimidação, e a candidatar-se nas eleições, efetivamente ocupar cargos eletivos e desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, usando novas tecnologias assistivas, quando apropriado;
> **Artigo 32 – Cooperação Internacional** – Propiciar, de maneira apropriada, assistência técnica e financeira, inclusive mediante facilitação do acesso à tecnologia assistiva e acessíveis e seu compartilhamento, bem como por meio de transferência de tecnologias (LIMA, 2007, p. 28).

É necessário que as pessoas deficientes tenham acesso a essa Legislação que lhe garantes vários direitos como serviço e vem público, mas que não são conhecidas, transmitidas se tornando restrito a determinados setores e pessoas, mas não da população em geral.

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover funcionalidade, relacionada a atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007a).

O processo de ensino-aprendizagem precisa prever e englobar as situações de aprendizagem para os alunos em processo de formação, ressaltando e valorizando a singularidade dos alunos com surdez permitindo o acesso uma vez que caso isso não ocorra ou seja negado há negação, ou seja, o ferimento do princípio da equidade e, portanto, da negação do acesso e aquisição do

conhecimento.

A Lei Nº 13.146/2015 que se constitui no “Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência se reporta a seis barreiras que impedem o exercício pleno da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a exercerem suas atividades diárias que lhes impedem de ter a acessibilidade que são: urbanísticas, arquitetônicas, transportes, atitudinais, tecnológicas e comunicação e informação.

Duas dessas barreiras trazemos para nossa pesquisa que são as barreiras Tecnologias e a barreira da Comunicação e Informação que visem autonomia não só na educação, mas na vida diária das pessoas com mobilidade reduzida ou da pessoa com deficiência com o intuito de melhorar a qualidade de vida, melhorar a interação social.

> (A Pedagogia Visual) É um novo campo de estudos com uma demanda importante da sociedade que pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo e, particularmente, daqueles que incluem os sujeitos Surdos-Mudos (CAMPELLO, 2008, p. 10).

Portanto, a Tecnologia a Assistiva serve para minimizar ou eliminar barreiras de comunicação, de acesso à informação, de mobilidade dentre outros dependendo do tipo de limitação que a pessoa tem. Temos e salientamos no processo de ensino-aprendizagem a tecnologia educacional que proporciona o uso em processo de aprendizado dos conteúdos dados para os alunos nos diversos componentes curriculares.

Para Valente (1991), as tecnologias possibilitam novas formas de aprendizagem, novos meios e formas de comunicação em que é possível inserir essas novas formas de utilização para inserir os surdos não só no processo inclusivo que as tecnologias assistidas proporcionam, mas na forma de ser e estar com os outros de forma a garantir não só a sua pertença, mas sua participação e sua constituição enquanto sujeito, cidadão de direitos, pertencente de uma sociedade que deixa de segregar e excluir e passa a ter todas as possibilidades de ser e estar no mundo.

No entanto, Moraes (2009) possibilita a utilização, sobretudo o uso do computador, agora do smartphone com acesso à banda larga no mundo globalizado em que vivemos em que território e espaço foram reduzidos a um simples clique do mouse que traz o longe para perto e que faz as pessoas interagirem em tempo real independentemente de onde estiverem.

Bersch (2006) categoriza em sua obra os tipos de tecnologia assistiva que nos auxiliam a pensar e dar as condições necessárias para os deficientes se comunicarem, se locomoverem e terem a acessibilidade garantida e as classifica em 12 categorias que são:

1. Auxílios para a vida diária e vida prática;
2. CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa;
3. Recursos de Acessibilidade ao Computador;
4. Sistema de Controle de Ambiente;
5. Projetos Arquitetônicos para Acessibilidade;
6. Órteses e Próteses;
7. Adequação Postural;
8. Auxílios de Mobilidade;
9. Auxílios para Ampliação da Função Visual e Recursos que traduzem Conteúdos Visuais em Áudio ou Informação Tátil;
10. Auxílios para melhorar a Função Auditiva e Recursos utilizados para traduzir os conteúdos de Áudio em Imagens, Texto e Língua de Sinais;

11. Mobilidade de Veículos;
12. Esporte e Lazer (BERSCH, 2006).

Essas categorias nos ajudam a pensar nas possibilidades sobre o que existe de tecnologia e o que pode ser criado de tecnologias dentro dessas categorias que autora menciona para nossa reflexão.

Cook & Polgar (2008) salientam que as pessoas que desenvolvem suas atividades profissionais com esse tipo de pessoas a obra irão auxiliar na compreensão das interfaces entre tecnologia e ser humano que tende a crescer a cada ano que passa desafiando a todos para a sua importância.

Portanto, a luta pela igualdade de oportunidades, pelo direito de ir e vir, pela possibilidade e pelo prazer de atingir seus objetivos de forma (mais) independente, pelo direito da pessoa ser quem ela quiser ser – é um direito de todos, ou seja, é de todos nós e isso é bom para todos.

Para finalizar deixamos o seguinte fragmento: “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis (RADABAUGH, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da informática se fazer presente no interior da escola, o que se verifica é que ainda não há o desenvolvimento de um trabalho realmente efetivo voltado para a aprendizagem dos surdos, que propicie ao usuário da tecnologia avançada, compreender o quanto a tecnologia educacional pode oferecer a sociedade.

É urgente a necessidade de o professor instrumentalizar-se para adaptar-se e dar respostas satisfatórias, porque o papel das novas tecnologias não é diminuir em nada o papel do professor, nem a riqueza do diálogo pedagógico, antes o modifica profundamente. No entanto, para habilitar o professor a assumir este novo papel, é indispensável que a formação inicial e contínua lhe confira capacidades que atualmente se exigem.

Os surdos precisam ter ciência das transformações que foram vivenciadas ao longo dos séculos em que a sociedade reconhece a singularidade humana da deficiência auditiva e, dessa forma, os surdos-mudos ganham forças e se defendem.

É notável a conquista de muitas coisas e hoje, existe muitos marcos legais, não se pode parar é preciso mais, muito mais para que a sociedade inclua e preserve a história construída com muita dor e lágrimas, com muita segregação e discriminação sofrida de um processo de lutas e de valores.

O surdo-mudo é sujeito da história, por isso o passado tem muito valor e esse passado nos oferece o Norte para alcançarmos o futuro de vitórias, um futuro melhor para todos os surdos, um futuro em que todos possam sair da invisibilidade e na visibilidade humana ressaltar sua singularidade por meio da diferença, por meio da surdez e assim caminharmos em uma sociedade onde possível a inclusão de todos.

Precisamos de seres humanos mais conectados com os problemas à sua volta, alunos que buscam soluções para as dificuldades da sociedade essas são as premissas dos alunos que ousam a incluir alunos com deficiência auditiva e que mostram assim que a sociedade caminha para as políticas públicas sejam implementadas para melhorar a vida dos cidadãos.

Nós temos que pensar que o ser humano que formamos é antes de tudo, membro da sociedade ele é um ser de relações e essas relações vão constituindo o tecido humano que nos forma, portanto, a formação humana é de extrema importância para todos nós. Fazer com que os alunos sejam sensíveis aos problemas dos outros é mais importante do que identificar problemas para capturar

recursos, para capitalizar a visão mercadológica, a visão de negócio apenas pelo dinheiro não é e não deve ser o que motiva a mediação das plataformas digitais para o(s) aluno(s) surdo(s) e sim a sua inclusão e sua inserção nas relações que são estabelecidas a partir das relações que estabelecem de forma colaborativa, exercendo assim sua participação cidadã que valoriza o diverso, o diferente.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e Educação Inclusiva. In: Ensaios Pedagógicos. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

BORGES, W.F. Tecnologia Assistiva e Práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado. 2015. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007a. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc Acesso em 20 fev. 2025.

BRASIL. SDHPR – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD. 2009. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva Acesso em 20 fev. 2025.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 20 fev. 2025.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual na Educação dos Surdos-Mudos. Florianópolis: UFSC, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.

CARDEAL, Flávio. Tecnologia Inclusiva: inclusão de Surdos na Educação Técnica Superior. In: Jornal Minas. Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em: http://redeminas.tv/jornalminas Acesso em 20 fev. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. A incorporação das tecnologias na Educação Especial para a construção do conhecimento. Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COOK, Albert M.; POLGAR, Jan Miller. Cook & hussey's assistive technologies: principles and practices. 3 ed. St. Louis: Mosby Elsevier, 2008.

GESUELI, Z. M. Letramento e surdez: a visualização das palavras. Revista Temática Digital. 2006. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1634 Acesso em 20 fev. 2025.

GOLDFELD, M. A Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LIMA, Niusarete Margarida de. Legislação Federal Básica na Área da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007a.

LOPES, M. C. Surdez e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições apreendidas. Revista Brasileira de Informática na Educação, nº 1, set. 2009.

OBAMA, Barack. As lições de liderança de Barack Obama. In: VTEX Day. São Paulo, maio, 2019. Disponível em: https://www.consumidormoderno.com.br/2019/05/30/licoes-de-lideranca-de-obama/ Acesso em 20 fev. 2025.

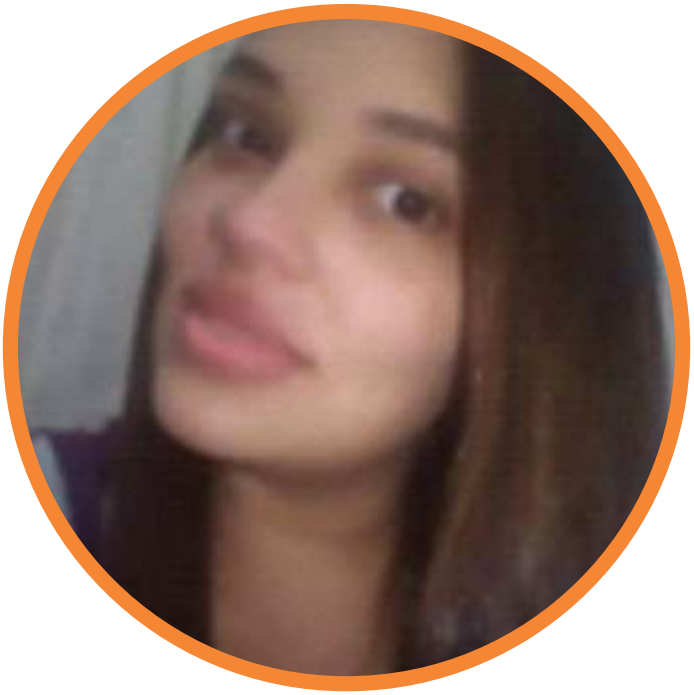
QUADROS, R.M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RADABAUGH, Mary Pat. Study on the financing of assistive technology devices of services for individuals with disabilities: A report to the president and the Congress of The United State, National Council on Disability. Março 1993. Disponível em: http://www.ccclivecaption.com Acesso em 20 fev. 2025.

SKLIAR, C. B. Una mirada critica sobre La Educacion Bilingue para Sordos. polïtica de las identidades Sordas y Multiculturalismo. In: Congresso Ibero-Americano, I, 1998. Anais... Lisboa, Portugal, julho de 1998.

UNESCO. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.brseesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em 20 fev. 2025.

VALENTE, J. A. Liberando a mente: computadores na Educação Especial. Campinas: Graf. Central da UNICAMP, 1991.



SUELLEN VIDAL ARAÚJO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo; Pós-graduação em Abordagem Pikler pelo Instituto Phorte, Pós-graduação em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz (ambos em andamento); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Nazaré e Professora de Educação Infantil e fundamental – na EMEI Luiza Helena de Barros.

O PAPEL DOS CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, EXPLORAR E APRENDER

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel dos contextos na Educação Infantil, entendidos como espaços intencionalmente organizados para proporcionar experiências diversificadas às crianças. A pesquisa possui natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratória, fundamentada em autores como Malaguzzi (1999), Vygotsky (1991), Kishimoto (2012) e documentos normativos como a BNCC (Brasil, 2017) e as DCNEI (Brasil, 2013). A metodologia consistiu em revisão de literatura e análise de produções acadêmicas e documentos pedagógicos relacionados à organização dos contextos educativos. Os resultados apontam que os contextos contribuem para o desenvolvimento integral da criança, estimulando autonomia, criatividade, socialização e construção de conhecimentos de forma lúdica. Conclui-se que, quando planejados com intencionalidade pedagógica, os contextos tornam-se ambientes fundamentais para a efetivação de práticas que reconhecem a criança como sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Contextos; Brincadeira; Intencionalidade Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Nesse processo, organizar o ambiente de aprendizagem é fundamental, pois o espaço vai além de um local físico, funcionando como apoio para as interações, aprendizados e descobertas das crianças.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o ambiente deve ser planejado de forma a garantir direitos de aprendizagem como conviver, explorar, participar e brincar, assegurando que a criança seja protagonista de suas próprias experiências. Nesse sentido, os contextos sejam eles de leitura, de casinha, de arte, de música ou de ciências, possibilitam múltiplas vivências, integrando diferentes áreas do conhecimento e potencializando as "cem linguagens da criança", conceito defendido por Loris Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emilia.

Além das propostas de aprendizagem em sala, a Educação Infantil deve proporcionar oportunidades para que as crianças vivenciem a natureza e se relacionem com o ambiente externo, como afirmam as DCNEI (2013).

