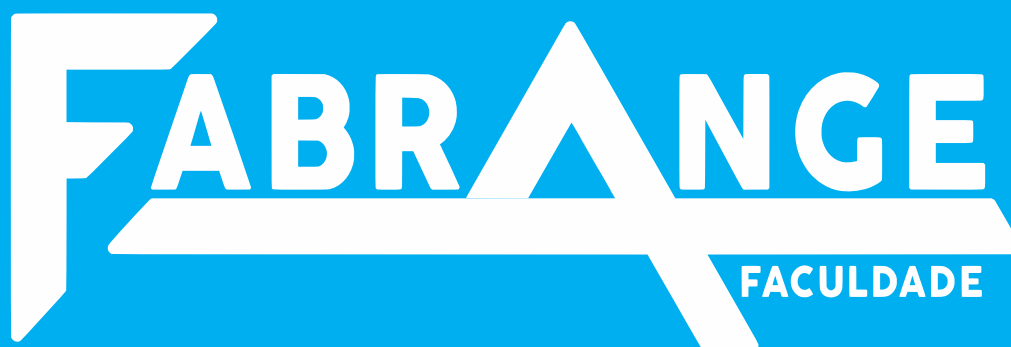






A161

Revista Abrangente / Editora Fabrange. Faculdade Abrange ABC, São Paulo, v. 5, n. 1, jan. 2026. Mensal

178 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

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

EDITORIAL

Caros Leitores,

Iniciar um novo ano é, também, renovar compromissos. Compromissos com a educação de qualidade, com a produção científica comprometida com a realidade escolar e, sobretudo, com a infância como tempo fundamental de desenvolvimento humano, social e cognitivo.

A primeira edição de 2026 da **Revista Abrangente da FABRANGE** reúne estudos que dialogam diretamente com os desafios e as possibilidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, colocando em evidência o brincar, o cuidar, a inclusão, a diversidade e o desenvolvimento integral da criança como eixos centrais do fazer pedagógico contemporâneo.

Os artigos aqui apresentados reafirmam o **brincar como linguagem essencial da infância**, explorando o faz de conta, o brincar livre e os jogos como experiências formativas que promovem aprendizagens significativas, o desenvolvimento socioemocional e a construção da autonomia desde os primeiros anos de vida. Ao mesmo tempo, os textos ampliam o olhar para o uso consciente de recursos lúdicos e tecnológicos, demonstrando seu potencial no fortalecimento de práticas inclusivas e no atendimento à diversidade presente nas salas de aula.

A edição também se destaca pelo aprofundamento de temas urgentes e necessários, como a **promoção das relações étnico-raciais**, as práticas pedagógicas antirracistas desde a Educação Infantil, o papel da música e dos contos africanos na construção identitária e o enfrentamento das desigualdades educacionais ainda persistentes. Soma-se a isso a reflexão sobre os desafios da educação inclusiva, o papel do educador frente à dislexia e a importância de redes de apoio, como o NAAPA, no acompanhamento das aprendizagens e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto de destaque é a valorização do **cuidado como dimensão indissociável da educação**, especialmente nos contextos dos Centros de Educação Infantil e no atendimento a bebês de 0 a 1 ano, reafirmando a concepção de infância como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento.

Por fim, esta edição convida o leitor a refletir sobre práticas pedagógicas no processo de alfabetização, incluindo discussões relevantes sobre alfabetização cartográfica e estratégias de ensino eficazes nos anos iniciais, fortalecendo a articulação entre teoria e prática docente.

A **Revista Abrangente** segue, assim, cumprindo seu papel de espaço de diálogo, reflexão e socialização do conhecimento, reafirmando o compromisso da FABRANGE com a formação de educadores críticos, sensíveis e preparados para atuar diante da complexidade dos contextos educacionais atuais.

Desejamos a todos uma excelente leitura e um ano de 2026 marcado por aprendizagens significativas, práticas transformadoras e educação com sentido humano.

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

COPYRIGHT

Revista Abrangente

ISSN 2764-9229 Faculdade Fabrange ABC

FABRANGE - SP/2026.

REVISTA ABRANGENTE

008 - 013	JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ALESSANDRA LEONARDA DE FREITAS
014 - 022	INFLUÊNCIA DAS INOVAÇÕES DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL AMANDA MARIA RIBEIRO BEZERRA
023 - 028	O USO DE RECURSOS LÚDICOS E TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANA MARIA GONÇALVES DOS SANTOS
029 - 036	O BRINCAR LIVRE E SEUS APRENDIZADOS NA INFÂNCIA ANDREA APARECIDA DOS SANTOS DUARTE
037 - 043	O FAZ DE CONTA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANDRÉA MARIA BRANDÃO
044 - 049	O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS EDNA BARBOSA OLIVEIRA
050 - 055	DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS DESDE CEDO ÉRIKA DOS REIS SOUSA
056 - 064	A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA OBRA “A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: METODOLOGIA E PRÁTICA NAS SÉRIES FINAIS, DE DANIELLY L.A.S. CAVALCANTI (2022)” FELICIANO WILDES MARTINS
065 - 074	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚSICAS E CONTOS AFRICANOS NA PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS FRANCISCA FRANCINETE SANTOS QUEIROZ
075 - 080	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE GLAUCIA KELLY FEITOZA MENDES
081 - 086	O PAPEL DO NAAPA NO ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE GLORIA RIBEIRO TORQUATO
087 - 092	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL GRACIELA CESTILE
093 - 104	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA LÉIA NEVES MARIN DIAS
105 - 110	DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NOS ANOS INICIAIS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO EFICAZES KARINA DE MELO NUNES SANTOS LUCILENE MELO DOS SANTOS OLIVEIRA JULIANA DOMINGOS FERREIRA MAIOLI
111 - 117	DISLEXIA E O PAPEL DO EDUCADOR LUPERCIA SOUZA DOS SANTOS
118 - 123	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARINILSE CAETANO BRAZ SANTOS
124 - 130	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS MONICA DA SILVA SANTANA
131 - 135	ENTRE O CUIDADO E A EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO CEI PARA BEBÊS DE 0 A 1 ANO RACHEL BURDMAN GALANTIER

SUMÁRIO

SUMÁRIO

- 136 - 146 **OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DA CULTURA ESCRITA E LEITORA**
RAQUEL CRISTINA GALVÃO DE SOUSA
- 147 - 158 **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
ROSANA DE JESUS MANOEL
- 159 - 164 **APRENDER BRINCANDO: O PAPEL DOS JOGOS, DAS BRINCADEIRAS E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAMIRES APARECIDA SILVA DOS SANTOS
- 165 - 172 **MATEMÁTICA E CONTEXTO SOCIAL**
VANESSA AUGUSTA DA SILVA
- 173 - 177 **O ESTUDO DO MEIO COMO ESTRATÉGIA PARA A REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**
WILSON DE CARVALHO JUNIOR



ALESSANDRA LEONARDA DE FREITAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Especialista em Contação de histórias pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professora de Ensino Fundamental I.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. A ludicidade é compreendida como um elemento essencial na prática pedagógica, pois favorece a socialização, a criatividade, a expressão, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Fundamentado em autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto, o estudo ressalta que o brincar é uma forma natural de aprender, permitindo à criança explorar o mundo de maneira ativa e significativa. Além disso, evidencia-se o papel do professor como mediador das experiências lúdicas, planejando e intencionalizando atividades que estimulem a curiosidade, a imaginação e a autonomia dos alunos. Conclui-se que os jogos e as brincadeiras são ferramentas indispensáveis para uma educação infantil de qualidade, que valoriza o prazer de aprender e o direito de brincar como parte fundamental da infância.

Palavras-chave:

Jogos e brincadeiras; Ludicidade; Práticas pedagógicas; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a base fundamental do desenvolvimento humano, sendo o primeiro espaço institucional em que a criança amplia suas experiências, interações e formas de compreender o mundo. Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras assumem papel central no processo educativo, pois possibilitam à criança aprender de maneira significativa, lúdica e prazerosa. Por meio do brincar, ela experimenta, cria, imagina, comunica-se e constrói conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o meio em que vive.

A ludicidade, portanto, não deve ser vista apenas como um momento de lazer ou distração, mas como uma estratégia pedagógica essencial, capaz de integrar o aspecto cognitivo, afetivo, social e motor do desenvolvimento infantil. Diversos estudiosos, como Vygotsky, Piaget e Kishimoto, destacam que o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois permite à criança internalizar regras, desenvolver a linguagem, exercitar a criatividade e fortalecer vínculos sociais.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, refletindo sobre suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e humanizadoras.