> "As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza" (BRASIL, 2013, p.94).

Refletir sobre a criação e organização de contextos na Educação Infantil é perceber o espaço como ativo no aprendizado, que promove valores, interação e descobertas. O professor, nesse sentido, atua como mediador, planejando ambientes que acolham, estimulem e ampliem as experiências das crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A organização dos espaços na Educação Infantil não é apenas uma questão estética ou funcional, mas sim pedagógica e intencional. O ambiente comunica concepções de infância, de ensino e de aprendizagem, sendo considerado por Loris Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem de Reggio Emilia, como o "terceiro educador", ao lado do professor e das próprias crianças. Para o autor, o espaço deve ser pensado como um ambiente vivo, que favoreça a interação, a curiosidade e a construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, os contextos surgem como propostas que possibilitam experiências diversificadas, valorizando o brincar como forma de aprendizagem e expressão. Cada contexto é planejado para estimular dimensões específicas do desenvolvimento: o contexto de leitura, por exemplo, promove o contato com diferentes gêneros textuais; o contexto de casinha incentiva o jogo simbólico e as interações sociais; já o contexto de arte abre espaço para a criatividade e a expressão estética.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Assim, ao organizar contextos ricos em materiais, símbolos e oportunidades de exploração, o professor amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, permitindo que ela avance em suas aprendizagens por meio da colaboração, da imitação e da experimentação.

Além disso, Kishimoto (2011) ressalta que o brincar deve ser compreendido como eixo estruturante da Educação Infantil, pois envolve tanto a dimensão lúdica quanto a pedagógica. Nos contextos, o brincar não se restringe a um passatempo, mas assume função educativa, contribuindo para a

formação da identidade, da autonomia e da socialização.

Ademais, o brincar não é apenas uma prática prazerosa, mas constitui um elemento essencial para o desenvolvimento global da criança, integrando diferentes dimensões de sua formação. Por meio do brincar, os professores oferecem oportunidades que desenvolvem o raciocínio, o corpo, os sentimentos e a interação social, promovendo aprendizagens significativas e um conhecimento construído de forma conjunta.

Como afirmam Sousa e Santos (2014), "as atividades lúdicas são eficazes para o desenvolvimento global da criança e todas as dimensões estão vinculadas: inteligência, afetividade, motricidade e sociabilidade" (SOUSA, 2014, p.6).

Além das interações sociais e da dimensão lúdica, o corpo das crianças desempenha papel central no processo de aprendizagem, sendo o meio pelo qual elas exploram, descobrem e se expressam. Assim como versa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

> "Na Educação Infantil, o corpo das crianças é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão." (BRASIL, 2017, p.41).

Além disso, a BNCC (2017) também destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos esses direitos podem ser intensificados quando o professor realiza a organiza dos contextos de acordo as necessidades e interesses da turma, dando significado ao espaço. Portanto, compreender a importância dos contextos na Educação Infantil é reconhecer o espaço como elemento essencial para a prática pedagógica.

OS CONTEXTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A organização dos contextos na Educação Infantil precisa estar alicerçada em uma intencionalidade clara, fruto de estudo, reflexão e observação. Como aponta Chanan (2022), "é preciso ter consciência do próprio fazer, clareza do porquê propõe determinado contexto. E esse saber vem da pesquisa, da prática, do estudo, da observação, da reflexão e da troca", (CHANAN ,2022, p.1). Assim, mais do que um modismo ou uso superficial de termos, os contextos exigem fundamentação teórica e objetivos pedagógicos bem definidos.

A simples disposição de materiais ou a montagem de um espaço não garantem, por si só, que este se constitua em um ambiente investigativo. Nesse sentido, Chanan (2022) afirma que "não basta preparar um espaço e materiais e dizer que é um contexto de investigação, uma escola que investiga vai muito além" (CHANAN ,2022, p.1), sendo necessário alimentar as perguntas das crianças e criar condições para que elas expressem suas hipóteses e reflexões.

O documento Organização Pedagógica, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2025), reforça essa ideia ao destacar que "a qualidade de um contexto de aprendizagem é determinada pela maneira como ele é estruturado, com uma organização intencional dos espaços e a escolha cuidadosa dos materiais e materialidades" (COPED, 2025, p.2).

Exemplos concretos mostram a amplitude dessas propostas:

- Contexto de leitura, que favorece o contato com livros, revistas e histórias, estimulando a linguagem oral e a imaginação;
- Contexto de casinha ou faz de conta, que incentiva o jogo simbólico e o exercício de papéis sociais;

- Contexto de arte, que promove a expressão estética e a coordenação motora;
- Contexto de música e do movimento, que possibilita experiências rítmicas, sonoras e corporais;
- Contexto de ciência/natureza, que incentiva a curiosidade, a pesquisa e a observação do mundo natural.

Além de favorecer a exploração e a aprendizagem, a brincadeira desempenha papel fundamental no desenvolvimento da autonomia da criança, permitindo que ela experimente soluções, teste ideias e amplie suas capacidades cognitivas e emocionais, assim como corrobora Teixeira (2017), "durante a brincadeira, a criança ganha autonomia, põe em prática ações e soluções, desenvolvendo novas aprendizagens que se tornam parte de suas funções psíquicas" (TEIXEIRA, 2017, p.4).

De acordo com a revista Avisalá (2007), "os cantos de atividades diversificadas são uma modalidade de organização do espaço e do trabalho que oferece várias possibilidades de atividades ao mesmo tempo, de modo que as crianças possam escolher onde estar e o que fazer", (AVISALÁ,2007, p.1). Organizar o espaço dessa forma ajuda as crianças a serem mais independentes, decidindo o que fazer, explorando diferentes atividades e aprendendo a conviver no espaço coletivo, com a mediação do educador. Como defende Kishimoto (2010, p.3),

> "à diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo".
> (KISHIMOTO,2010, p.3)

Para organizar os espaços de forma que favoreçam a autonomia e a exploração, é importante que os cantos de atividades diversificadas sejam planejados de maneira que permitam às crianças escolher onde estar e o que fazer, promovendo a participação ativa e a responsabilidade sobre suas ações, os Referenciais de Curitiba (2010) reforçam essa ideia.

> "cantos de atividades diversificadas são espaços de brincar organizados previamente por adultos ou por adultos e crianças, de modo que estas tenham várias possibilidades de atividades simultaneamente. É um momento de livre escolha das crianças, ou seja, elas decidem onde querem estar ou o que fazer" (CURITIBA, 2010, p.9).

A interação da criança com objetos e materiais pedagógicos vai além do simples manuseio: reflete a compreensão do professor sobre a importância do brincar e das possibilidades de aprendizagem que cada elemento oferece. Como destaca Makida-Dyonisio (2017), "a interação com o objeto está diretamente relacionada à prática pedagógica, e a disposição dos brinquedos e materiais pedagógicos reflete o entendimento e a valorização da brincadeira pelo professor" (MAKIDA-DYONISIO, 2017, p.85), em outras palavras, a forma como os brinquedos e materiais são organizados mostra a importância que o professor dá à brincadeira e influencia diretamente a aprendizagem das crianças.

AVALIAÇÃO E REGISTRO NOS CONTEXTOS

A observação e o registro das atividades nos contextos pedagógicos são elementos fundamentais para compreender o desenvolvimento infantil e aprimorar a prática docente. Avaliar não significa apenas julgar ou pontuar o desempenho da criança, mas entender como ela interage com os materiais, com os colegas e com o espaço, permitindo ao educador ajustar as propostas de maneira intencional. Conforme Chanan (2022, p.1), "é preciso ter consciência do próprio fazer, clareza do porquê propõe determinado contexto. E esse saber vem da pesquisa, da prática, do estudo, da

observação, da reflexão e da troca". Essa reflexão mostra que registrar as experiências das crianças nos cantos deve ser feito de forma organizada, servindo para planejar as atividades e acompanhar o desenvolvimento integral.

Diferentes instrumentos podem ser utilizados para o registro, como anotações descritivas, fotos, vídeos, mapas de atividades, diários de campo e portfólios. Cada recurso permite ao educador observar detalhadamente as escolhas das crianças, seu envolvimento nas atividades, a socialização e como usam o espaço. Segundo a COPED (2025, p.3), "o contexto de aprendizagem deve ser cuidadosamente planejado para promover a curiosidade, o engajamento, a pesquisa e a construção contínua do conhecimento", o que evidencia a necessidade de avaliação constante para que o espaço permaneça intencional e significativo.

Além disso, a documentação das atividades possibilita compartilhar informações com outros profissionais da equipe pedagógica e com as famílias, fortalecendo a compreensão do processo educativo e garantindo a continuidade das aprendizagens. Observar com atenção permite ao educador perceber os interesses, habilidades e dificuldades das crianças, orientando intervenções pedagógicas adequadas e personalizadas

Ao registrar as experiências, o professor reconhece a criança como sujeito ativo, protagonista de sua aprendizagem, capaz de interagir, explorar e descobrir de forma autônoma, garantindo a efetividade das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

INTEGRAÇÃO DOS CONTEXTOS COM PROJETOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Os contextos na Educação Infantil se tornam ainda mais interessantes quando estão ligados a projetos e atividades planejadas pelo professor. Como ressalta Sousa (2014, p.11), "é de extrema relevância incorporar atividades que permitam que as crianças percorram um caminho desde a imaginação até a abstração de estratégias das mais diferentes adversidades", reforçando a importância de propor experiências que conectem criatividade, investigação e aprendizado.

Essa integração também contribui para o desenvolvimento global da criança. Segundo Souza (2014, p.6), "as atividades lúdicas são eficazes para o desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade", mostrando que projetos bem planejados permitem trabalhar múltiplas habilidades de forma integrada.

De acordo com Kishimoto (2012), "o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolver a criança, envolvendo cognições, afetividade, corpo e interações sociais" (KISHIMOTO ,2012, p.36), ou seja, a autora está evidenciando que a articulação entre projetos, contextos e brincadeiras potencializa a construção do conhecimento.

Portanto, os contextos funcionam melhor quando fazem parte de projetos e sequências de atividades planejadas, isso auxilia as crianças a associar as brincadeiras a investigação, assegurando que todas elas desfrutem do espaço de maneira plena.

O PAPEL DO PROFESSOR NOS CONTEXTOS

A criação e a organização de contextos na Educação Infantil só ganham sentido quando articuladas à intencionalidade pedagógica do professor. O professor deve planejar cada proposta, escolher os materiais certos, organizar os espaços e observar as interações, para que os contextos realmente favoreçam aprendizagens significativas. Como ressalta Chanan (2022).

> "é preciso ter consciência do próprio fazer, clareza do porquê propõe determinado contexto. E esse saber vem da pesquisa, da

prática, do estudo, da observação, da reflexão e da troca”. (CHANAN ,2022, p1).

Nesse sentido, o professor não atua como mero organizador físico do espaço, mas como mediador atento, capaz de alimentar a curiosidade das crianças e de ampliar suas experiências. Para que o brincar seja verdadeiramente educativo, é fundamental que as atividades ofereçam oportunidades para que a criança tome decisões, expresse sentimentos e vivencie valores sociais e emocionais, como afirma Kishimoto, “o brincar é uma ação do dia a dia da criança que a instiga à tomada de decisões, expressão de sentimentos e valores” (KISHIMOTO, 2012, p.12).

A investigação, por exemplo, não se limita à disposição de materiais, mas exige que o educador incentive perguntas, hipóteses e descobertas, criando condições para que as crianças expressem suas ideias (CHANAN, 2022).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reforça essa visão ao destacar que “organizar contextos de aprendizagem envolve também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva e o valor atribuído ao processo de descoberta e aprendizado” (COPED, 2025, p.1). Assim, o papel docente vai além da dimensão técnica: envolve criar um clima de confiança, segurança e acolhimento, no qual a criança se sinta convidada a explorar e a construir conhecimentos.

Além disso, a observação e o registro são práticas essenciais para o professor compreender o desenvolvimento infantil e replanejar as propostas. De acordo com os Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil de Curitiba (2010), “na organização dos cantos de atividades diversificadas, é importante que o educador/professor considere a opinião das crianças sobre quais atividades serão oferecidas, contemplando suas preferências”, (CURITIBA ,2010, p.14), ou seja, escutar as crianças e valorizar seus interesses faz parte do papel mediador do docente.

A intenção pedagógica do professor também aparece ao orientar as crianças a cuidar do espaço coletivo, dividir materiais e se relacionar de maneira respeitosa, resultando no fortalecimento da autonomia e da responsabilidade infantil, como apontam estudos sobre a prática com cantos diversificados (AVISALÁ, 2007).

Assim, o professor na Educação Infantil assume a função de planejador, organizador, observador e mediador dos contextos, na qual suas ações reflexivas e intencionais tornam o espaço em um ambiente marcado por aprendizagens, sendo explorado de forma lúdica e livre pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organizar os contextos na Educação Infantil é uma prática pedagógica essencial para oferecer experiências diversas e significativas às crianças. Mais do que simples arranjos de mobiliário ou materiais, esses espaços traduzem a concepção de infância adotada pela instituição, refletindo valores, intenções e modos de compreender a aprendizagem.

Ao planejar contextos, o professor assume o papel de mediador, responsável por criar ambientes que favoreçam a autonomia, a investigação, o brincar e a socialização. Como afirmam Chanan (2022) e a COPED (2025), a qualidade desses espaços está diretamente relacionada à intencionalidade docente, à organização cuidadosa dos materiais e à atmosfera de acolhimento e confiança. Desse modo, o professor não apenas disponibiliza propostas, mas também observa, registra, escuta as crianças e reorganiza continuamente os espaços, assegurando que eles respondam às necessidades e interesses do grupo.

Os contextos também ampliam o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017). Ao explorar diferentes cantos seja da leitura, da arte, da casinha, da música ou da natureza, as crianças constroem

conhecimentos de forma integrada, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e motoras, além de fortalecerem sua identidade e expressividade.

Portanto, investir na criação de contextos é investir em uma educação infantil de qualidade, que reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista de suas aprendizagens e exploradora ativa do mundo.

REFERÊNCIAS

AVISALÁ. Muitos mundos numa única sala. Revista Avisalá. São Paulo, 2007. Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didadico/muitos-mundos-numa-unica-sala/. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CHANAN, Marcela. Contextos na Educação Infantil: reflexões e possibilidades. Brasil, 2022. Disponível em: https://www.blogculturainfantil.com.br/post/contextos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-reflex%C3%B5es-e-possibilidades. Acesso em: 28 ago. 2025.

COPED – Coordenadoria Pedagógica. Organização Pedagógica – 2025 (Contextos de Aprendizagem). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2025. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/OP2025-EI-Context-aprendizagem-1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil: cantos de atividades diversificadas na Educação Infantil. Curitiba, 2010. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/4/pdf/00062361.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane. Inclusão Escolar: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MARTINS, Lígia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

SOUSA, Antônia Zildenir Félix de; SANTOS, Maria de Fátima Bispo dos. O Lúdico na Educação Infantil. 2014. Disponível em: https://tcc-antniazildenirflixdesousa-mariadeftimabis-podossantos-151005130607-lva1-app6892.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

TEIXEIRA, Cheila Cristina dos Santos. A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil. Id on Line, 2017. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/641. Acesso em: 26 ago. 2025.

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

TAMALA GRAZIELE SANTOS OLIVEIRA

Concluiu o curso de Magistério (CEFAM) em 2003, é Bacharel em Administração (2008) e Licenciada em Pedagogia (2017). Pós-graduada em Educação Infantil (2022) e em A Influência da BNCC na Educação da Atualidade (2022), Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente-SP.

ANICÉIA REGINA COSTA SANTOS

Formação: Magistério concluído em 1991; Licenciatura Plena em Pedagogia concluída em 2014 pelo Centro Universitário Uninter. Pós-graduação em Psicomotricidade; Educação Especial; Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Recreação; A Arte de Contar Histórias; e Educação Infantil. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Presidente Prudente.

VÂNIA FONSECA MENDES CARVALHO

Formação: Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério – CEFAM – 1995; Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – 2002. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional – Centro Universitário Barão de Mauá – 2016; Psicomotricidade – Faculdade Campos Elíseos – 2017; Gestão Escolar – Faculdade Campos Elíseos – 2017; Educação Inclusiva – Faculdade Campos Elíseos – 2018; e Ludopedagogia – Faculdade Campos Elíseos – 2018.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A inclusão na educação infantil é um tema fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Este artigo apresenta um estudo sobre os benefícios e desafios da inclusão na educação infantil, destacando a importância de criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade de cada indivíduo. Os resultados mostram que a inclusão traz benefícios significativos para as crianças, famílias e educadores, mas também enfrenta desafios significativos que precisam ser superados. A inclusão na educação infantil é um tema fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Este estudo investiga a importância da inclusão na educação infantil, seus benefícios e desafios, e identifica estratégias para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Os resultados mostram que a inclusão traz benefícios significativos para as crianças, famílias e educadores, mas também enfrenta desafios que precisam ser superados. O estudo destaca a importância de criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade de cada indivíduo e promove a inclusão como um caminho transformador para a sociedade.

Palavras-chave:
Inclusão; Educação Infantil; Diversidade; Benefícios; Desafios.

INTRODUÇÃO

A inclusão na educação infantil é um direito humano fundamental e um imperativo ético para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A educação inclusiva visa criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade de cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. A inclusão na educação infantil é um direito humano fundamental e um imperativo ético para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A educação inclusiva visa criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade de cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. Neste contexto, a educação infantil desempenha um papel crucial na formação de indivíduos capazes de respeitar e valorizar as diferenças, promovendo uma sociedade mais solidária e inclusiva. Este estudo busca investigar a importância da inclusão na educação infantil, seus benefícios e desafios, e identificar estratégias para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Peter Mittler, et. al (2003) em seu livro "Educação Inclusiva: Contextos Sociais", discute a importância de criar ambientes educacionais que acolham a diversidade em todas as suas formas. Ele destaca a necessidade de romper barreiras sociais e educacionais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação qualificada, independentemente de suas condições. Mantoan et.al (2006) é uma obra que discute criticamente os desafios e as complexidades da inclusão escolar. A autora aborda tanto os aspectos positivos quanto as dificuldades enfrentadas na implementação de práticas inclusivas nas escolas. Peter Mittler, et. al (2003) em seu livro "Educação Inclusiva: Contextos Sociais", discute a importância de criar ambientes educacionais que acolham a diversidade em todas as suas formas.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é investigar a importância da inclusão na educação infantil e seus benefícios para as crianças, famílias e educadores, bem como identificar os desafios que precisam ser superados para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os benefícios da inclusão na educação infantil para as crianças com e sem deficiência.
- Analisar os desafios que os educadores e famílias enfrentam ao implementar práticas inclusivas na educação infantil.
- Investigar as estratégias e recursos necessários para garantir uma educação inclusiva de qualidade na educação infantil.

JUSTIFICATIVA

A inclusão na educação infantil é um tema fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A educação inclusiva visa criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade de cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. No entanto, ainda existem muitos desafios que precisam ser superados para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Este estudo se justifica pela necessidade de entender melhor os benefícios e desafios da inclusão na educação infantil e de identificar estratégias eficazes para promover a inclusão e garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças. Além disso, este estudo pode contribuir para a formulação de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

METODOLOGIA

Este estudo realizou uma revisão sistemática da literatura sobre a inclusão na educação infantil, analisando artigos científicos e estudos de caso que abordam os benefícios e desafios da inclusão.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PROGRAMAS DE GOVERNO

A inclusão de pessoas com deficiência é um tema fundamental para garantir que todos tenham acesso igualitário às oportunidades e recursos. No Brasil, o governo tem implementado vários programas para promover a inclusão de pessoas com deficiência. Neste texto, vamos destacar alguns desses programas e suas principais características.

PROGRAMAS DE INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO

O Programa de Inclusão Digital para Pessoas com Deficiência oferece acesso à tecnologia e capacitação para pessoas com deficiência. Esse programa visa garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso às mesmas oportunidades que as demais pessoas, promovendo a inclusão digital e social. Além disso, o Programa de Apoio à Educação Especial fornece recursos e apoio para a educação de pessoas com deficiência, garantindo que elas tenham acesso a uma educação de qualidade.

PROGRAMAS DE EMPREGO E TRABALHO

O Programa de Emprego e Trabalho para Pessoas com Deficiência oferece oportunidades de emprego e treinamento para pessoas com deficiência. Esse programa visa promover a inclusão laboral e garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a oportunidades de emprego dignas e igualitárias. Além disso, o programa fornece apoio e recursos para que as empresas possam adaptar-se às necessidades das pessoas com deficiência.

PROGRAMAS DE SAÚDE E BEM-ESTAR

O Programa de Saúde e Bem-Estar para Pessoas com Deficiência fornece acesso a serviços de saúde especializados e apoio emocional. Esse programa visa garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a cuidados de saúde de qualidade e sejam tratadas com dignidade e respeito. Além disso, o programa fornece apoio emocional e psicológico para as pessoas com deficiência e suas famílias.

OUTROS PROGRAMAS

Além desses programas, o governo também oferece outros programas e ações para promover a inclusão de pessoas com deficiência. O Programa de Acessibilidade visa garantir acessibilidade em espaços públicos e privados, enquanto o Programa de Apoio à Família oferece apoio financeiro e emocional para famílias de pessoas com deficiência. O Programa de Capacitação Profissional fornece treinamento e capacitação para pessoas com deficiência, e o Programa de Inclusão Social visa promover a inclusão social e comunitária de pessoas com deficiência.

Os programas de governo para inclusão de pessoas com deficiência são fundamentais para garantir que todos tenham acesso igualitário às oportunidades e recursos. É importante que esses programas sejam implementados de forma eficaz e que sejam avaliados regularmente para garantir que estejam alcançando seus objetivos. Além disso, é fundamental que as pessoas com deficiência sejam envolvidas no processo de planejamento e implementação desses programas, garantindo que suas necessidades e perspectivas sejam consideradas.

ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS RESPONSÁVEIS

Alguns órgãos governamentais responsáveis por esses programas incluem:

- Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
- Ministério da Educação
- Ministério do Trabalho e Emprego

- Ministério da Saúde
- Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

Esses órgãos trabalham juntos para promover a inclusão de pessoas com deficiência e garantir que seus direitos sejam respeitados. É fundamental que haja uma colaboração estreita entre esses órgãos e a sociedade civil para garantir que os programas sejam eficazes e atendam às necessidades das pessoas com deficiência.

RESULTADOS

Os resultados mostram que a inclusão na educação infantil traz benefícios significativos, incluindo:

- Desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais cruciais em crianças com e sem deficiência
- Redução de preconceitos e aumento da empatia
- Enriquecimento profissional de educadores
- Fortalecimento da relação entre famílias e escolas

No entanto, os resultados também mostram que a inclusão enfrenta desafios significativos, incluindo:

- Falta de recursos e infraestrutura inadequada
- Formação docente insuficiente
- Resistência à mudança por parte de alguns educadores e famílias

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo destacam a importância de criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade de cada indivíduo. A inclusão na educação infantil é um processo complexo que requer a colaboração de todos os envolvidos, incluindo educadores, famílias e comunidades.

A inclusão na educação infantil é um imperativo ético e um caminho transformador para a sociedade. É fundamental que trabalhemos juntos para criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade de cada indivíduo. Ao reconhecer e celebrar a unicidade de cada criança, podemos construir um futuro mais equitativo e solidário.

Em resumo, a inclusão na educação infantil é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Os resultados deste estudo destacam a importância de criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade de cada indivíduo, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo a relação entre famílias e escolas. Embora existam desafios a serem superados, os benefícios da inclusão são significativos e podem ter um impacto duradouro na vida das crianças e na sociedade como um todo. Portanto, é fundamental que educadores, famílias e comunidades trabalhem juntos para garantir uma educação inclusiva de qualidade, que valorize e respeite a diversidade de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

TAMIRES ALVES PAES SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Professora de Educação Infantil – no CEU CEI Três Lagos.

REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO IDENTIDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE

RESUMO

A representatividade na Educação Infantil é um elemento essencial para a formação integral das crianças, influenciando o desenvolvimento de sua identidade, autoestima, percepção da diversidade e capacidade de interação social. O presente artigo discute a importância de integrar a representatividade no currículo da Educação Infantil, evidenciando seu papel na construção da autoestima, da percepção cultural e de relações sociais saudáveis entre as crianças. Baseia-se nos princípios da interculturalidade crítica, da educação antirracista e das políticas públicas educacionais, ressaltando que a inserção de conteúdos de origem africana, indígena e de outras culturas contribui tanto para o fortalecimento da identidade individual e coletiva quanto para o desenvolvimento de atitudes de respeito, empatia e cooperação entre as crianças. O estudo evidencia que a representatividade não se limita à presença de conteúdos diversos, mas envolve ações intencionais que combatem preconceitos históricos, promovem a equidade e consolidam valores éticos e democráticos.

Palavras-chave:
Representatividade; Educação Infantil; Identidade; Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa o primeiro contato formal das crianças com o espaço escolar, sendo um período decisivo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Dentro desse cenário, a escola atua como espaço central para a formação da identidade e para o desenvolvimento da percepção da diversidade, afetando a maneira como as crianças se veem e interagem com o mundo, o que torna a representatividade um elemento de extrema importância, uma vez que contribui para o fortalecimento do senso de pertencimento, o reconhecimento da diversidade e a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

Historicamente, a infância nem sempre foi reconhecida como etapa distinta da vida. Hoje, entende-se que a infância é um período de intensa aprendizagem e socialização, no qual a criança deve ser reconhecida como sujeito ativo, capaz de interagir, questionar e transformar o ambiente em que está inserida.

Apesar dos avanços legislativos e normativos no Brasil, continuam existindo obstáculos no que se refere à representatividade. Fernandes (2021) destaca que é necessário e urgente incluir conteúdos relacionados à cultura afro no currículo da Educação Infantil, permitindo que as crianças vivenciem o multiculturalismo e compreendam a diversidade étnico-racial.