OBJETIVO GERAL

Investigar e analisar a relevância dos jogos e das brincadeiras no contexto da Educação Infantil, compreendendo-os como instrumentos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Busca-se refletir sobre como as práticas lúdicas contribuem para o aprimoramento das dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, promovendo aprendizagens significativas e o fortalecimento das interações entre crianças, educadores e o ambiente escolar. Além disso, pretende-se evidenciar o papel do professor como mediador dessas experiências, capaz de planejar, orientar e ressignificar o brincar como uma estratégia educativa que valoriza a infância, o protagonismo infantil e a ludicidade como eixos estruturantes do processo educativo.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender o papel dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.
- Analisar as contribuições das práticas lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças.
- Investigar de que forma o professor pode atuar como mediador nas atividades lúdicas, promovendo aprendizagens significativas.
- Identificar estratégias pedagógicas que integrem o brincar ao cotidiano escolar, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança.
- Refletir sobre a importância do brincar como um direito da infância e como elemento essencial para a construção de uma educação humanizadora e inclusiva.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema jogos e brincadeiras na Educação Infantil fundamenta-se na necessidade de compreender a ludicidade como parte essencial do processo educativo e do desenvolvimento integral da criança. Na fase da Educação Infantil, o brincar representa muito mais do que um simples momento de diversão, é uma forma natural de expressão, de interação social e de construção de conhecimentos. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta o mundo, elabora sentimentos, desenvolve habilidades cognitivas e motoras, aprende a conviver e a respeitar regras, exercitando a autonomia e a criatividade.

Entretanto, observa-se que, em muitos contextos escolares, o brincar ainda é tratado como uma

atividade secundária ou desvinculada do processo pedagógico, sendo muitas vezes substituído por práticas conteudistas e repetitivas. Essa realidade reforça a importância de refletir sobre o papel dos jogos e brincadeiras como instrumentos metodológicos capazes de potencializar aprendizagens significativas e contribuir para uma educação mais humanizadora e prazerosa.

Além disso, discutir a ludicidade na Educação Infantil é reafirmar o direito de brincar, previsto em documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de valorizar o brincar como um meio de aprendizagem e de desenvolvimento integral, bem como pela relevância de subsidiar o trabalho docente com fundamentos teóricos e práticos que orientem a intencionalidade pedagógica das atividades lúdicas.

PROBLEMA

Apesar de o brincar ser reconhecido como um direito da criança e como um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ainda é comum observar que os jogos e as brincadeiras são utilizados de forma secundária ou desvinculada dos objetivos de aprendizagem. Diante disso, questiona-se:

Como os jogos e as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil, considerando o papel mediador do professor e a intencionalidade pedagógica do brincar?

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma atividade essencial na vida da criança, sendo reconhecido como direito fundamental no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e como eixo estruturante da Educação Infantil pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Através do brincar, a criança experimenta o mundo, interage com outras pessoas, desenvolve habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, e constrói significados sobre sua realidade.

Segundo Vygotsky (1998), o jogo é uma atividade social e simbólica que possibilita à criança internalizar regras e normas, ao mesmo tempo em que estimula a imaginação e a criatividade. O autor destaca que, ao brincar, a criança entra na “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, realiza atividades que ainda não domina sozinha, mas que, com a mediação de um adulto ou colega mais experiente, consegue compreender e executar, ampliando suas capacidades cognitivas e sociais.

De acordo com Piaget (1971), o brincar é um meio pelo qual a criança assimila e acomoda experiências, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento lógico e da inteligência. Ele distingue três tipos de jogos:

- Jogos de exercício, que estimulam movimentos e habilidades motoras;
- Jogos simbólicos, que envolvem representação, imaginação e criatividade;
- Jogos de regras, que promovem compreensão de normas sociais, cooperação e respeito ao outro.

Assim, o brincar não é apenas diversão, mas um processo de aprendizagem ativa, que integra aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Kishimoto (2011) ressalta que a ludicidade deve ser entendida como estratégia pedagógica intencional, planejada pelo professor, e não como mero momento de lazer. Brincadeiras e jogos oferecem oportunidades para desenvolver linguagem, raciocínio, criatividade, resolução de problemas, empatia e socialização. Por exemplo, jogos cooperativos em sala de aula estimulam a comunicação, o trabalho em equipe e a capacidade de negociar soluções.

ABNCC (2017) reforça que o brincar deve estar integrado à rotina escolar, articulando experiências que respeitem os interesses e ritmos de cada criança. Ao planejar atividades lúdicas, o educador deve considerar os objetivos de aprendizagem, criando contextos nos quais o aprendizado seja significativo e prazeroso.

Além disso, Campos (2009) enfatiza o papel do professor como mediador do brincar, orientando, observando e promovendo experiências que estimulem a autonomia, a curiosidade e o protagonismo infantil. O educador precisa criar um ambiente seguro e estimulante, com materiais diversificados e adaptáveis, capazes de atender às diferentes fases de desenvolvimento da criança.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O brincar não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas abrange dimensões motoras, afetivas, sociais e éticas. Por meio das brincadeiras, a criança aprende a lidar com emoções, a respeitar regras, a colaborar com colegas e a desenvolver a autoestima. Segundo Freire (1996), o processo educativo deve ser construído em diálogo, respeito e afeto; o brincar oferece justamente essa oportunidade de interação significativa e aprendizagem contextualizada.

Além disso, a ludicidade permite que a criança explore diferentes papéis sociais, vivencie situações imaginárias e compreenda o mundo ao seu redor. Por exemplo, brincadeiras de faz de conta ajudam a desenvolver empatia e compreensão de regras sociais, enquanto jogos de movimento aprimoram coordenação motora, equilíbrio e percepção espacial.

Kishimoto (2011) também destaca que atividades lúdicas favorecem a inclusão de crianças com diferentes necessidades, pois permitem múltiplas formas de participação e expressão, respeitando o ritmo individual de aprendizagem. Assim, o brincar contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente competentes.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apesar do reconhecimento da importância do brincar, muitos contextos escolares ainda priorizam conteúdos formais em detrimento das atividades lúdicas. Esse desafio exige reflexão sobre a prática docente e a organização do currículo, de modo que os jogos e brincadeiras sejam vistos como recursos pedagógicos e não apenas como momentos de lazer.

O planejamento intencional de atividades lúdicas deve considerar objetivos claros, interesses das crianças, diversidade cultural e possibilidades de experimentação e expressão. Assim, o educador garante que o brincar cumpra sua função educativa, promovendo aprendizagens significativas e desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e as brincadeiras, ao longo deste estudo, mostraram-se elementos fundamentais para a construção de uma prática educativa significativa e humanizadora na Educação Infantil. Brincar é uma necessidade essencial da infância e um direito garantido por lei, sendo também uma poderosa

ferramenta pedagógica que possibilita à criança aprender de forma prazerosa, ativa e criativa. Por meio das experiências lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, motoras e afetivas, construindo saberes e fortalecendo vínculos com seus pares e com o meio em que vivem.

Com base nas reflexões de autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Freire, compreende-se que o brincar ultrapassa o campo do entretenimento, assumindo papel central na formação integral da criança. O jogo, quando mediado de maneira intencional pelo professor, contribui para a ampliação das experiências, a expressão da autonomia e o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em sociedade.

Dessa forma, cabe à escola e aos educadores reconhecerem o brincar como eixo estruturante do processo pedagógico, integrando-o ao planejamento e às práticas diárias, de modo que cada criança tenha assegurado o direito de aprender brincando. Valorizar a ludicidade significa respeitar a infância, promover aprendizagens significativas e contribuir para uma educação mais sensível, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, Maria Malta. A formação do educador e a construção da qualidade em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

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



AMANDA MARIA RIBEIRO BEZERRA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 20/02/2015. Pós-graduação em Musicalização e Contação de Histórias pela Faculdade Fabrange, em 05/12/2024.

INFLUÊNCIA DAS INOVAÇÕES DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O contato das crianças com recursos tecnológicos tem se tornado cada vez mais frequente, e essa tendência é facilmente observada no cotidiano escolar. Como os dispositivos digitais já fazem parte da rotina dos pequenos, é natural que sejam incorporados como instrumentos de apoio ao aprendizado. O uso de tecnologia na educação infantil contribui para tornar as atividades mais envolventes, dinâmicas e próximas da realidade das novas gerações, que já nasceram imersas em um universo conectado. Além disso, abre caminhos para que os alunos explorem diferentes fontes de informação, desenvolvam autonomia intelectual, estimulem o raciocínio crítico e aprendam a expressar suas ideias de forma criativa. O período da pandemia acelerou esse processo de integração digital, obrigando instituições de ensino e famílias a se adaptarem rapidamente a novas metodologias. Essa experiência evidenciou que os recursos tecnológicos podem ser aliados poderosos na construção do conhecimento, mas também trouxe à tona a necessidade de estabelecer limites claros para o uso das telas. Afinal, a infância é marcada por estímulos constantes, e o excesso de exposição pode gerar impactos negativos.