> [...] necessário e urgente que conteúdos relacionados à cultura Afro estejam presentes no currículo escolar da Educação Infantil e sejam desenvolvidos de forma que o alunado vivencie e compreenda o multiculturalismo, contribuindo assim para uma formação educacional que respeite e valorize as diferentes raças e culturas, minimize as desigualdades sociais, supere preconceitos arraigados e fortaleça a identidade cultural e étnica individual e coletiva (Fernandes, 2021, p. 3).

Gomes (2001, p. 84) reforça que a educação é um direito social e que a escola tem a responsabilidade de implementar práticas pedagógicas que superem desigualdades sociais e raciais.

> Todos nós sabemos que a educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formadores/as de políticas educacionais (Gomes, 2001, p. 84).

Documentos como o RCNEI (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018) estabelecem diretrizes curriculares para a Educação Infantil, mas muitas vezes falham em contemplar efetivamente a diversidade e a autonomia docente.

Este artigo busca evidenciar que a representatividade é mais do que uma questão estética: é uma estratégia pedagógica e política que fortalece a autoestima, promove a equidade e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva desde os primeiros anos de escolarização.
Dessa forma, tratar da representatividade na Educação Infantil é refletir sobre a infância enquanto fase de construção da identidade, compreender os desafios históricos e sociais da diversidade e examinar o papel da escola na formação de cidadãos conscientes, críticos e éticos.

INFÂNCIA, IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

A visão contemporânea da infância entende a criança como sujeito ativo, apta a aprender, interagir,

questionar e modificar o ambiente ao seu redor. Diferentemente de períodos históricos em que a infância não era reconhecida como fase específica da vida, atualmente entende-se que ela é essencial para a formação da identidade, das habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais. Ariès (1981) evidencia que, "Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa 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 de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes" (ARIÈS, 1981, p. 156). A análise histórica demonstra a evolução do entendimento da infância, reforçando que a escola, enquanto ambiente de socialização e aprendizagem, deve ajustar suas práticas pedagógicas a essa transformação.

O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos também é reforçado pelo RCNEI (Brasil, 1998, p. 63), que enfatiza a necessidade de desenvolver nelas autonomia, autoestima, capacidade de comunicação e habilidades para estabelecer relações sociais. O documento propõe que, desde os primeiros anos, as crianças possam explorar o ambiente, interagir com colegas e adultos, experimentar, imaginar e participar de processos de decisão, compreendendo sua inserção social. Persicheto e Perez (2020, p. 102) destacam que, mesmo com limitações, o RCNEI se constituiu como uma ferramenta norteadora que valoriza a participação ativa da criança no processo educativo, reafirmando sua posição como sujeito histórico e social.

A construção da identidade infantil está intimamente ligada à interação com o meio social e cultural. Desde cedo, as crianças começam a perceber suas próprias características, tradições familiares e culturais, aprendendo a se posicionar diante das diferenças. Diversos estudos demonstram que promover a diversidade contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de uma identidade positiva, principalmente entre crianças de grupos socialmente marginalizados. Fernandes (2021, p. 3) reforça que a inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro no currículo escolar contribui para que as crianças compreendam a diversidade e fortaleçam a autoestima, reconhecendo a importância de sua própria história e de suas origens culturais.

Além do contexto cultural, a construção do sujeito na infância envolve aspectos socioemocionais. As experiências afetivas, os vínculos estabelecidos com adultos e colegas e o reconhecimento da própria capacidade de ação impactam diretamente na formação da identidade e da confiança das crianças. O RCNEI (Brasil, 1998) aponta que a interação social, a troca de experiências e a exploração do ambiente são fundamentais para que a criança desenvolva percepção crítica, curiosidade, iniciativa e responsabilidade em relação ao meio em que vive.

É relevante destacar que a infância sofre influência das políticas educacionais e das diretrizes curriculares adotadas. Embora a BNCC proponha diretrizes nacionais, ela muitas vezes limita a liberdade do professor e não detalha suficientemente a incorporação da diversidade e da representatividade no processo educativo.

Portanto, compreender a infância como fase de construção da identidade é reconhecer que as crianças são sujeitos de direitos, capazes de aprender, interagir e participar de forma crítica na sociedade.

REPRESENTATIVIDADE, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A representatividade na Educação Infantil se articula com os conceitos de interculturalidade crítica e educação antirracista. Walsh (2007, p. 8) define a interculturalidade crítica como "um projeto de existência, de vida", que reconhece as experiências históricas de grupos subalternizados, sem se limitar à diferença étnica, buscando ampliar condições de poder e saber de todos os sujeitos. Silva

et al. (2022, p. 11) reforçam que a educação deve promover ações colaborativas para garantir o reconhecimento e respeito à diversidade cultural, especialmente das comunidades afrodescendentes e indígenas.

A educação antirracista visa combater estereótipos, preconceitos e discriminações, fortalecendo a autoestima de crianças negras e promovendo igualdade nas relações. Gomes (2001, p. 86) alerta que práticas escolares que tratam todos os alunos de forma igual podem, paradoxalmente, reproduzir discriminações quando não consideram as diferenças socioculturais. Portanto, reconhecer diferenças não é suficiente; a representatividade constitui uma estratégia pedagógica que promove a formação de crianças críticas, conscientes e engajadas socialmente.

Munanga (2003, p. 7) explica que o racismo no Brasil historicamente se fundamenta na hierarquização das raças, influenciando negativamente a percepção das crianças sobre si mesmas e sobre os outros.

> Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre 'raça' e 'racismo', o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2003, p. 7).

Por esse motivo, a escola desempenha função estratégica no combate às ideologias de branqueamento e estigmatização, promovendo práticas pedagógicas que integrem saberes, culturas e histórias plurais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVEM REPRESENTATIVIDADE

A construção de práticas pedagógicas que promovam representatividade na Educação Infantil enfrenta o desafio de superar a perspectiva eurocêntrica do currículo, conforme destacado por Gomes (2012, p. 107).

No contexto da Educação Infantil, tais práticas podem ser diversificadas e concretas. Por exemplo:

- **Incorporação de literatura e materiais didáticos diversos:** livros, contos, músicas e brincadeiras que reflitam culturas afro-brasileiras, indígenas e de outras origens, permitindo que as crianças se vejam representadas e compreendam a diversidade.
- **Projetos colaborativos:** atividades pedagógicas nas quais os alunos apresentam suas histórias, tradições e experiências culturais, fomentando respeito mútuo, diálogo e empatia.
- **Rodas de conversa e dramatizações:** espaços destinados à discussão de diferenças culturais, raciais e sociais, promovendo a escuta ativa e a valorização das experiências de todos os alunos.
- **Resgate de saberes locais e tradicionais:** atividades que envolvam receitas, músicas, danças, festas e conhecimentos tradicionais das comunidades locais, incluindo práticas indígenas e afrodescendentes.
- **Atividades de expressão artística e simbólica:** desenhos, pinturas, músicas e

> teatros que permitam às crianças representar suas culturas, fortalecendo autoestima, identidade e senso de pertencimento.

A interculturalidade crítica, conforme Silva et al. (2022, p. 11), deve ser incorporada como instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia das crianças. Dessa forma, promover representatividade implica mais do que inserir conteúdos diversos, abrangendo também planejamento deliberado, mediação docente e avaliação crítica das ações pedagógicas.

A vivência dessas práticas contribui para que as crianças reconheçam desigualdades históricas, questionem preconceitos e valorizem práticas inclusivas, desenvolvendo atitudes de empatia, solidariedade e consciência social (Gomes, 2010; Cavalleiro, 2014). A presença de representatividade promove a autoestima e o orgulho cultural, contribuindo para a diminuição de sentimentos de inferioridade decorrentes de contextos de discriminação estrutural.

Caberá ao professor organizar, mediar e avaliar as atividades de forma planejada, garantindo que a diversidade cultural esteja integrada de modo ativo e relevante ao cotidiano da escola. Gomes (2012) versa sobre a importância do rompimento do currículo com o eurocentrismo e da inclusão de diferentes saberes, promovendo uma educação mais justa e plural.

> A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente. (Gomes, 2012, p. 107).

A autora observa que a descolonização do currículo exige confrontos entre experiências históricas e visões de mundo distintas, representando um desafio para educadores e gestores escolares.

BENEFÍCIOS DA REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A representatividade na Educação Infantil traz múltiplos benefícios, como por exemplo o fortalecimento da identidade e autoestima, nas quais as crianças que se veem representadas desenvolvem percepção positiva de si mesmas e orgulho de suas raízes culturais, reduzindo sentimentos de inferioridade, assim como afirma Cavalleiro (2014).

> No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade. (Cavalleiro, 2014, p. 98-99).

Silva (2022), afirma que como instrumento pedagógico, a interculturalidade crítica contribui para o

desenvolvimento do pensamento crítico e para o reconhecimento da diversidade cultural.

> Concebida como um instrumento de grande relevância para a construção do conhecimento crítico e autônomo, a interculturalidade crítica deve ser apresentada no âmbito educacional, promovendo ações colaborativas que efetivem o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural existente, especialmente nas comunidades nativas e afrodescendentes. (Silva et al., 2022, p. 11).

Crianças que experimentam essa representatividade aprendem a identificar desigualdades históricas e estruturais, desenvolvendo capacidade de questionar injustiças e valorizar práticas inclusivas, assim como reafirma Gomes (2010).

Mesmo com a existência de diretrizes gerais na BNCC, estas frequentemente restringem a autonomia dos professores e não detalham como a diversidade deve ser incorporada nas experiências de aprendizagem, o que evidencia a relevância de uma atuação consciente dos educadores para que a representatividade seja efetivamente promovida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da representatividade na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento de crianças autônomas, críticas e comprometidas socialmente. Quando a escola reconhece as crianças como sujeitos de direitos, aptos a interagir, aprender e transformar o meio em que vivem, promove o desenvolvimento da identidade, da autoestima e do sentimento de pertencimento de cada aluno.

Trazer para o currículo a riqueza de culturas, etnias e histórias é cultivar respeito, empatia e solidariedade desde a infância. Fernandes (2021, p. 3) destaca que conteúdos relacionados à cultura afro, quando incorporados de maneira intencional, fortalecem a percepção de pertencimento e minimizam desigualdades históricas e sociais.

Apesar dos avanços trazidos por documentos normativos, como o RCNEI, a BNCC apresenta limitações quanto à autonomia docente e à valorização da diversidade cultural (Silva, 2019). Cabe ao corpo docente desenvolver estratégias pedagógicas que assegurem representatividade e estimulem a valorização da diversidade sociocultural infantil.

Entender a representatividade como dever ético, político e pedagógico é essencial para combater desigualdades, consolidar identidades e desenvolver cidadãos críticos e socialmente conscientes desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEFB, 1998. v. 3.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na Educação Infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDES, Adimara Fogaça Pereira. O multiculturalismo e a sua inserção no currículo prescrito

da Educação Infantil. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, jan/abr 2012.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, 2003.

PERSICHETO, Aline Juliana Oja; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Aprendizagem na infância: diálogos entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Universidade Federal do Acre, Revista Muiraquitã, Acre, v. 8, n. 1, 2020.

SILVA, Claudionor Renato da. BNCC da Educação Infantil: necessidades formativas críticas e de transgressão aos estagiários (as) em cursos de pedagogia. Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 4, n. 3, , jul./set. 2019.

SILVA, Renan Mota et al. A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh. Revista Pedagógica, v. 24, ano 2022. DOI http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6833 . Acesso em: 14 set. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD", 2007. Memórias [...] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

TAMIRYS BORGES FONTOURA

Graduação em Pedagogia, pelo Centro Universitário São Camilo (2020); Graduação em Letras pela Faculdade Universidade da Cidade Verde (2023).

FABRANGE FACULDADE

MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE CULTURAL: UMA EXPLORAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS EM CONTEXTOS GLOBAIS

RESUMO

Este artigo propõe uma investigação aprofundada sobre o multiculturalismo e a diversidade cultural, focalizando as múltiplas formas em que a cultura se manifesta em diferentes contextos globais. A análise aborda a interação entre culturas em um mundo cada vez mais interconectado, considerando influências como globalização, migrações e avanços tecnológicos. Explorando expressões culturais como arte, música, culinária, religião e linguagem, o estudo examina como essas manifestações são moldadas por contextos locais e transnacionais. Além disso, são discutidas questões de identidade cultural, hibridismo e diálogo intercultural como elementos cruciais na compreensão e na promoção do multiculturalismo. Por meio de estudos de caso e análises teóricas, o artigo oferece insights sobre como as culturas coexistem, se transformam e se reinventam em um mundo diversificado e em constante evolução.

Palavras-chave:
Multiculturalismo; Diversidade cultural; Contextos globais.

INTRODUÇÃO

O multiculturalismo e a diversidade cultural emergem como temas essenciais e relevantes no contexto contemporâneo, refletindo a complexidade e a riqueza das interações humanas em uma era de crescente globalização. Neste artigo, propomos uma exploração aprofundada das diversas formas em que a cultura se manifesta em contextos globais, destacando a interação dinâmica entre diferentes tradições, crenças e práticas culturais.

Nos últimos anos, testemunhamos uma intensificação dos fluxos migratórios, avanços tecnológicos e intercâmbios culturais, todos contribuindo para uma maior interconexão entre sociedades ao redor do mundo. Essa interação multicultural não apenas enriquece a tapeçaria cultural global, mas também desafia concepções tradicionais de identidade e pertencimento. Como resultado, o estudo do multiculturalismo e da diversidade cultural se torna crucial para compreender as dinâmicas sociais, políticas e econômicas contemporâneas.