Palavras-chave:

Cotidiano escolar; Informação; Metodologias.

INTRODUÇÃO

Durante os primeiros anos de vida, o desenvolvimento motor e cognitivo acontece de forma intensa, especialmente nos momentos iniciais após o nascimento, quando o cérebro passa por fases cruciais de maturação. Nesse estágio, o contato exagerado com dispositivos eletrônicos pode comprometer habilidades fundamentais, como a aquisição da linguagem e o progresso da fala. Por isso, é essencial que pais e educadores estejam atentos ao equilíbrio entre tecnologia e experiências presenciais, garantindo que o aprendizado digital complemente, e não substitua, as interações humanas e o brincar espontâneo.

Entre os principais desafios está a necessidade de adaptar currículos escolares para integrar as novas tecnologias sem perder de vista os objetivos pedagógicos tradicionais. É preciso pensar em metodologias que promovam acessibilidade, inclusão e que respeitem o ritmo de cada criança. Outro ponto importante é a formação dos professores, que devem estar preparados para utilizar ferramentas digitais de maneira consciente e criativa, evitando que o uso se torne apenas recreativo ou superficial. Além disso, surge a preocupação com a saúde física e emocional dos pequenos.

O tempo diante das telas deve ser monitorado para não prejudicar o sono, a socialização ou o desenvolvimento motor. A tecnologia, quando bem aplicada, pode ser uma ponte para experiências enriquecedoras, mas exige responsabilidade e acompanhamento constante.

O grande desafio das próximas décadas será encontrar o equilíbrio entre inovação e preservação da infância. A educação infantil precisa se reinventar, aproveitando os benefícios das ferramentas digitais sem renunciar às práticas tradicionais que estimulam o convívio, a imaginação e a criatividade. A tecnologia pode ser vista como uma parceira, desde que utilizada com propósito e dentro de limites saudáveis.

O avanço das ferramentas tecnológicas tem remodelado a sociedade e provocado mudanças profundas em diversos setores, incluindo o campo educacional. Com a chegada da era digital, tanto a estrutura das instituições quanto as práticas pedagógicas passaram por transformações significativas. Nesse cenário, os recursos digitais se consolidaram como instrumentos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, e a educação das crianças pequenas não pode ser deixada de lado diante dessa realidade.

A utilização de dispositivos eletrônicos, como tablets e celulares inteligentes, vem crescendo de forma acelerada entre os alunos da educação infantil. Esses recursos oferecem vantagens importantes: tornam as atividades mais atrativas, despertam maior curiosidade nos estudantes e favorecem uma aprendizagem contextualizada e significativa. Além disso, aplicativos e jogos educativos podem contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais, como leitura inicial, escrita e raciocínio lógico-matemático. Dessa forma, a tecnologia se apresenta como uma aliada dos professores, permitindo que o ambiente escolar seja mais dinâmico e envolvente.

Entretanto, é preciso reconhecer que o uso indiscriminado das telas também traz preocupações. Um dos riscos apontados por especialistas é o impacto negativo sobre o desenvolvimento da linguagem e da fala, especialmente durante os primeiros anos de vida. A infância é marcada por intensos processos de maturação cerebral, nos quais habilidades cognitivas e motoras se desenvolvem rapidamente. Nesse período, a exposição excessiva a conteúdos digitais pode comprometer etapas fundamentais do crescimento infantil.

Muitos pais, por desconhecimento, recorrem às telas como forma de acalmar ou distrair seus filhos, acreditando que essa prática seja inofensiva. Contudo, estudos mostram que o excesso de tempo diante de dispositivos eletrônicos pode prejudicar a socialização, limitar experiências sensoriais e reduzir oportunidades de interação verbal, elementos essenciais para a aquisição da linguagem. Assim, é necessário que famílias e educadores estabeleçam limites claros e promovam um

equilíbrio saudável entre tecnologia e atividades presenciais.

O PAPEL DA ESCOLA E DOS EDUCADORES

Vivemos em uma época em que a ciência e seus instrumentos permeiam todos os aspectos da vida cotidiana. Nesse contexto, o ensino não pode se manter distante das inovações digitais. A democratização do acesso a recursos tecnológicos abre espaço para repensar metodologias e criar novas formas de engajamento dos estudantes. No entanto, a integração efetiva dessas ferramentas ao currículo escolar ainda é um desafio. Muitas instituições utilizam a tecnologia de maneira superficial, sem alinhamento com os objetivos pedagógicos, o que reduz seu potencial transformador.

Outro obstáculo importante é a preparação dos docentes. A resistência às mudanças, a falta de formação adequada e a dificuldade em avaliar os resultados da aplicação de recursos digitais dificultam a consolidação de práticas inovadoras. Para que a tecnologia cumpra seu papel de apoio ao aprendizado, é fundamental investir em capacitação contínua, estimular a criatividade dos professores e promover políticas educacionais que incentivem o uso consciente e planejado das ferramentas digitais.

O futuro da educação infantil depende da capacidade de equilibrar inovação e preservação da infância. É necessário que escolas e famílias compreendam que a tecnologia deve ser utilizada como complemento, e não como substituta das experiências humanas. Brincadeiras tradicionais, contato com a natureza, atividades artísticas e interações sociais continuam sendo indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, o grande desafio está em construir uma educação que aproveite os benefícios das inovações digitais sem abrir mão das práticas que estimulam a imaginação, a criatividade e o convívio social. A tecnologia pode ser uma ponte para novas descobertas, desde que usada com responsabilidade, propósito e limites bem definidos.

O contato precoce com dispositivos eletrônicos modifica os processos naturais de aprendizagem e desenvolvimento infantil, interferindo na capacidade de concentração e nas relações sociais — aspectos fundamentais para a construção de competências, sobretudo ligadas à fala e à linguagem. Conforme aponta Salmória (2017), os recursos digitais podem ser incorporados ao ensino de crianças pequenas, desde que utilizados de maneira intencional e criteriosa. A autora enfatiza que cabe aos educadores selecionar ferramentas adequadas para cada faixa etária e atividade, levando em consideração as características individuais de cada aluno e o contexto em que estão inseridos. Além disso, destaca-se a necessidade de que os professores estejam devidamente capacitados para o uso consciente da tecnologia, já que a falta de preparo pode comprometer o processo pedagógico.

Outro ponto essencial é o acompanhamento constante por parte de adultos responsáveis. O uso excessivo ou inadequado das telas pode trazer prejuízos ao desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, além de expor as crianças a conteúdos impróprios. Souza (2019) reforça que, quando bem direcionada, a tecnologia pode estimular competências valiosas, como criatividade, comunicação e capacidade de resolver problemas. Recursos digitais, como aplicativos educativos e jogos interativos, tornam o aprendizado mais prazeroso e envolvente, favorecendo uma experiência lúdica e significativa.

Outro ponto essencial é o acompanhamento constante por parte de adultos responsáveis. O uso excessivo ou inadequado das telas pode trazer prejuízos ao desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, além de expor as crianças a conteúdos impróprios. Souza (2019) reforça que, quando bem direcionada, a tecnologia pode estimular competências valiosas, como criatividade, comunicação e capacidade de resolver problemas. Recursos digitais, como aplicativos educativos

e jogos interativos, tornam o aprendizado mais prazeroso e envolvente, favorecendo uma experiência lúdica e significativa.

Salmória (2017, p.78) ressalta que:

O papel dos pais e responsáveis é indispensável nesse processo. Monitorar o tempo de exposição e o tipo de atividade realizada pelas crianças é fundamental para garantir que a tecnologia seja utilizada de forma segura e produtiva. A ausência dessa supervisão pode transformar um recurso potencialmente benéfico em um fator de risco para o desenvolvimento infantil. Assim, a mediação adulta não deve ser vista como uma opção, mas como uma condição necessária para que os benefícios da tecnologia se concretizem.

Se bem planejada, a integração de recursos digitais na educação infantil pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, estimular a curiosidade e desenvolver habilidades essenciais para o futuro. No entanto, é preciso reconhecer que os riscos existem e que o equilíbrio entre inovação e proteção da infância é indispensável. O desafio está em construir práticas pedagógicas que aproveitem o potencial das ferramentas digitais sem comprometer o desenvolvimento integral das crianças.