Nossa análise aborda não apenas as manifestações culturais tradicionais, como arte, música e culinária, mas também explora formas emergentes de expressão cultural, incluindo mídia digital, redes sociais e outras formas de interação online. Além disso, examinaremos como fatores como globalização, migração e tecnologia influenciam e moldam essas manifestações culturais, tanto local quanto globalmente.

Ao longo deste artigo, será evidente a necessidade de adotar uma abordagem interdisciplinar para compreender plenamente as complexidades do multiculturalismo e da diversidade cultural. Através de estudos de caso, análises teóricas e reflexões críticas, buscamos oferecer insights valiosos sobre como as culturas coexistem, se interconectam e se transformam em um mundo cada vez mais plural.

MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE EM DIFERENTES FORMAS

A contemporaneidade da educação reflete um cenário de transformações profundas na sociedade brasileira, caracterizado pela ausência de modelos e referenciais que historicamente balizavam a prática educacional. Nesse contexto, o multiculturalismo e a inserção das tecnologias emergem como desafios significativos para a prática pedagógica, exigindo uma reconfiguração dos métodos e abordagens educacionais tradicionais.

O currículo escolar, como um dos pilares fundamentais da educação, enfrenta o desafio de lidar com a diversidade cultural, a influência da indústria cultural e a expansão do acesso ao conhecimento por meio das tecnologias digitais. Essa diversidade de influências e fontes de informação cria um ambiente complexo para a construção do currículo, exigindo uma abordagem sensível e inclusiva que reconheça e valorize as diferentes experiências culturais e sociais dos estudantes.

O Estado desempenha um papel fundamental na promoção do bom convívio e na regulação das oportunidades para toda a sociedade. Quando o Estado não cumpre adequadamente suas responsabilidades nesse sentido, pode haver um aumento de discordâncias e insatisfações na sociedade.

> A multiplicidade é a tônica deste tempo em que vivemos. A diversidade, com toda a sua amplitude de questões, tomou uma proporção em que esse arcaico modelo de escola, de educação não vem conseguindo trabalhar e responder aos anseios da geração que se apresenta. “Candau afirma o multiculturalismo como uma realidade social, ou seja: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade” (Morante; Gasparin,

2018, p.13).

Esse trecho destaca a crescente importância da diversidade cultural na sociedade contemporânea e como essa realidade desafia os modelos tradicionais de escola e educação. Vivemos em uma época marcada pela multiplicidade, onde a diversidade cultural se tornou uma característica central e intrínseca à nossa realidade.

O multiculturalismo, como conceito, reconhece e celebra essa diversidade, reconhecendo a presença de diferentes grupos culturais dentro de uma mesma sociedade. Esses grupos podem ser definidos por uma variedade de características, incluindo etnia, religião, língua, identidade de gênero, orientação sexual, entre outros aspectos. A presença e interação desses grupos culturais enriquecem o tecido social, contribuindo para uma sociedade mais rica, vibrante e inclusiva.

No entanto, os modelos tradicionais de escola e educação muitas vezes não conseguem acompanhar essa realidade diversificada de maneira eficaz. Muitas vezes, os sistemas educacionais são baseados em modelos homogeneizadores que não levam em conta as diferentes experiências, necessidades e perspectivas dos alunos pertencentes a grupos minoritários ou marginalizados.

Portanto, é fundamental repensar e transformar a educação para que ela seja verdadeiramente inclusiva e sensível à diversidade cultural. Isso envolve a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e integrem as diferentes culturas e identidades presentes na sala de aula. Além disso, requer o desenvolvimento de currículos que reflitam a diversidade do mundo ao nosso redor e promovam a compreensão intercultural e o respeito mútuo entre os alunos.

> O sistema educacional, nesse sentido, é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nas sociedades (Apple, 1989, p. 26). Ou seja, a escola exerce função vital na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida. Como professores, o nosso trabalho serve a funções que, muitas vezes, não condizem com nossas melhores intenções (Apple, 1989, p. 33).

A citação de Apple (1989) ressalta a influência significativa que o sistema educacional exerce na manutenção das relações de dominação e exploração presentes nas sociedades. Ela aponta para o fato de que a escola desempenha um papel fundamental na reprodução das condições necessárias para sustentar a ideologia dominante.

Na prática, isso significa que o sistema educacional muitas vezes serve como um veículo para perpetuar as desigualdades sociais existentes, ao invés de desafiá-las ou combatê-las. Em vez de promover a igualdade de oportunidades e a justiça social, a escola pode acabar reforçando as disparidades de poder, privilégio e acesso aos recursos.

Como professores, é importante reconhecermos que nosso trabalho nem sempre está alinhado com nossas melhores intenções. Mesmo que tenhamos a intenção de promover a igualdade, a justiça e o empoderamento dos alunos, as estruturas e práticas educacionais muitas vezes nos colocam em posições que contribuem para a reprodução das desigualdades existentes.

Isso não significa que devemos desistir de nossos esforços para criar mudanças positivas dentro do sistema educacional. Pelo contrário, reconhecer as limitações e contradições do sistema nos capacita a ser mais críticos e reflexivos em nossa prática pedagógica. Podemos buscar maneiras de desafiar e subverter as normas e estruturas dominantes, promovendo uma educação que seja mais inclusiva, equitativa e transformadora.

Em suma, a citação destaca a necessidade de os educadores estarem cientes do papel complexo que desempenham no sistema educacional e do potencial que têm para influenciar positivamente a vida de seus alunos, mesmo dentro das limitações impostas pelo contexto mais amplo.

A reversão da colonização do híbrido Iluminismo/mercado, que se impõe sobre outros sistemas culturais, é crucial para garantir uma mescla de discursos mais equitativa e inclusiva no contexto educacional. Essa colonização, que afeta tanto professores quanto alunos, pode resultar na imposição de valores, ideias e práticas que refletem uma perspectiva dominante e muitas vezes excludente.

> [...] tanto professor como aluno convivem com a proposta colonial de substituição de saberes menos organizados (ou sincréticos) por outros com nível maior de organização (ou sintéticos). Falo, portanto, de um colonialismo de que somos todos agentes, em maior ou menor grau, em momentos diversos (Macedo, 2006, p. 292).

A citação de Macedo (2006) destaca a persistência de uma proposta colonial no contexto educacional, na qual tanto professores quanto alunos são afetados pela substituição de saberes menos organizados, ou sincréticos, por outros com nível maior de organização, ou sintéticos. Essa dinâmica reflete um processo de colonialismo que todos nós, em maior ou menor grau, estamos implicados, em diferentes momentos.

Essa substituição de saberes menos organizados por outros mais organizados reflete uma tendência em privilegiar certos tipos de conhecimento em detrimento de outros, muitas vezes em consonância com as estruturas de poder existentes. Essa abordagem pode levar à marginalização e à desvalorização dos saberes e das práticas culturais de grupos historicamente marginalizados, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e culturais.

Para combater esse colonialismo educacional, é necessário reconhecer e valorizar a diversidade de saberes e experiências presentes na sala de aula, bem como nas comunidades em que estamos inseridos. Isso implica em adotar uma abordagem mais inclusiva e equitativa no ensino, que reconheça a validade e a importância de diferentes formas de conhecimento e perspectivas culturais.

Além disso, é essencial que os educadores estejam conscientes de seu papel na reprodução ou na resistência às estruturas de poder existentes. Isso envolve uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas pedagógicas e um compromisso com a promoção da justiça social e da equidade dentro e fora da sala de aula.

Em última análise, a citação de Macedo destaca a importância de reconhecermos e enfrentarmos o colonialismo presente no sistema educacional, trabalhando para criar espaços de aprendizagem que valorizem e respeitem a diversidade de saberes e identidades culturais.

Quando o preconceito é baseado em características como raça, cor da pele ou etnia, isso é conhecido como racismo. O racismo é uma manifestação grave de preconceito que perpetua estereótipos negativos e injustiças sistemáticas contra grupos minoritários. Da mesma forma, a discriminação com base na condição financeira pode resultar em oportunidades desiguais de educação, emprego e acesso a recursos básicos para pessoas de baixa renda.

> A diversidade cultural brasileira se deu pelo processo de miscigenação entre brancos, índios e negros e foi marcada por uma série de crenças, hábitos, costumes e conceitos contraditórios, alimentando, assim, uma discussão permanente a

> respeito dos direitos e deveres dos seres humanos, principalmente no combate aos preconceitos remanescentes e oriundos dessa relação que perdurou por séculos, trazendo sérias consequências a uma imensa população de oprimidos, incluindo negros, índios, pobres, portadores de algum tipo de deficiência, relações e diferenças sexuais, doenças crônicas, dentre outras formas de relações consideradas por boa parte da sociedade algo fora da normalidade e, por esse motivo, não aceitáveis.(BARBOSA, 2014, p. 3).

A diversidade cultural brasileira é um reflexo do processo de miscigenação entre brancos, índios e negros ao longo da história do país. Esse processo resultou em uma rica mistura de crenças, hábitos, costumes e conceitos contraditórios que alimentam uma discussão contínua sobre os direitos e deveres dos seres humanos.

Essa miscigenação, no entanto, também trouxe à tona uma série de preconceitos e discriminações que perduraram por séculos e continuam a afetar uma grande parte da população brasileira. Grupos historicamente oprimidos, como negros, índios, pobres, portadores de deficiência, pessoas LGBTQIA+, entre outros, enfrentam diariamente as consequências desses preconceitos e discriminações, que muitas vezes são enraizados na sociedade e perpetuados por estereótipos e estigmas.

O combate aos preconceitos remanescentes e oriundos desse processo de miscigenação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso requer não apenas a conscientização e educação da população sobre a diversidade cultural e a importância da tolerância e do respeito mútuo, mas também políticas públicas eficazes que promovam a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o combate à discriminação em todas as suas formas.

Além disso, é essencial reconhecer e valorizar a contribuição de todos os grupos étnicos, culturais e sociais para a construção da identidade brasileira, promovendo a valorização da diversidade como um elemento central da nossa sociedade.

Construir um mundo onde todos sejam iguais e onde a democracia seja uma realidade para todos os indivíduos é, sem dúvida, um desafio monumental. No entanto, não é uma tarefa impossível. É essencial reconhecer que a construção desse mundo mais justo e igualitário requer um compromisso coletivo e contínuo com os valores fundamentais da solidariedade, respeito, amor, compromisso e responsabilidade.

> A educação é de fato um motivo de discussão e preocupação da sociedade em geral. Afinal, o futuro da nação, ou melhor, do homem, enquanto ser humano, depende da humanização do indivíduo que se constrói através da educação. A aprendizagem do homem é um fenômeno natural, e, cada vez que socializamos as pessoas e as integramos na sociedade, elas se transformam e tornam-se mais aptas a promover a harmonia, a compreensão, a tolerância e a paz. (ALBUQUERQUE, 2014, p.11).

A citação de Albuquerque (2014) ressalta a grande importância da educação na construção do futuro tanto da nação quanto do indivíduo. De fato, a educação desempenha um papel fundamental na humanização dos indivíduos e na sua integração na sociedade.

A aprendizagem é um processo natural e contínuo ao longo da vida, e a educação desempenha um papel essencial em facilitar e direcionar esse processo. Ao socializar as pessoas e integrá-las na sociedade, a educação não apenas transmite conhecimentos e habilidades, mas também promove

valores como harmonia, compreensão, tolerância e paz.

Ao longo da história, tem sido amplamente reconhecido que sociedades mais educadas tendem a ser mais estáveis, prósperas e democráticas. Através da educação, os indivíduos desenvolvem não apenas competências técnicas, mas também habilidades sociais e emocionais que são essenciais para o convívio harmonioso em uma sociedade diversificada.

Além disso, a educação desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades e no combate à pobreza, à discriminação e à exclusão social. Ao proporcionar acesso a uma educação de qualidade para todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, econômica ou étnica, podemos criar uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

> Precisamos de pesquisas, precisamos dos discursos, precisamos de docentes conscientes, mas nada disso faz mudar as práticas das salas de aula, porque necessitamos de algo maior, de transformação, ou seja, transformar a ação. A inclusão como prática que valoriza a diversidade dos saberes é ainda uma conquista. Para alcançá-la é necessário alterar o currículo, capacitar os professores e todos os envolvidos com a educação, inclusive os pais e a comunidade, pois é preciso romper o preconceito instaurado na sociedade e esse é um desafio de todos e para todos. (OFFIAL, 2014, p.130).

A citação destaca a necessidade não apenas de pesquisa e discurso sobre inclusão na educação, mas também da efetiva transformação das práticas nas salas de aula. Isso requer uma mudança substancial não apenas na teoria, mas também na implementação prática das políticas de inclusão. A inclusão na educação deve ser vista como uma prática que valoriza a diversidade dos saberes e das experiências de todos os alunos. No entanto, alcançar essa inclusão efetiva exige mais do que simplesmente reconhecer a importância da diversidade; é necessário realizar mudanças estruturais no sistema educacional.