Para que a tecnologia cumpra seu papel de aliada, é necessário que pais e professores atuem de forma ativa e responsável. Isso significa estabelecer limites claros, selecionar conteúdos apropriados e garantir que o uso das telas esteja sempre associado a objetivos pedagógicos. Dessa forma, a educação infantil pode se beneficiar das inovações digitais sem abrir mão das experiências humanas que são insubstituíveis para o crescimento saudável das crianças.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDENDO COM RECURSOS MULTIMÍDIA

De acordo com Macedo (2017), a incorporação de ferramentas digitais na educação das crianças pequenas pode tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente, despertando a curiosidade e o desejo de explorar novos conhecimentos. Além disso, o uso consciente de recursos tecnológicos amplia a qualidade das práticas pedagógicas, oferecendo experiências diversificadas e enriquecedoras. Frade (2018, p.39) acrescenta que:

A tecnologia é especialmente eficaz no desenvolvimento de habilidades específicas, como alfabetização inicial e raciocínio lógico-matemático. Jogos interativos e aplicativos educativos, por exemplo, permitem que os alunos pratiquem essas competências de maneira divertida e significativa.

Vivemos em uma sociedade marcada pela cultura multimídia. Uma simples busca na internet revela vídeos, imagens, mapas e aplicativos como respostas imediatas. Trazer essa lógica para o ambiente escolar, especialmente na educação infantil, intensifica o engajamento dos estudantes e conecta o aprendizado ao cotidiano fora da sala de aula. Recursos como vídeos, podcasts, livros digitais e estratégias de gamificação são alternativas poderosas para manter os alunos motivados e participativos, transformando o ato de aprender em uma experiência dinâmica e prazerosa.

Macedo (2017, p.54) reforça que: “a tecnologia, quando bem aplicada, pode ser uma aliada na construção de um ensino mais rico e diversificado”. Frade (2018, p.79) destaca que:

Além de estimular competências cognitivas, os recursos digitais

favorecem o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Contudo, ambos os autores alertam para a necessidade de uso responsável: educadores devem estar preparados para selecionar ferramentas adequadas e garantir que o contato com a tecnologia seja seguro e produtivo. Questões relacionadas à privacidade e à proteção das crianças também precisam ser consideradas, já que o ambiente digital pode expor os pequenos a riscos.

O uso de tecnologias digitais na educação infantil traz inúmeros benefícios, como maior interesse pelo aprendizado, estímulo à curiosidade e desenvolvimento de habilidades essenciais para o futuro. No entanto, o uso indiscriminado ou sem planejamento pode gerar problemas, como excesso de tempo diante das telas ou exposição a conteúdos inadequados. Por isso, é fundamental que pais e professores atuem como mediadores, acompanhando o tipo de atividade realizada e estabelecendo limites claros.

Com a popularização das redes sociais e da internet, as crianças já estão habituadas a interações rápidas e dinâmicas fora da escola. Ignorar essa realidade e manter práticas pedagógicas restritas ao quadro negro significa desconsiderar ferramentas valiosas de construção do conhecimento. A cultura digital, quando incorporada ao ensino infantil, aproxima os alunos de elementos familiares e favorece a participação ativa, tornando o aprendizado mais significativo.

O grande desafio das instituições de ensino é equilibrar inovação e responsabilidade. A tecnologia deve ser vista como complemento às práticas tradicionais, e não como substituta das experiências humanas. Brincadeiras, contato com a natureza e atividades artísticas continuam sendo indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a integração consciente de recursos multimídia pode contribuir para uma educação mais completa, estimulando não apenas o intelecto, mas também a criatividade, a socialização e o senso crítico.

AS TECNOLOGIAS E SEUS SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO

As escolas precisam incorporar os recursos digitais de maneira contínua e planejada, com o objetivo de incentivar e preparar os professores para utilizá-los de forma consciente. É essencial que tanto docentes quanto estudantes reconheçam a relevância dessas ferramentas, entendendo que a responsabilidade não se limita às instituições, mas também recai sobre os educadores, que devem manter-se em constante atualização e pesquisa sobre novas mídias aplicadas ao processo de ensino.

Segundo Saviani (2008), a prática educativa consiste em formar, de modo intencional, em cada indivíduo, a humanidade construída historicamente pelo conjunto da sociedade. Nesse sentido, a educação tem como missão identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados para que o sujeito se torne plenamente humano, ao mesmo tempo em que busca as formas mais adequadas de alcançar esse objetivo.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) estão transformando profundamente a vida pessoal e profissional. Os modos de aprender, comunicar e interagir passam por mudanças intensas, de tal forma que a produção e circulação de dados se tornaram centrais na chamada “sociedade da informação” (Castells, 1997). Nesse contexto, a eficiência e a competitividade dependem cada vez mais da capacidade de gerar e aplicar conhecimento de maneira crítica e fundamentada.

Collins (1998, p.91) reforça que:

Não faz sentido preparar os alunos para o mundo do trabalho

utilizando apenas papel e lápis, quando as atividades profissionais já são realizadas com computadores. Assim, o uso de dispositivos digitais no ambiente escolar é inevitável e necessário para aproximar a educação da realidade contemporânea.

Celulares e outros aparelhos portáteis podem ser excelentes recursos pedagógicos, desde que integrados ao planejamento escolar e utilizados com objetivos claros. Para isso, é fundamental que haja colaboração entre professores, famílias e gestores, garantindo que o uso não se limite ao entretenimento, mas se converta em ferramenta de aprendizagem. Pesquisas recentes mostram que, embora as TICs ainda não sejam amplamente utilizadas na rede pública, equipamentos como projetores, DVDs e TV-Pendrive são comuns. Já entre os alunos, os recursos mais presentes são celulares, computadores e acesso à internet.

O uso indiscriminado dos dispositivos móveis em sala de aula, para fins como ouvir música ou trocar mensagens, pode comprometer a absorção do conteúdo. Por isso, recomenda-se que as instituições estabeleçam regras claras para o uso dos celulares, sem ignorar a necessidade de adotar abordagens democráticas que aproveitem o potencial dessas tecnologias para estimular o pensamento crítico e reflexivo.

Nunca houve tanta necessidade de aprendizado contínuo em diferentes áreas profissionais, especialmente naquelas ligadas à educação. O ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos e na repetição, deu lugar a novas concepções que valorizam a construção ativa do conhecimento pelo próprio aluno. O construtivismo defende que aprender não é receber informações prontas, mas sim elaborar significados a partir de experiências e contextos reais.

As teorias atuais destacam que a aprendizagem é um processo ativo, que envolve abstração, transferência e aplicação em situações diversas. Isso permite que o estudante generalize o que aprendeu e desenvolva autonomia para aprender ao longo da vida. Mais do que acumular conteúdos, o desafio contemporâneo é formar indivíduos capazes de pesquisar, avaliar criticamente, selecionar informações relevantes e utilizá-las para resolver problemas e realizar tarefas de forma independente.

O futuro da educação passa pela integração consciente das tecnologias, sem perder de vista os valores humanos e culturais que sustentam o processo formativo. É necessário preparar professores para lidar com os recursos digitais, criar políticas que incentivem seu uso responsável e promover práticas pedagógicas que unam inovação e reflexão crítica. Dessa forma, a escola poderá cumprir seu papel de formar cidadãos capazes de atuar com autonomia e criatividade em uma sociedade cada vez mais conectada.

COMPUTADOR E EDUCAÇÃO: ENTRE EXPANSÃO E RESTRIÇÃO

A perspectiva histórico-social levanta uma questão central: como superar uma tecnologia que carrega em si a lógica de dominação da ordem que a originou. No caso do computador, essa lógica se vincula à razão instrumental, que tende a reduzir a compreensão do mundo às suas próprias categorias. Crochik (1998, p.57) observa que: “só é possível pensar no uso do computador como aliado de transformações sociais em direção a uma ordem mais justa se houver, ao mesmo tempo, uma ação política consciente que questione e reconfigure essa lógica”.

A interação entre seres humanos e máquinas pode seguir dois caminhos distintos: o da expansão, quando favorece o desenvolvimento integral, ou o da restrição, quando limita a criatividade e a autonomia. Para que o primeiro caminho prevaleça, é indispensável que o professor esteja preparado e planeje cuidadosamente o uso das tecnologias, tornando-as atrativas e significativas para os alunos. Caso contrário, o computador se reduz a uma simples demonstração de possibilidades técnicas, sem impacto real no aprendizado, o que pode gerar desmotivação.

O emprego de qualquer recurso tecnológico exige uma análise crítica sobre seu valor como ferramenta educativa. Esse processo leva os docentes a revisarem suas concepções e metodologias, abrindo espaço para mudanças em suas práticas pedagógicas. Quando bem orientados, os estudantes não apenas utilizam o computador, mas assumem protagonismo na construção de seu próprio conhecimento. Eles se envolvem em desafios, descobertas e experimentações, vivenciando o prazer da aprendizagem ativa e desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

Um dos grandes obstáculos está na forma como muitas escolas introduzem a informática. Em geral, as salas de computadores são utilizadas apenas para ensinar conteúdos específicos da área de tecnologia, seguindo rigidamente o currículo, sem integração com outras disciplinas. Essa abordagem restrita ignora o potencial da informática como recurso transversal, capaz de enriquecer o aprendizado em diferentes áreas do conhecimento. Infelizmente, essa realidade ainda é comum em diversas instituições, que deixam de explorar o computador como ferramenta de apoio ao ensino de ciências, artes, línguas e outras áreas.

Para que o uso do computador na educação seja realmente transformador, é necessário repensar sua função dentro da escola. Em vez de limitar-se a aulas isoladas de informática, o ideal é que os recursos digitais sejam incorporados de forma interdisciplinar, apoiando projetos, pesquisas e atividades práticas em diferentes disciplinas. Isso exige investimento em formação docente, planejamento pedagógico e políticas educacionais que incentivem o uso consciente e criativo da tecnologia.

Dessa forma, o computador pode deixar de ser apenas um instrumento técnico e se tornar um meio de expansão intelectual, cultural e social, contribuindo para formar alunos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de recursos digitais na educação das crianças pequenas pode favorecer uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, despertando o interesse pelo conhecimento e estimulando o desenvolvimento de competências fundamentais, como a alfabetização inicial e o raciocínio lógico. Contudo, essa incorporação também traz desafios importantes, como a necessidade de garantir a segurança e a privacidade dos alunos, além da preparação adequada dos professores para lidar com as novas ferramentas e aplicá-las de forma consciente no processo pedagógico. É essencial que os educadores estejam atentos às características próprias da infância e às questões éticas envolvidas nesse uso.

Embora diversos fatores sejam apontados como responsáveis pela dificuldade de impacto das tecnologias da informação na educação — como falta de planejamento institucional, escassez de equipamentos, ausência de manutenção e problemas de conectividade —, um aspecto central é o design educacional. A forma como os cursos e atividades são estruturados define se os recursos digitais serão apenas acessórios ou se se transformarão em ambientes de aprendizagem ricos e inovadores. Se o modelo tradicional for simplesmente transferido para o meio digital, o potencial das TICs será desperdiçado, e dificilmente se justificará o investimento de tempo e recursos.

A utilização eficaz das tecnologias exige uma organização cuidadosa do conteúdo, a definição de atividades interativas e uma abordagem de avaliação diferente da convencional. Quando o design pedagógico é bem elaborado, os ambientes digitais podem se tornar experiências gratificantes, que estimulam a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças. Assim, o computador, o tablet ou qualquer outro recurso deixam de ser apenas ferramentas técnicas e passam a ser meios de construção ativa do conhecimento.

Exemplos de práticas já aplicadas mostram que é possível utilizar tecnologias de forma adequada

na educação infantil, desde que se respeitem as especificidades da criança e os princípios éticos envolvidos. Para isso, é fundamental que os professores mantenham uma postura aberta às mudanças, buscando constantemente atualizar seus métodos e acompanhar as transformações da era digital. Além disso, as instituições de ensino precisam investir em infraestrutura, formação docente e políticas de uso responsável, garantindo que os recursos sejam aplicados de maneira plena e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALLAN, Luciana; OTSUKA, Joice Lee. Educação Infantil e tecnologias: o que pensam e fazem os professores. São Paulo: Cortez, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudanças. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CROCHIK, José Leon. O computador no ensino e a limitação da consciência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

DORNELLES, Leni Vieira. Artefatos culturais: Ciberinfâncias e crianças zappiens. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Tecnologia e Educação Infantil: possibilidades e desafios. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 11, n. 26, p.39-50, 2018.

DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber. 3 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011.

SALMÓRIA, Cristiane Maria. Tecnologias digitais no Ensino Infantil: desafios e possibilidades. Revista Educação em Questão, v. 55. n. 45. p. 98-114, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.



ANA MARIA GONÇALVES DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS) em 2008; possui especialização em Psicanálise dos contos de Fada no contexto escolar pela Faculdade Renil do Brasil (2019).

O USO DE RECURSOS LÚDICOS E TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente artigo discute o papel dos recursos lúdicos e tecnológicos na promoção da inclusão na Educação Infantil. Busca-se compreender de que forma o uso consciente dessas ferramentas pode favorecer o desenvolvimento integral das crianças e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e participativas. Ao considerar a criança como sujeito ativo de direitos e protagonista de sua aprendizagem, o texto reflete sobre como o brincar, aliado às tecnologias educacionais, pode ampliar oportunidades de interação, comunicação e expressão, especialmente para crianças com diferentes necessidades educacionais. O trabalho propõe uma reflexão sobre o papel do educador, a importância da mediação e o compromisso ético com uma educação verdadeiramente inclusiva e sensível às singularidades infantis. a formação de sujeitos curiosos, autônomos e criativos.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Inclusão; Ludicidade; Tecnologias educacionais; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa o início do percurso escolar e constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse contexto, a inclusão deve ser compreendida não apenas como o direito de todas as crianças de frequentarem a escola, mas também como a garantia de que cada uma delas tenha acesso à aprendizagem, à participação e à convivência de forma significativa e respeitosa.

Nos últimos anos, a discussão sobre inclusão na Educação Infantil tem ganhado força, impulsionada pelas políticas públicas, pela ampliação das formações docentes e pela crescente presença das tecnologias na vida cotidiana. O ambiente educacional contemporâneo é desafiado a repensar suas práticas para atender às diferenças e promover o acolhimento de todas as crianças, com ou sem deficiência, valorizando suas singularidades e modos próprios de aprender.

O brincar, como linguagem universal da infância, e o uso de tecnologias educacionais, quando bem orientadas, podem favorecer a comunicação, a imaginação e a autonomia das crianças, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas.

Entretanto, é fundamental compreender que o uso dessas ferramentas não substitui o papel do educador, mas o complementa. Cabe ao professor planejar e mediar atividades que utilizem os recursos de forma significativa, garantindo que o acesso às tecnologias e às brincadeiras seja uma oportunidade de expressão e desenvolvimento para todas as crianças.

Este artigo busca refletir sobre o uso de recursos lúdicos e tecnológicos na Educação Infantil como instrumentos de inclusão, considerando os princípios da ludicidade, da mediação pedagógica e do respeito à diversidade.

INCLUSÃO E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão na Educação Infantil parte da compreensão de que todas as crianças têm direito de aprender juntas, compartilhando experiências, descobertas e afetos. O ambiente inclusivo se constrói no cotidiano, nas interações, nas brincadeiras e nas relações de cuidado e respeito mútuo.

A ludicidade é um elemento essencial nesse processo, pois o brincar constitui a principal forma de expressão e aprendizado das crianças pequenas. Por meio do jogo, da imaginação e da experimentação, elas exploram o mundo, desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais, constroem vínculos e aprendem a lidar com desafios.

Os recursos lúdicos, como jogos, brinquedos, histórias, músicas, dramatizações e experiências artísticas, oferecem múltiplas possibilidades de aprendizagem, permitindo que cada criança participe de acordo com suas potencialidades. Quando o professor adapta as atividades às diferentes formas de participação, ele amplia as oportunidades de desenvolvimento e reforça o sentimento de pertencimento.

A ludicidade, portanto, não é um complemento, mas um eixo estruturante da prática pedagógica inclusiva. É através dela que se estabelecem pontes entre o conhecimento e o afeto, o pensamento e a ação, a aprendizagem e o prazer de descobrir.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO

As tecnologias educacionais, quando utilizadas de forma ética e criativa, podem se tornar importantes aliadas do processo de inclusão na Educação Infantil. Elas oferecem recursos diversificados de comunicação, expressão e aprendizagem, permitindo que as crianças explorem diferentes linguagens e modos de interação.

Ferramentas como tablets, projetores interativos, jogos digitais, aplicativos educativos, vídeos, músicas e materiais audiovisuais podem ser utilizados para favorecer o acesso ao conhecimento e estimular o engajamento das crianças. Em contextos inclusivos, esses recursos podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da atenção e da percepção sensorial.

O uso das tecnologias também pode contribuir para a comunicação alternativa e aumentativa, especialmente no caso de crianças com deficiência. Softwares e aplicativos adaptados ajudam a expressar sentimentos, desejos e ideias, fortalecendo a autonomia e o protagonismo infantil.