Uma dessas mudanças-chave é a alteração do currículo escolar para torná-lo mais inclusivo e sensível à diversidade. Isso pode envolver a incorporação de conteúdos e perspectivas de diferentes culturas, histórias e experiências, bem como a adaptação das metodologias de ensino para atender às necessidades de todos os alunos.

> A cultura pode assumir um sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia. (BRASIL,1997, p.44).

A citação destacada aponta para o papel fundamental da cultura na promoção da sobrevivência, estímulo e resistência dos grupos sociais, culturais e étnicos que compõem a sociedade brasileira. Quando a cultura é valorizada e reconhecida como parte essencial das identidades individuais e coletivas, ela contribui para enriquecer o pluralismo próprio da vida democrática.

Fortalecer a cultura de cada grupo social e étnico não apenas promove o reconhecimento e a valorização de suas identidades, mas também fomenta o conhecimento mútuo e o respeito entre diferentes segmentos da sociedade. Isso, por sua vez, fortalece os valores democráticos de

igualdade, justiça, liberdade e diálogo.

Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, promovemos uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde todos os grupos têm espaço para expressar suas tradições, valores e perspectivas. Isso contribui para a construção de uma democracia mais robusta e participativa, onde todos os cidadãos têm voz e são respeitados em sua pluralidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, a discussão sobre multiculturalismo e diversidade cultural se torna cada vez mais relevante, especialmente em um mundo globalizado onde as interações entre diferentes culturas são frequentes e inevitáveis. Este artigo explorou a importância de reconhecer, valorizar e celebrar a diversidade cultural em todos os seus aspectos, tanto em nível local quanto global.

A diversidade cultural não apenas enriquece nossas vidas com uma variedade de perspectivas, práticas e expressões artísticas, mas também desafia nossas concepções tradicionais e nos convida a aprender e crescer através do contato com o diferente. No entanto, para verdadeiramente abraçar o multiculturalismo, é necessário ir além do reconhecimento superficial da diversidade e trabalhar ativamente para promover a igualdade, a justiça e o respeito mútuo entre todos os grupos culturais.

Isso requer a implementação de políticas e práticas inclusivas em diversos setores da sociedade, incluindo a educação, o mercado de trabalho, os meios de comunicação e a política. Significa também desafiar o preconceito e a discriminação em todas as suas formas e construir pontes de entendimento e colaboração entre diferentes comunidades.

Como indivíduos e como sociedade, temos a responsabilidade de promover e defender os valores do multiculturalismo e da diversidade cultural, reconhecendo que nossa força reside em nossa capacidade de nos unir na nossa diversidade. Somente através do respeito mútuo e da valorização da riqueza de experiências e perspectivas que cada cultura traz podemos construir um mundo mais justo, inclusivo e harmonioso para todos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto. A escola e o futuro: alunos gerações x,y,z... que alunos vamos deixar para o mundo? Rev. Cosntruir Notícias, Recife, Nº. 75. Ano 13, Mar/abr. 2014.

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. Sociedade democrática: entre a identidade e a diversidade. Londrina: S.A, 2014.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: 1997.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MORANTE, Adélia Cristina Tortoreli; GASPARIN, João Luiz. Multiculturalismo e educação: um desafio histórico para a escola. Universidade Estadual de Maringá. 2018.

OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira. Problemática das identidades de genêro e étnico-raciais no espaço escolar. Londrina: S.A, 2014.

VILMA DE ALVARENGA PEREIRA LIMA

Graduação em pedagogia pela Faculdade Albert Einstein de São Paulo (2003); Professora de Educação Infantil - na EMEI Jardim Myrna, Professor de Educação Infantil – no CEI Direto Jardim Três Corações.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este estudo abordará as abordagens teóricas relacionadas ao brincar no desenvolvimento da primeira infância. O estudo terá como objetivo investigar o papel do brincar nas interações na educação infantil, a função do educador na mediação das atividades, a importância das brincadeiras na formação de bebês e crianças nas instituições de ensino e os benefícios que podem ser obtidos por meio do brincar, considerando os estímulos e intervenções. Portanto, o debate será essencial para os educadores que buscam entender o brincar como o principal meio de ensino.

Palavras-chave:
Brincar; Infância; Desenvolvimento; Interações.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma das principais formas pelas quais bebês e crianças aprendem, socializam, interagem e desenvolvem habilidades essenciais, como atenção, interação e imaginação, além de suas habilidades motoras, cognitivas e afetivas. É fundamental destacar que os brinquedos e brincadeiras oferecem aos bebês e crianças um mundo de atividades.

É essencial que o ensino nas escolas onde as crianças começam sua vida educacional seja baseado em atividades lúdicas, considerando perspectivas significativas para a aprendizagem das crianças. Brincar é um direito da criança e deve ser garantido. É fundamental entender sua importância e criar propostas e ambientes que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações desde a primeira infância. A brincadeira na educação infantil traz muitos benefícios, permitindo que as crianças tenham acesso a várias formas de expressão criativa e faz de conta.

Hoje em dia, as escolas de educação infantil apresentam aspectos relevantes a serem considerados. Além do cuidado, o brincar é oferecido como a principal ferramenta de aprendizagem. Uma brincadeira livre ou orientada por meio de atividades com propósito que promovem o crescimento integral da criança. Até em brincadeiras livres em ambientes internos e externos, nota-se a intenção quando há mediações e intervenções nesses locais.

A brincadeira, em seus diferentes aspectos, desempenha um papel único no desenvolvimento integral da criança e no processo de aprendizado. Isso se deve à intencionalidade do adulto, que, ao promover interações, proporciona às crianças a autonomia necessária para explorar os brinquedos e valorizar a cultura lúdica. Assim, essa intenção destaca a importância de intervir no ambiente, tanto em relação à organização do espaço físico, à disposição dos móveis e à seleção e organização dos brinquedos e materiais, quanto nas interações com as crianças. Brincar pode ser visto como a atividade central do dia a dia de uma criança, pois é por meio dela que a criança expressa sentimentos e valores, além de conhecer a si mesma e ao outro. Através da brincadeira, a criança tem a oportunidade de repetir e recriar ações do seu cotidiano, compartilham experiências, exploram todo o ambiente, espaços e objetos, interagindo por meio da cultura lúdica.

É essencial considerar práticas diversificadas em um grupo de crianças, pois há características distintas nos grupos culturais, evidenciando a diversidade de conhecimentos e ações. Isso exige que as crianças sejam observadas individualmente, para que os interesses e as necessidades de cada uma possam ser integrados ao planejamento. Portanto, enfatizamos que tanto o ato de brincar quanto o brinquedo em si são essenciais para a aprendizagem lúdica. É necessário considerar o brinquedo no contexto pedagógico para as crianças, pois ele é um recurso fundamental nas propostas de interação e desenvolvimento, seja ele industrializado, artesanal ou feito pelas professoras e educandos com materiais não estruturados.

O educador assegura uma perspectiva mais abrangente para cada proposta destinada às crianças, com o objetivo de integrar e situar o aprendizado de maneira significativa. O ato de brincar na sala de aula ou em outros espaços da instituição de ensino permite que as crianças tenham interações e experiências lúdicas. Portanto, entendemos que o brincar envolve a participação ativa das crianças e dos profissionais que buscam facilitar o acesso à aprendizagem. Quando a brincadeira é planejada e orientada, ela ocupa um espaço fundamental na educação infantil, gerando boas observações e registros.

O objetivo geral enfatizará a importância do brincar na educação infantil, situando a ludicidade como um elemento fundamental nas interações e aprendizagens do dia a dia escolar. Com o foco nos seguintes objetivos específicos: descobrir como as crianças se expressam por meio do brincar; destacar a importância do brincar e do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social como condição para o crescimento da criança; e enfatizar as interações que ocorrem durante o brincar.

Considerando todos os estudos realizados e debatidos ao longo dos anos em prol da educação, entendemos que a primeira infância começou a ser percebida de forma qualitativa para o desenvolvimento humano há pouco tempo. Sabe-se que a educação infantil, na frente dos profissionais dedicados a oferecer um ensino de qualidade, vem lutando por reconhecimento e valorização como uma educação essencial e com princípios significativos para bebês e crianças. Com o crescimento da demanda por profissionais comprometidos com o ensino na primeira infância, a educação infantil deixou de ser vista apenas como um espaço de cuidado e passou a ser relacionada à presença de educadores de qualidade para todos os bebês e crianças.

Assim, a metodologia adotada será a bibliográfica, ressaltando importantes teóricos e estudos, o que possibilitará entender o brincar como um elemento essencial para garantir a qualidade da educação, aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças. Valorizando e permitindo a discussão do tema em capítulos divididos em etapas, enfatiza-se a relevância do brincar na educação infantil, considerando o brincar como um meio de aprendizagem e desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO: O BRINCAR EM ASPECTOS PEDAGÓGICOS

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento físico, motor e cognitivo das crianças. Na brincadeira, é possível ter contato com experiências e interações essenciais, além de acesso a descobertas e processos de aprendizagem. A brincadeira é vista como uma ação nas relações com o mundo e com os outros, configurando-se como um processo sócio-histórico-cultural. Dessa forma, ela é compartilhada nas interações e trocas cotidianas em relação às propostas, espaços e materiais.

Bebês e crianças exploram e manipulam tudo o que lhes é oferecido, descobrindo diferentes possibilidades. Os estímulos desempenham um papel importante nas expressões, comunicações e interações. Os profissionais da educação costumam se preocupar com a organização dos espaços e materiais para facilitar o acesso a uma variedade de ferramentas e suportes para o brincar de qualidade, incluindo materiais não estruturados, como os naturais, que estimulam o interesse e a experimentação.

> A criança é cidadã- poder escolher e ter acesso aos brinquedos e brincadeiras é um de seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega as coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreender o mundo. (Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, 2012, p.7)

A menção destacada acima ressalta o envolvimento ativo das crianças como protagonistas de suas próprias escolhas, bem como a autonomia inata, que em diversas ocasiões requer orientação dos adultos para ser estimulada de forma significativa e complementar ao desenvolvimento. É evidente que bebês e crianças conseguem se comunicar de várias formas além da linguagem falada. Eles expressam suas preferências e opiniões por meio de expressões corporais e comportamentais. A exploração de espaços e materiais é fundamental, pois proporciona oportunidades para a construção do conhecimento.

Propostas lúdicas destinadas a valorizar o desenvolvimento na primeira infância exigem uma atenção cuidadosa ao brincar de forma qualitativa, seja por meio de uma sequência, livre ou orientada. O ato de pensar e estabelecer condições para esse brincar baseia-se na organização do espaço, tempo e materiais, criando condições propícias dentro desses elementos para o aprendizado de todos. Hoje em dia, temos uma ampla variedade de brinquedos e brincadeiras que abrangem os espaços físicos internos e externos. Isso inclui brinquedos estruturados e

industrializados presentes em parques, solários e salas de convivência, como escorregadores, balanços, gira-giras, gangorras, carrinhos, bonecas, brinquedos de encaixe, brinquedos sonoros, bolas, entre outros.

Em uma instituição de ensino, há uma variedade de ferramentas, suportes e espaços que podem ser usados de forma divertida, contextualizada, planejada e direcionada, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa, além de promover a autonomia, coordenação motora, afetividade e desenvolvimento cognitivo. A disposição intencional de espaços e materiais por meio de objetos e ações de direcionamento é fundamental. Embora todos os espaços do CEI sejam adequados para o aprendizado, as propostas elaboradas pelas educadoras tornam o ambiente mais atraente e incentivam as crianças a brincarem. Isso destaca a importância de garantir, no planejamento e na rotina diária, tempo, espaço e materiais organizados.

> É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções {...} nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (HORN, 2004, p. 28)

Quando os espaços são organizados para favorecer o desenvolvimento, eles podem ir além de ações voltadas apenas para as crianças. É importante considerar a faixa etária de cada uma, estimulando de forma adequada o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social, proporcionando autonomia e a chance de aprender por meio das interações. Isso também nos ajuda a entender que os materiais são essenciais quando estão acessíveis às crianças.

Considerando as propostas, a organização e os materiais, entendemos que a linguagem também desempenha um papel relevante, por meio das expressões que constituem um meio de comunicação claro entre bebês e crianças. Não se pode pensar nas propostas de garantia do brincar sem considerar a escuta e a observação, pois é fundamental atender às necessidades de bebês e crianças para que os educadores possam estabelecer uma comunicação lúdica e significativa. É necessário vivenciar práticas para expressar o que se imagina. Portanto, acreditamos que propostas elaboradas de forma lúdica beneficiam o trabalho do educador na educação infantil, promovendo a interação humana, as maneiras de se expressar e aprender, além de contribuírem para o desenvolvimento da afetividade, inteligência e personalidade.

DESENVOLVIMENTO E BRINCADEIRA

Por muito tempo, o brincar foi considerado apenas uma atividade da criança por estar na infância, uma forma de passatempo. No entanto, após a contribuição de diversos autores e estudiosos que enfatizaram a relevância do brincar, reconhecemos que essa ação se transformou em um método de aprendizado. Na educação infantil, brincar é uma das principais formas pelas quais bebês e crianças desenvolvem habilidades afetivas, motoras e cognitivas. É evidente que, ao brincar, expressões de sentimentos, desejos, ações do dia a dia e características da identidade se manifestam de forma involuntária.