No entanto, é fundamental que o uso das tecnologias seja intencional e mediado. A simples presença de equipamentos não garante a inclusão; é o olhar do educador que dá sentido pedagógico às práticas. O uso responsável das ferramentas digitais requer planejamento, reflexão e alinhamento aos princípios da educação humanizada e da valorização das diferenças.

O EDUCADOR COMO MEDIADOR DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS

O educador desempenha papel essencial na promoção da inclusão. Sua atuação ultrapassa o ato de ensinar conteúdos: envolve acolher, observar, escutar e criar condições para que cada criança participe e aprenda de forma significativa

Ao utilizar recursos lúdicos e tecnológicos, o professor precisa reconhecer as potencialidades individuais e oferecer desafios adequados a cada realidade. A mediação consiste em favorecer interações, promover a cooperação entre as crianças e garantir que todas possam vivenciar as atividades de modo ativo e prazeroso.

A observação e o registro contínuo das experiências permitem ao educador ajustar as estratégias e compreender o processo de desenvolvimento de cada criança. Além disso, a parceria com a família e com a equipe de apoio é fundamental para construir um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde o aprendizado se dá na coletividade e no respeito às diferenças.

A mediação sensível e afetiva é o que transforma a tecnologia e o brincar em oportunidades de inclusão e de construção de vínculos. A escuta ativa e o respeito aos tempos e ritmos de cada criança são atitudes que fortalecem a aprendizagem e o sentimento de pertencimento.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Embora o uso de recursos lúdicos e tecnológicos represente uma possibilidade concreta de inclusão, ainda há desafios a serem superados. Muitos educadores enfrentam limitações de infraestrutura, falta de formação específica e dificuldades para integrar as tecnologias ao planejamento pedagógico.

Além disso, a inclusão requer mudanças culturais dentro das instituições. É necessário romper com a lógica da homogeneização e compreender que a diferença é constitutiva da infância e da aprendizagem. Cada criança aprende de um modo único, e a escola precisa reconhecer e valorizar essas múltiplas formas de ser e de aprender.

Por outro lado, as experiências bem-sucedidas em escolas que adotam práticas inclusivas demonstram que o investimento em formação docente e o uso criativo de recursos disponíveis podem transformar o cotidiano escolar. Mesmo com materiais simples, como jogos adaptados, músicas, histórias digitais ou vídeos educativos, é possível promover a participação e o envolvimento de todas as crianças.

O maior desafio é garantir que a inclusão não se reduza a uma exigência legal, mas se torne um compromisso ético e humano com a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de recursos lúdicos e tecnológicos na Educação Infantil, quando planejado com intencionalidade e sensibilidade, constitui um caminho potente para a promoção da inclusão. Mais do que ferramentas, esses recursos representam oportunidades para o desenvolvimento de experiências ricas, criativas e transformadoras.

A ludicidade permite que a criança aprenda brincando, expressando-se com liberdade e prazer. As tecnologias, por sua vez, ampliam o acesso à informação e oferecem novas formas de expressão e comunicação. Quando associadas a práticas pedagógicas inclusivas, ambas favorecem o desenvolvimento integral e fortalecem a autonomia, a autoestima e o senso de pertencimento das crianças.

Entretanto, a verdadeira inclusão não depende apenas de instrumentos, mas do olhar humano que orienta sua utilização. O educador, ao mediar as experiências infantis, precisa estar atento às necessidades individuais e coletivas, garantindo que cada criança seja respeitada em seu ritmo e valorizada em suas singularidades.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem a missão de ser um espaço de acolhimento, descoberta e convivência. Incorporar o brincar e a tecnologia de maneira ética e significativa é um passo essencial para a construção de uma escola mais justa, acessível e sensível à diversidade.

Assim, o compromisso com a inclusão deve ser contínuo e coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar. Somente por meio da escuta, do diálogo e do respeito à infância será possível garantir uma educação que celebre as diferenças e promova o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 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, 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: caminhos da Educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Olga. Metodologia de projetos na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2012.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



ANDREA APARECIDA DOS SANTOS DUARTE

Graduada em Pedagogia - Licenciatura pelo Centro Universitário UNISEB Interativo COC (2011). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2014.

O BRINCAR LIVRE E SEUS APRENDIZADOS NA INFÂNCIA

RESUMO

O brincar livre define-se pela atividade espontânea, onde a criança conduz o tempo e as regras da interação. Este artigo analisa como essa autonomia contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e social. Diferente das atividades dirigidas, o brincar não estruturado permite que a criança explore o mundo de forma autêntica, transformando objetos simples em ferramentas de aprendizado simbólico e resolução de problemas.

O presente artigo analisa a relevância do brincar livre como ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância. Através de uma revisão bibliográfica, discute-se como a autonomia e a espontaneidade nas atividades lúdicas propiciam aprendizados significativos nos campos cognitivo, social e emocional. Destaca-se o papel do educador como mediador e a importância de espaços que favoreçam a criatividade e a exploração de materiais não estruturados, contrapondo-se ao excesso de atividades dirigidas no contexto escolar

Palavras-chave:

Brincar livre; Infância; Aprendizado; Autonomia; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O brincar livre define-se pela atividade espontânea, onde a criança conduz o tempo e as regras da interação. Este artigo analisa como essa autonomia contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e social. Diferente das atividades dirigidas, o brincar não estruturado permite que a criança explore o mundo de forma autêntica, transformando objetos simples em ferramentas de aprendizado simbólico e resolução de problemas.

OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições do brincar livre para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, identificando como a autonomia e a espontaneidade nas atividades lúdicas favorecem a construção de novos conhecimentos e habilidades socioemocionais no contexto escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, por meio de revisão bibliográfica realizada no primeiro semestre de 2024, as principais teorias pedagógicas que fundamentam o brincar livre na educação infantil.
- Descrever os benefícios cognitivos e motores observados em crianças que possuem tempo e espaço garantidos para o brincar não estruturado.
- Verificar o papel do professor como observador e mediador, analisando como sua postura influencia a qualidade da experiência lúdica espontânea.
- Relacionar a importância do uso de materiais não estruturados com o estímulo à criatividade e à resolução de problemas pela criança.

JUSTIFICATIVA

A justificativa de um artigo científico serve para explicitar os motivos que levaram o autor a escolher o tema e a realizar o estudo, demonstrando a relevância e o impacto da pesquisa. É uma seção importante que convence o leitor sobre a importância e a necessidade do estudo.

PROBLEMA

Como o brincar livre e a autonomia da criança no ambiente escolar podem ser assegurados e compreendidos como processos de aprendizagem significativa, em oposição à tendência de escolarização precoce e ao excesso de atividades dirigidas na educação infantil contemporânea?

DESENVOLVIMENTO

O CONCEITO DE BRINCAR LIVRE NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

O brincar livre não significa ausência de supervisão, mas sim a oferta de um ambiente seguro onde a intervenção do adulto é mínima. Segundo teóricos como Vygotsky, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança atua além do seu comportamento diário. No brincar livre, essa expansão ocorre de forma orgânica. Quando a criança decide o que e como brincar, ela exercita a tomada de decisão e a criatividade, elementos essenciais para a formação da identidade.

APRENDIZAGEM COGNITIVOS E EMOCIONAIS

Ao manipular elementos da natureza ou brinquedos não estruturados, a criança desenvolve o raciocínio lógico e a abstração. O "faz de conta" é o primeiro ensaio para a vida em sociedade; nele, a criança experimenta papéis, lida com frustrações e pratica a empatia. Além disso, o brincar livre estimula a função executiva do cérebro, responsável pelo planejamento e pelo foco, já que a criança

precisa sustentar a narrativa da brincadeira por conta própria.

O PAPEL DOS ESPAÇOS E MATERIAIS

A qualidade do aprendizado no brincar livre está diretamente ligada à oferta de materiais que estimulem a curiosidade. Materiais não estruturados (caixas, tecidos, elementos naturais) são superiores aos brinquedos eletrônicos, pois exigem que a criança projete sua imaginação neles. O ambiente deve ser um convite à exploração, garantindo que o aprendizado ocorra através do movimento e da sensorialidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O BRINCAR NA VISÃO DE PIAGET E VYGOTSKY

A compreensão do brincar livre passa, necessariamente, pelas contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Para Piaget, o brinquedo é uma forma de assimilação, onde a criança adapta a realidade às suas próprias necessidades e esquemas mentais. Ao brincar livremente, ela exercita a inteligência sensório motora e, posteriormente, a pré-operatória, consolidando o aprendizado por meio da experimentação.