Ao analisar uma sugestão de brincadeira, percebe-se que as crianças começam a manusear e explorar os diversos recursos, materiais e instrumentos disponibilizados pelos educadores. Elas interagem com outras crianças e com tudo que as rodeia, e, conforme são incentivadas, estabelecem conexões, ampliam experiências e constroem significados.

> A experiência não é simples sensação, fruto do contato com os objetos, com seus atributos isoladamente [...] as experiências se efetivam pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação. A verdadeira experiência está na combinação 'daquilo que as coisas nos fazem' modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e 'daquilo que nelas podemos fazer', produzindo-lhes novas mudanças". (PINAZZA, 2014, p 27)

A importância do brincar está no fato de ser uma atividade livre, iniciada e guiada pela criança, com a mediação do educador, que possibilita que bebês e crianças façam escolhas, expressem sentimentos e valores, e conheçam a si mesmos, aos outros e ao ambiente em que vivem. A brincadeira ganha importância quando as crianças reproduzem ações, representam cenários imaginários e criativos, interagem, manifestam sua individualidade e identidade, exploram a natureza e objetos, e se comunicam, evidenciando uma cultura lúdica.

A criança não nasce sabendo brincar. Para garantir que o brincar seja relevante e significativo, o educador precisa planejar e organizar o espaço, além de observar, intermediar e documentar. Deve atuar como orientador e observador, mediando com base nas necessidades reais e entendendo que o processo de aprendizagem ocorre de maneira espontânea. Conforme a criança aprende com a mediação do adulto, ela reproduz e recria, assegurando que suas vivências e experiências sejam ampliadas diariamente.

Até o presente ponto, fica claro que o brincar desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento da primeira infância, influenciando áreas como a motora, afetiva e cognitiva. Essas áreas se tornam essenciais a serem estimuladas em cada proposta planejada. O brincar não apenas contribui de forma positiva para a formação do ser humano, mas também estimula a criatividade, o mundo do faz de conta e evidencia ações de vínculo nas interações.

Bebês e crianças são corpo, mente e emoção. É essencial planejar práticas e propostas que estimulem e ampliem seu repertório lúdico, considerando sua integralidade ao planejar as ações. Isso garante sua formação completa por meio da ludicidade. Cada bebê e criança é única e possui sua própria história. O conhecimento, o estudo e a mediação dos educadores auxiliam na organização cuidadosa e flexível da rotina e do planejamento. A formação lúdica integral é um aspecto importante do Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana (2015).

> Agindo desse modo, as Unidades Educacionais consideram a inteireza de bebês e crianças, a existência de seus corpos, mentes e emoções como um mesmo ser, que age, enquanto pensa, que expressa enquanto explora, que sente enquanto se maravilha, que constrói conhecimentos enquanto experiência, que é corpo e mente, razão e emoção em um único ser. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p. 28)

A ludicidade permite que a criança se sinta confortável ao realizar seus desejos e explorar o mundo ao seu redor. Para o educador, o aspecto lúdico possibilita a oferta de atividades que promovem e estimulam o desenvolvimento integral da criança, levando em conta os aspectos da linguagem, cognitivo, afetivo, social e motor. As instituições de ensino que valorizam o brincar e as atividades lúdicas contribuem para que as crianças desenvolvam conceitos importantes relacionados à afetividade, sociabilidade e criatividade.

> O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, o

> brinquedo educativo conquistou espaço na educação infantil. Quando a criança está desenvolvendo uma habilidade na separação de cores comuns no quebra-cabeça à função educativa e os lúdicos estão presentes, a criança com sua criatividade conseguem montar um castelo até mesmo com o quebra cabeça, através deste utiliza o lúdico com a ajuda do professor (KISHIMOTO, 2001, p.30-37).

A ludicidade permite que bebês e crianças sejam protagonistas no processo de brincar. É evidente que ambos são observadores, participantes e atuantes em sua formação. Assim, dentro das propostas apresentadas, eles demonstram seu protagonismo individual e coletivo.

Os bebês iniciam a construção de conhecimentos e a apropriação do mundo em que vivem desde o momento em que nascem. Começa, então, uma busca intensa para criar conexões com o ambiente e dar sentido a essas conexões.

A primeira interação em aspectos sociais é intensificada pela necessidade de comunicação e conexão. Bebês e crianças que frequentam as instituições de ensino tornam-se ativos, participativos e interativos, ressaltando a relevância do trabalho dos educadores em criar espaços e atividades lúdicas.

> A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas argumenta-se e aprende-se a pensar. (MELLO, 2015, p.13)

Elaborar propostas relevantes que proporcionem às crianças qualidade e aprendizado durante as brincadeiras destaca a importância do educador e assegura que as crianças tenham acesso a histórias, narrativas, poesias, atividades musicais, pintura, modelagem, desenho e exploração dos espaços internos e externos. Isso amplia sentimentos, percepções, pensamentos, imaginação, interação e encantamento, resultando em um aprendizado significativo.

> A brincadeira é uma forma de se divertir típico da infância, isto é, uma atividade natural. Por isso é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significativos. A brincadeira é assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Situações imaginárias constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa um fator favorável e, portanto, promove o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1998).

Reconhece-se que bebês e crianças são protagonistas de seu próprio aprendizado e desenvolvimento; no entanto, é fundamental que o educador esteja sempre atento, colaborando para o crescimento, o aprendizado e o estímulo das interações. É importante lembrar que cada criança é única e que sua individualidade deve ser respeitada e levada em consideração em cada atividade proposta, pois só assim será possível ressignificar o aprendizado.

EXPRESSÕES E BRINCADEIRAS

As crianças se expressam e estabelecem relações por meio das diversas linguagens, e é por isso que é importante incentivá-las desde bebês, ajudando-as a entender o mundo e a construir significados. Bebês e crianças se comunicam por meio de gestos, palavras, desenhos, cantos e mímicas durante a brincadeira. Essas ações são chamadas de formas de expressão, que incluem as gestuais, verbais, plásticas, dramáticas e musicais.

Brincar permite que as crianças se expressem por meio de suas diversas linguagens. Apesar de a brincadeira aparentar ter o brinquedo como seu principal atrativo, o que realmente leva a criança a brincar é a vontade de se expressar, reproduzir e criar significados.

> Bebês e crianças são sujeitas potentes que expressam em todas as suas ações aquilo que vão aprendendo sobre o mundo que os cerca. São, por isso, produtores de cultura, constituídos sócio-histórico-culturalmente e capazes de participar ativamente do próprio processo educativo (e para viver essa experiência utilizam-se de diferentes linguagens). (Currículo Integrador da infância Paulistana 2015, p. 54)

Para garantir que os bebês e crianças possam se expressar de diversas maneiras e brincar de forma saudável, é essencial que os educadores escutem, observem e se comuniquem com os pequenos, além de permitir que as crianças experimentem as atividades para expressar suas ideias. As crianças são protagonistas de suas aprendizagens e aprendem por meio da exploração, descoberta e interação. Portanto, é fundamental proporcionar momentos de brincadeira para que todos os educandos possam expressar seus sentimentos, opiniões, desejos e afetos.

As crianças podem e devem se comunicar usando as várias linguagens, [...] “bebês e crianças têm direito de construir conhecimento considerando as questões-problema apontadas direta ou indiretamente por eles (seus desejos e interesses de conhecimento)” [...] (Currículo Integrador da infância paulistana, 2015, p. 56). É importante levar em conta que a atividade lúdica é essencial para a interação humana, expressão, aprendizagem e desenvolvimento da afetividade, inteligência e personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu uma reflexão sobre como as crianças podem aprender de forma significativa brincando. Enquanto antes o brincar era visto apenas como uma atividade livre da criança, hoje nas instituições de ensino o ato de brincar é reconhecido como um instrumento fundamental para a aprendizagem. Os estudos realizados mostram que a brincadeira de qualidade deve ser planejada e os espaços bem-organizados para que as propostas diárias na educação infantil sejam eficazes. Um ambiente organizado e convidativo estimula a criança a brincar e aprender, sendo importante considerar a faixa etária, as características do espaço, o tempo e os recursos disponíveis para garantir que as propostas sejam harmoniosas e eficazes.

Bebês e crianças mudam o ambiente e a si mesmos por meio da brincadeira, especialmente quando observamos, reconhecemos e valorizamos a importância do brincar para o desenvolvimento, além de promovermos essa condição. Ao atuarem como mediadores, os educadores podem assegurar que as crianças tenham uma experiência de brincadeira de qualidade, o que contribui para o seu crescimento cognitivo, emocional e social.

Na educação infantil, todos os envolvidos em uma instituição de ensino devem estar atentos e alinhados à aprendizagem por meio do brincar. É fundamental que todos estejam em sintonia com os mesmos objetivos, assegurando os direitos das crianças nos processos educativos para

proporcionar um aprendizado lúdico e significativo.

É compreendido que bebês e crianças são observadores, participantes e atuantes em sua formação. Assim que nascem, eles começam a construir conhecimentos e a se apropriar do mundo em que vivem. Nesse sentido, as propostas oferecidas permitem que eles demonstrem seu protagonismo individual e coletivo. Começa, então, uma busca intensa para criar conexões com o ambiente e dar sentido a essas conexões. Enfatizando que as interações são um meio fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento na primeira infância.

O conhecimento que é fundamentado em interações, mediada e que respeita a singularidade e a diversidade, escuta a criança e busca seu envolvimento, além de oferecer experiências significativas, valoriza a subjetividade de cada bebê e criança, reconhecendo-os como sujeitos interativos, participativos e ativos. É fundamental que as crianças brinquem e se divirtam para que elas interajam entre si, com o ambiente e com outras pessoas. Isso as ajudará a se familiarizar com o ambiente e a se relacionar com outras crianças e adultos.

Além disso, enfatizamos que o brincar é essencial para que as interações ocorram, o que pode ser alcançado por meio da criação de um ambiente adequado, fornecimento de objetos apropriados e intervenção adequada. Para o desenvolvimento integral da criança, é fundamental que ela brinque de forma intencional e com objetivos claros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação básica
Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2012.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação básica
Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2012.

Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1/ Brasil: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2012.

Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica: módulo 1/ Brasil: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2012.

Brinquedos, Brincadeiras e Materiais para Crianças Pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 3 / Mistério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2012.

Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/ COPED, 2016.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, M.T(Org) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação infantil: Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Cengage Learning, 2016

MELLO, S. A. Uma proposta para pensar um Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. (Mimeo).

PINAZZA, Mônica Apezzato. Formação de profissionais da Educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação- ação. 2014. 408f. Tese (Livre- docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VYGOSTSKI, L.S A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

VIVIANE ALVES DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio (2018); Professora de Educação Infantil- no CEI Vereador José Molina Jr.

CULTURA DIGITAL E PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO ESCOLAR E RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA

RESUMO

A cada dia que passa as tecnologias vêm avançando, e na etapa da educação infantil não é diferente, esse panorama se reflete na presença dessas ferramentas digitais na rotina de muitas crianças, dentro das escolas de educação infantil esses dispositivos digitais também são usados como ferramentas de aprendizagens, através de jogos e aplicativos, os educadores têm o papel mediador, sendo eles os responsáveis por manter o equilíbrio entre o lúdico e o digital, para que esses recursos possam contribuir para a formação de indivíduos com visão de mundo, críticos, criativos e preparados para os desafios da vida. Em meio às tecnologias o brincar ainda deve manter o seu papel de protagonista.

Palavras-chave:
Educação Infantil; Tecnologias Digitais; Brincar; Intencionalidade Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar a intencionalidade pedagógica no uso dos recursos digitais dentro das escolas de educação infantil, refletir sobre os impactos (positivos e negativos) que o uso desses recursos pode ocasionar nas aprendizagens dessas crianças, além de examinar o papel da escola, dos educadores e das famílias na medição do uso dessas mídias.

Ao longo desta pesquisa foram analisadas as visões de diversos autores como Gadotti, Moran, Muller e Folque, e documentos como a Base Nacional Comum Curricular, que reforçam a importância do papel dos educadores na mediação frente às novas tecnologias, além de salientar a relevância da parceria com as famílias nesse processo de conscientização do uso moderado destes meios tecnológicos.

O artigo salienta também o valor do brincar em meio a evolução digital, nos quais ambos os instrumentos podem ser aliados, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

A INTENCIONALIDADE NO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Diante da inserção tecnológica no ambiente escolar, pensando no contexto da educação infantil, se faz necessário a elaboração de práticas pedagógicas, com intencionalidade e criticidade, nos quais o lúdico e o brincar estejam presentes, garantindo que o uso desses meios digitais contribua para a formação integral da criança.

Gadotti (2000), versa sobre a importância do professor na condução do uso dos meios digitais, “[...]a escola precisa ser o centro de inovações e tem como papel fundamental "orientar, criticamente, especialmente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer". (GADOTTI, 2000, p. 38).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 34), por estar presente desde muito cedo a tecnologia na vida das crianças, se faz necessário integrá-la ao ambiente escolar.

> [...] em vista disso, devem-se considerar as transformações e inovações ocorridas e vivenciadas pelas pessoas a partir da explosão tecnológica e midiática das últimas décadas. Diante do exposto, constata-se, portanto, que a inserção das mídias digitais na sala de aula, desde o princípio da vida escolar da criança, é muito importante, uma vez que as crianças desta geração já têm acesso às tecnologias. Mesmo o início do aprendizado já acontece sob a tutela dos processos de interação com tudo o que está ao redor, desde a mais tenra idade, geralmente muito antes de se frequentar a escola. Assim sendo, não é interessante ou produtivo interromper esse processo.
> (BRASIL, 2017, p. 34)

Outro documento que inclui em suas diretrizes a importância das tecnologias na educação infantil é no parecer CNE/CEB nº20/2009, que impulsiona o uso dos meios digitais, desde que seja realizado com intencionalidade pelos educadores.

Assim como é exigido nos documentos oficiais, Pischetola (2016), fala sobre o papel do educador com relação ao uso dos meios digitais, cabendo a ele a responsabilidade de explorar de forma pedagógica este recurso, “[…] a formação deve mudar a percepção da tecnologia, antes mesmo de sua utilização. Deve ser capaz de ativar reflexões pedagógicas e abrir novos horizontes culturais que incluam a predisposição à mudança das práticas pedagógicas e a reflexão sobre o ensino-aprendizagem centrado no aluno […]” (PISCHETOLA, 2016, p. 125).

Moran (2009, p.15), ressalta que as questões tecnológicas fazem parte das dimensões que os seres humanos devem desenvolver, e salienta sobre o papel do educador nesse processo de evolução.

> [...] nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.
> (MORAN, 2009, p. 15).

Para que se garanta uma prática pedagógica inovadora e significativa para as crianças, cabe aos educadores estarem atentos às novas tecnologias, assim como o seu funcionamento e aplicabilidade.

Introduzir os recursos digitais no ambiente da educação infantil, vai além de fornecer aos pequenos tablets e computadores, deve-se pensar na intencionalidade e nas experiências significavas que trarão às crianças.

Kenski (2012, p. 67), reforça essa ideia e diz:

> "à inserção das tecnologias na educação não se faz automaticamente com a simples introdução de equipamentos. É preciso haver mudança nas concepções pedagógicas, nas metodologias e nas atitudes dos professores."
> (KENSKI, 2012, p.67)

A formação dos educadores, deve sempre se alinhar às demandas da atualidade, para que seja promovida a sua reflexão crítica para com o uso das tecnologias, onde o educador será capaz de filtrar quais recursos são mais adequadas às crianças.

BRINCAR COM PROPÓSITO DIGITAL

O brincar e a educação infantil andam lado a lado, pode-se dizer que o brincar é o pilar desta etapa da vida, pois através dele a criança desenvolve diversas habilidades que são importantes para sua formação. Pensando neste contexto a tecnologia serve como aliada, ampliando de forma significativa essas experiências, assim como afirma a BNCC (2017, p.36).

> "As interações e brincadeiras, e não apenas os conteúdos disciplinares, são as formas privilegiadas de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. [...] As tecnologias podem ser utilizadas como recursos que potencializam experiências de aprendizagem e enriquecem as interações das crianças com seus pares, adultos e com o mundo."
> (BRASIL, 2017, p. 36)

Atualmente alguns jogos e aplicativos oferecem às para as crianças um brincar tecnológico, essas novas formas de interação permitem que as crianças sejam estimuladas, aflorando a sua criatividade, possibilitando criações onde a sua imaginação pode ser explorada, e isso de maneira lúdica. Papert (2008) destaca que "as crianças não apenas interagem com o computador, mas também aprendem a pensar de maneira diferente por meio dele". (PAPERT, 2008, p. 17), ou seja,

reforça a ideia de potencial criativo dos recursos digitais quando bem utilizados.

A autora Muller (2015, p. 12), em sua citação reforça a ideia de que a tecnologia pode ser aliada do brincar, desde que seja usado de forma deliberada.

> "[...] o uso de ferramentas tecnológicas na Educação Infantil possibilita o trabalho com as múltiplas linguagens de forma lúdica. Nesse processo, brincadeiras e jogos que estimulavam a imaginação, a representação, a criatividade, a fala, o gesto, os movimentos corporais, dentre outras linguagens, demonstram que ao interagir com as tecnologias a partir de uma mediação intencional, a criança pode desenvolver outras possibilidades de expressão e compreender outros modos de representação da realidade contemporânea".
> (MULLER, 2015, p. 12)

Ainda com base nesse olhar a Base Nacional Comum Curricular (2017), ratifica a ideia de que o uso das tecnologias deve fazer parte do processo de aprendizagem das crianças, "[...] conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos..." (BRASIL, 2017, p. 39).

Sendo assim, ao utilizar meios tecnológicos como jogos, as crianças passam a ter interações significativas, estimulando o faz de conta, familiarizando-os com as novas tecnologias e inovações, ampliando o seu repertório digital.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inserir o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas durante a etapa da educação infantil, pode ser desafiador, pois envolve intencionalidade, imaginação e sensibilidade. Ao ampliar o repertório digital das crianças, promovendo o brincar combinado com a exploração das tecnologias de maneira lúdica e significativa, o professor acaba por colaborar para o desenvolvimento das crianças.

Na sequência veremos algumas propostas pedagógicas usando recursos tecnológicos, adequadas para a etapa da educação infantil:

1. Produção de histórias em formato digital: utilizando como recurso um notebook ou tablet ambos com aplicativos de edições simples (como por exemplo powerpoint), os professores propõem a turma a criação de uma história autoral envolvendo a todos, após a elaboração da história seria criado um livro digital, com fotos, desenhos, sons etc. Através desta proposta as seriam estimuladas a imaginação, expressões artísticas, autonomia e linguagem oral.

2. Vivências de jogos educativos: nesta proposta pedagógica seria utilizado jogos digitais, jogos este simples, como quebra-cabeças, jogos matemáticos, jogos de composição de letras, e até mesmo de associação de imagens. Jogos como estes incentivam o raciocínio lógico das crianças, atenção, concentração, além de trabalhar a sua coordenação motora fina.

3. Caça ao tesouro com QR Codes: para essa proposta alguns QR Codes estariam

escondidos pela escola, ao localizar cada código e fazer a sua leitura, o código indicaria uma pista, essa pista poderia ser em formato de desenho, som ou vídeo. Essa atividade incluiria temas que fazem parte do mundo da educação infantil como cores, animais, formas geométricas, animas e letras, nesta proposta a turma seria estimulada a trabalhar em grupo, investigação, exploração do ambiente e curiosidade.

4. Registros fotográficos e exploração visual: para essa proposta seria utilizado câmera ou um tablet, onde a turma seria convidada a registrar através de fotografias elementos do seu dia a dia dentro da escola, deixando as crianças livres para realizar os registros. Ao final da proposta as fotografias seriam expostas em uma roda de conversa, estimulando assim a linguagem oral do grupo, percepção estética e observação.

5. Hora do conto com realidade aumentada: para esta proposta seria utilizado aplicativos como Quiver ou AR Flashcard, ambos aplicativos permitem que os desenhos feitos pelas crianças se tornem realistas por meio da tecnologia da realidade aumentada. Essa ferramenta pode ser oferecida a turma após a contação de uma história dando sequência a ela, permitindo que as crianças criem personagens ou releitura deles, estimulando a sua criatividade, leitura de imagem, relacionando o virtual do real.

6. Diário virtual da turma: Com a mediação do professor, a turma criaria um diário virtual, onde seria registrado semanalmente vídeos, áudios, relatando as experiência e atividades realizadas pelos pequenos. Ao final esses registros seriam compartilhados com as famílias, estreitando o vínculo entre a escola e a comunidade.

7. Interação com música e movimento através de recursos audiovisuais: para essa proposta seria utilizado como recurso uma tv ou projetor, onde seria apresentada as crianças vídeos musicais coreografados, tudo de maneira simples, onde a turma teria a oportunidade de dançar, imitar os passos das coreografias e até mesmo criarem seu próprio estilo de dança. Nesta proposta seria estimulada a expressão corporal das crianças, a sua coordenação motora, socialização e musicalidade.

Todas essas propostas têm como objetivo ampliar o repertório digital das crianças, integrando as tecnologias ao brincar tradicional, ambas com intencionalidade mediadas pelo educador.

Todos esses recursos devem estar alinhados ao projeto político da pedagógico da escola, visando sempre respeitar a escuta da criança, o seu tempo e seus interesses, conforme versa a BNCC. Promovendo a inserção das tecnologias na rotina das crianças, como ferramenta para o seu desenvolvimento integral, trazendo experiências criativas e potentes.

INFÂNCIA E EXPOSIÇÃO DIGITAL

As tecnologias digitais são ferramentas que estão presentes na rotina diária de muitas crianças, porém seu uso excessivo pode trazer consequências negativas aos seus usuários, em especial as crianças que ainda estão em processo de formação.

Lacerda (2021), desperta a atenção para as consequências no desenvolvimento das crianças nas questões emocionais, sociais e psicológicas.

> Gastar tempo excessivo em tecnologia causa retraimento social nos infantis. As crianças não brincam com outros menores, têm problemas na dormem porque forçam a vigília e ficam irritáveis, e isso pode se tornar uma depressão infantil. Os menores tornam-se caprichosos, desobedientes e irritáveis. Também desenvolvem ansiedade: apresentam terrores noturnos, roer unhas, puxar o cabelo e tem outros comportamentos incomuns como esses. (LACERDA, 2021, p.5).

Cabe também aos responsáveis estimular o equilíbrio entre o uso das tecnologias e de outras atividades, para que as crianças não fiquem limitadas somente as telas. Em matéria no jornal O Globo, a jornalista Durães (2025), defende a ideia de que os responsáveis devem manter-se vigilantes com relação ao uso das redes.

> O ambiente digital pode expor crianças a conteúdos inapropriados ou interações perigosas. Por isso, acompanhe o que seu filho acessa e com quem ele interage. Use ferramentas de controle parental para restringir o acesso a determinados sites e aplicativos e converse frequentemente sobre os riscos da internet. (DURÃES, 2025).

Folque (2011), salienta que o educado é responsável pelas tecnologias fornecidas para as crianças na escola, cabe a ele ser criterioso e ter intencionalidade pedagógicas ao fazer essas escolhas, "Como modelo que é para os mais novos, adotando determinados comportamentos e atitudes em face das tecnologias. Por outro lado, perante os produtos tecnológicos, o educador deverá assumir-se com conhecimento e critério, analisando cuidadosamente os materiais que coloca à disposição das crianças" (FOLQUE, 2011, p. 9).

A escola e as famílias devem estar atentas com relação ao uso dos recursos tecnológicos, essa vigilância mantém as crianças seguras dos riscos que as redes podem trazer, fazendo com que a sua utilização seja feita de maneira saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente artigo foi possível compreender a importância da mediação do educador para com os recursos digitais, cabendo a ele fazer a melhor seleção com intencionalidade, atrelando os meios digitais ao lúdico, sem perder a essência do brincar. D'Ávila (2013), corrobora com essa ideia.

> "A ação dos professores é, também, uma ação mediada sobre a capacidade cognitiva dos alunos diante dos objetos de conhecimento. Os professores não têm o poder de transferir conhecimentos, mas de disponibilizá-los estabelecendo outro tipo de mediação entre alunos e conteúdos escolares".
> (D'Ávila, 2013, p. 22)

O uso com moderação das tecnologias, possibilita as crianças a ampliar o seu aprendizado, e o modo de ver o mundo, que está em constante mudança.

A BNCC (2017), ressalta que "as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil são fundamentais para a construção de sua identidade e subjetividade, bem como para o desenvolvimento da sua autonomia e da sua criatividade.", (BNCC, 2017, p. 37), ou seja, os meios tecnológicos também fazem parte deste guarda-chuva, no qual contribui para a formação e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 05 abr. 2025.

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

D'Ávila, Cristina; Massa, Monica; Xavier, Antonete. Mediação Didática Lúdica no Contexto da

Informática na Educação. In: Santos, Edméa O.; Sampaio, Fábio F.; Pimentel, Mariano (Org.). Informática na Educação: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Série Informática na Educação, v. 1

DURÃES, Natália. O ambiente digital e os riscos para as crianças. O Globo, Rio de Janeiro, 3 abr. 2025. Disponível em: https://oglobo.globo.com/. Acesso em: 07 ago. 2025.

FOLQUE, Maria da Graça. Tecnologia e qualidade na educação de infância. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação e cidadania planetária. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

LACERDA, Mirela Borba de et al. Um brincar com a tecnologia digital na primeira infância? reflexões sobre o uso das telas e o processo de integração infantil. Projeto apresentado ao Programa de Mestrado (Psicologia Clínica) – Universidade Católica de Pernambuco, 2021. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/1467/5/Ok_mirela_borba_lacerda.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MULLER, Fernanda. Educação Infantil e tecnologias: possibilidades para o trabalho com múltiplas linguagens. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). Educação Infantil: interfaces com diferentes saberes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PISCHETOLA, Magda. Tecnologias digitais e mediação pedagógica: a formação de professores na cultura digital. In: PRETTO, Nelson De Luca; PINTO, Regina Maria Vinhaes (Orgs.). Educação e cultura digital. São Paulo: Avercamp, 2016.

FABRANGE

FACULDADE

revista@fabrange.edu.br

(11) 4941-1735 (11) 94037-5827