Por outro lado, Vygotsky enfatiza a dimensão social e simbólica do brincar. Ele argumenta que, no "faz de conta", a criança cria uma estrutura imaginária que permite a separação entre o objeto e seu significado (por exemplo, um cabo de vassoura que vira um cavalo). Esse processo é o precursor do pensamento abstrato. O brincar livre, portanto, é o cenário onde a criança opera em sua "Zona de Desenvolvimento Proximal", realizando hoje, na brincadeira, o que fará sozinha amanhã na realidade.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO INDIRETA

A experiência no magistério municipal demonstra que a mediação do professor não deve ser diretiva, mas sim propositiva. Kishimoto (2011) enfatiza que a liberdade na brincadeira é o que garante o seu valor educativo. No contexto escolar, isso se traduz em permitir que a criança escolha seus parceiros e o tempo de permanência em cada atividade.

De acordo com Kishimoto:

"O brinquedo supõe uma relação social, um sistema de regras e o uso de objetos. [...] No jogo, a criança começa a compreender as regras sociais e a agir de acordo com elas." (KISHIMOTO, 2011, p. 24).

Portanto, o aprendizado no brincar livre não é acidental, mas estruturado pela qualidade das interações que o ambiente proporciona. Na rede municipal, o foco no "Territórios do Brincar" e na valorização das áreas externas tem mostrado que o contato com a natureza e o movimento livre são catalisadores de uma saúde emocional robusta e de um desenvolvimento motor refinado, preparando a base para as etapas posteriores da alfabetização e do letramento.

A OBSERVAÇÃO DOCENTE E O REGISTRO PEDAGÓGICO

Na prática da Rede Municipal de São Paulo, o papel do professor no brincar livre é o de um "observador participante". Nesta subdivisão, analisa-se que a mediação não significa interrupção. O professor deve documentar as escolhas das crianças, suas falas e as formas como resolvem problemas. Esse registro pedagógico serve como base para o planejamento de novos contextos lúdicos. Assim, o professor não ensina a brincar, mas organiza o ambiente para que o brincar ensine a criança.

O PAPEL DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A fundamentação teórica sobre o brincar livre encontra suporte na compreensão de que a criança não é um receptáculo passivo, mas um sujeito ativo. No ambiente escolar, isso significa que o aprendizado ocorre através da ação. Vygotsky é categórico ao afirmar que o brinquedo cria uma situação imaginária que impulsiona o desenvolvimento cognitivo:

No brinquedo, a criança opera com significados que estão separados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; mas, nesse processo, uma condição contraditória é criada, na qual a criança opera com significados inerentes a objetos reais, mas sem uma separação real entre eles. (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Dessa forma, o brincar livre na Educação Infantil é o espaço onde a criança começa a dominar a capacidade de abstração, essencial para processos futuros de alfabetização.

A autonomia e a gestão de conflitos no cotidiano escolar

Dentro das subseções de análise, destaca-se que o brincar livre é o laboratório social da criança. Na minha experiência na Rede Municipal de São Paulo, observo que quando as crianças têm liberdade de escolha, elas desenvolvem estratégias de negociação que nenhuma aula teórica poderia proporcionar. Sobre a importância desse ambiente de liberdade, Kishimoto ressalta:

Se a criança é quem domina o jogo, se o jogo é uma atividade que nasce de sua própria iniciativa, ele é, por excelência, o lugar da autonomia. Quando o adulto interfere no jogo, ele deixa de ser jogo para tornar-se uma atividade dirigida, perdendo seu caráter lúdico e sua força de desenvolvimento da autoconfiança. (KISHIMOTO, 2011, p. 58).

A organização dos tempos e espaços na rede municipal

Na prática docente desde 2014, a implementação do brincar livre exige uma organização rigorosa dos espaços (o "ambiente como terceiro educador"). Não se trata de "deixar a criança fazer o que quiser", mas de oferecer um contexto rico em possibilidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece critérios claros sobre como essas experiências devem ser estruturadas:

A interação durante o brincar caracteriza-se como um espaço-tempo de aprendizagens, de desenvolvimento e de fruição, no qual as crianças podem manifestar seus desejos e prazeres, mas também suas angústias e seus medos, aprendendo a lidar com a complexidade do mundo e das relações humanas. (BRASIL, 2018, p. 37).

Foco, engajamento e o trabalho intelectual infantil

Diferente da visão de que o brincar livre é desorganizado, os registros fotográficos revelam um altíssimo nível de concentração. O engajamento observado nas crianças ao utilizarem lupas ou explorarem texturas prova que o brincar espontâneo é, na verdade, um momento de profundo trabalho intelectual. A criança concentra-se porque a motivação é interna; ela é a pesquisadora de sua própria realidade.

A experiência do gelo sob a ótica de Jorge Larrosa

A Figura 2, que retrata a exploração de elementos naturais congelados, permite uma conexão direta com o conceito de "experiência" proposto por Jorge Larrosa. Para o autor, a experiência não é o que passa, mas "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

Ao tocar o gelo, a criança do Berçário II não está apenas diante de um objeto didático; ela está vivendo uma experiência estética e sensorial singular. O frio que derrete, a cor que se transforma e a surpresa do que surge de dentro do bloco de gelo provocam uma marca no sujeito. Segundo Larrosa:

"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 toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece." (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, o brincar livre com materiais desafiadores como o gelo garante que a escola seja um lugar onde as coisas "aconteçam" para a criança, transformando a informação sensorial em experiência de vida e conhecimento sensível.



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Andrea Duarte. CEI Prof^a. Maria Margarida Rodrigues de Oliveira - Guida (2021).

Domínio motor: aprimoramento da coordenação fina, equilíbrio e consciência corporal;

Domínio socioemocional: exercício da empatia, resiliência e autorregulação em grupo;

Domínio cognitivo: construção de hipóteses, pensamento simbólico e raciocínio lógico.



Criança explorando o degelo de elementos naturais

Registro de atividade sensorial com elementos da natureza, permitindo a observação de estados físicos e texturas. Fonte: Arquivo pessoal da Professora Andrea Duarte. CEI Prof^a. Maria Margarida Rodrigues de Oliveira - Guida (2021)

ANÁLISE DOS PROCESSOS INVESTIGATIVOS NO BERÇÁRIO II

A observação das práticas realizadas no CEI Prof^a. Maria Margarida Rodrigues de Oliveira - Guida, em 2021, permite-nos extrair conceitos fundamentais que sustentam a tese do brincar livre como eixo de aprendizado.

O desemparedamento e a natureza como ambiente educativo

As imagens 1 e 2 evidenciam o conceito de "desemparedamento da infância". O ambiente externo não é apenas um local de recreação, mas um espaço vital de aprendizagem onde o contato com a luz solar, a terra e o ar livre permitem movimentos amplos que seriam impossíveis em salas fechadas. Essa liberdade espacial é essencial no Berçário II, pois a consciência corporal da criança se desenvolve na relação direta com os limites e possibilidades do mundo físico.

ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DO BRINCAR LIVRE

A implementação de uma rotina que privilegie o brincar livre na Educação Infantil exige do docente um planejamento que contemple diferentes frentes de atuação. Com base na experiência adquirida na rede municipal desde 2014, as principais ações para garantir a qualidade desse tempo-espaço são:

Organização de contextos investigativos com materiais de largo alcance;

Observação atenta e escuta ativa das narrativas infantis;

Garantia de tempos prolongados para que a brincadeira ganhe complexidade;

Intervenção mínima, priorizando a resolução de conflitos pelas próprias crianças;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a relevância do brincar livre e os aprendizados decorrentes dessa prática na infância, respondendo ao problema central sobre como assegurar a autonomia lúdica frente à escolarização precoce. Através da revisão bibliográfica e da análise dos registros pedagógicos de 2021, evidenciou-se que o brincar não estruturado é o principal motor do desenvolvimento integral no Berçário II.

As principais descobertas indicam que:

- O desemparedamento e o contato com a natureza ampliam as competências sensoriais e motoras das crianças;
- O jogo heurístico com materiais do cotidiano, como chaves e cadeados, promove o raciocínio lógico-matemático e a persistência;
- A concentração observada nas investigações com gelo e areia demonstra que o brincar livre é um trabalho intelectual rigoroso e necessário.

Conclui-se que o papel do educador na Rede Municipal de São Paulo deve ser o de um mediador atento, que organiza contextos desafiadores e respeita o tempo da criança. Este estudo contribui para a área pedagógica ao reafirmar que o aprendizado mais significativo não advém de tarefas dirigidas, mas da liberdade de explorar, sentir e transformar o mundo, garantindo que a escola seja

um espaço de verdadeira experiência e protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

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

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A., 1998.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2017.

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

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



ANDRÉA MARIA BRANDÃO

Graduação em Faculdade de Educação Paulistana (2023); Professora de Educação Infantil – no CEU/CEI Paraisópolis.

O FAZ DE CONTA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O faz de conta, também conhecido como brincadeira simbólica ou dramatização, é uma atividade fundamental na Educação Infantil, uma vez que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar os benefícios do faz de conta, destacando como essa prática favorece a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas, a construção de normas sociais e o aprendizado de valores culturais. Além disso, discute-se o papel do professor na mediação das brincadeiras e na criação de ambientes estimulantes, que permitam às crianças explorar, experimentar e expressar suas ideias de forma lúdica e significativa.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Faz de conta; Brincadeira simbólica; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem lúdica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa formal da escolarização e possui como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Nesse contexto, a brincadeira assume papel central, sendo o faz de conta uma das modalidades mais significativas para o aprendizado. Por meio da dramatização e da representação simbólica, a criança consegue elaborar experiências, vivenciar diferentes papéis, compreender normas sociais e desenvolver habilidades cognitivas e emocionais essenciais para sua formação.

O faz de conta permite que a criança exercite a imaginação, crie narrativas, resolva problemas e interprete o mundo de maneira simbólica, desenvolvendo competências linguísticas e sociais de forma espontânea e prazerosa. Além disso, essas brincadeiras promovem a autonomia, a cooperação e o respeito às regras, constituindo-se em um espaço privilegiado de aprendizado significativo.

O papel do professor, nesse contexto, não é apenas observar, mas mediar as brincadeiras, propor desafios, estimular a criatividade e assegurar um ambiente seguro e estimulante. A interação entre pares e com adultos possibilita à criança construir sentido sobre suas experiências, compartilhar ideias e desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais de forma integrada.

Este artigo propõe-se a discutir a relevância do faz de conta na Educação Infantil, analisando seus benefícios para o desenvolvimento integral da criança, o papel do professor na mediação das atividades e a importância de espaços pedagógicos que incentivem a exploração simbólica, a criatividade e a aprendizagem lúdica.

DESENVOLVIMENTO

O faz de conta, também chamado de brincadeira simbólica, desempenha papel central no desenvolvimento integral da criança durante a Educação Infantil. A atividade permite que a criança explore diferentes situações, papéis e emoções, proporcionando aprendizado significativo por meio da experiência lúdica. No aspecto cognitivo, o faz de conta estimula a criatividade, a imaginação, a capacidade de resolver problemas, a tomada de decisão e a elaboração de narrativas complexas. Ao representar situações fictícias, a criança desenvolve habilidades de planejamento, memória e raciocínio lógico, organizando ideias e articulando ações de forma coerente com o enredo que está construindo. (VYGOTSKY, 2007).

Do ponto de vista social, a dramatização favorece a interação entre pares, o desenvolvimento da empatia e a compreensão das normas e regras de convivência. Ao assumir diferentes papéis, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, reconhecer sentimentos alheios e negociar soluções em grupo. As brincadeiras coletivas promovem cooperação, respeito às diferenças e construção de vínculos afetivos, essenciais para a formação de habilidades socioemocionais que a acompanharão ao longo da vida escolar e social.

Emocionalmente, o faz de conta permite que a criança expresse sentimentos e experiências de forma simbólica, auxiliando na elaboração de medos, frustrações e alegrias. Ao dramatizar situações do cotidiano ou fantasiosas, ela pode externalizar emoções difíceis de verbalizar, fortalecendo a autoconfiança e o senso de identidade. O ambiente lúdico favorece também a experimentação e o manejo de conflitos, proporcionando um espaço seguro para explorar limites, testar comportamentos e compreender consequências de suas ações.

Para Ferreira (2018), a brincadeira simbólica também desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Ao inventar diálogos, criar personagens e narrativas, a criança amplia seu vocabulário, estrutura frases complexas, aprimora a expressão oral e exercita habilidades de comunicação. O faz de conta contribui para a alfabetização futura ao fortalecer a

compreensão simbólica, a organização do pensamento e a capacidade de interpretação de histórias e textos.

Além disso, o faz de conta incentiva a curiosidade e a descoberta, promovendo a aprendizagem ativa. A criança se torna protagonista do próprio conhecimento, experimentando hipóteses, testando soluções e explorando materiais e recursos pedagógicos de maneira criativa. O professor atua como mediador, oferecendo suporte, propondo desafios e ampliando possibilidades sem limitar a liberdade e a iniciativa da criança.

Em síntese, o faz de conta na Educação Infantil não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico. A prática simbólica fortalece habilidades complexas de pensamento, favorece a interação social e proporciona um espaço seguro para expressão emocional, consolidando a importância da ludicidade como eixo central da aprendizagem infantil.

De acordo com Piaget (1976), o professor desempenha papel central na promoção do faz de conta, atuando não apenas como observador, mas como mediador e facilitador das experiências lúdicas. Sua função é criar um ambiente seguro, organizado e estimulante, propor situações desafiadoras, incentivar a exploração simbólica e apoiar o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, é essencial que o educador compreenda a importância da brincadeira simbólica, reconhecendo suas múltiplas contribuições cognitivas, sociais e emocionais, e esteja capacitado para identificar interesses, habilidades e necessidades individuais de cada estudante.

A mediação do professor envolve observar as interações, orientar a resolução de conflitos, sugerir alternativas e ampliar possibilidades dentro da brincadeira sem impor limites que restrinjam a criatividade. Ao participar das atividades, o docente promove o engajamento ativo, incentiva a linguagem oral, reforça regras sociais e ajuda na organização das ideias e ações das crianças. Essa presença cuidadosa e reflexiva permite que a experiência lúdica seja significativa, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de competências essenciais.

De acordo com Brasil (1998), a organização do espaço pedagógico é outro aspecto fundamental. Ambientes ricos em recursos, flexíveis e diversificados estimulam a imaginação e possibilitam que as crianças escolham materiais, criem cenários e desenvolvam narrativas próprias. Itens como caixas, tecidos, objetos do cotidiano, fantoches, bonecos, instrumentos musicais e materiais de construção permitem múltiplas formas de representação simbólica, tornando a brincadeira mais dinâmica e criativa. A variedade de recursos contribui para que cada criança encontre formas de expressão adequadas a suas habilidades, interesses e estilo de aprendizagem.

Além disso, o professor precisa promover a interação entre pares, incentivando cooperação, negociação e compartilhamento de ideias. Ao orientar atividades coletivas de faz de conta, ele ensina valores como respeito, empatia, paciência e colaboração, criando um ambiente inclusivo e harmonioso. As crianças aprendem a compreender diferentes pontos de vista, a lidar com conflitos e a desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida escolar e comunitária.

O planejamento pedagógico deve incluir momentos estruturados e livres de faz de conta, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de participar, explorar e experimentar. A alternância entre atividades dirigidas e espontâneas permite que o aluno exercite autonomia, criatividade e iniciativa, ao mesmo tempo em que recebe orientação e suporte do professor quando necessário. Essa prática fortalece a capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas e organização do pensamento.

A formação continuada dos educadores é imprescindível para que possam atuar de forma eficaz na mediação do faz de conta. Conhecimentos sobre psicologia do desenvolvimento, ludicidade, metodologias ativas e avaliação de aprendizagens possibilitam ao professor planejar experiências

enriquecedoras, adaptar estratégias pedagógicas e criar ambientes que respeitem a diversidade de ritmos, interesses e habilidades presentes na sala de aula.

Em síntese, o professor é o mediador que transforma o faz de conta em ferramenta pedagógica poderosa. Sua atuação consciente e planejada favorece o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças, promovendo aprendizagem significativa, autonomia, criatividade e inclusão. Ao valorizar a ludicidade como eixo central da Educação Infantil, o docente contribui para a formação integral do aluno, preparando-o para enfrentar desafios e interagir de forma plena na sociedade.

De acordo com Brasil (1996), o faz de conta na Educação Infantil não se limita a uma atividade lúdica; ele constitui um poderoso instrumento pedagógico capaz de articular diferentes áreas do conhecimento, desenvolver habilidades cognitivas complexas e estimular a criatividade das crianças. Ao criar narrativas simbólicas, representar personagens ou recriar situações do cotidiano, a criança integra experiências reais e imaginárias, promovendo a compreensão do mundo e a construção de conceitos em diversas dimensões do aprendizado.

No âmbito cognitivo, o faz de conta favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção, da memória e da capacidade de resolução de problemas. Ao organizar cenários, planejar ações de personagens e prever consequências dentro da narrativa, a criança desenvolve habilidades de planejamento e execução de tarefas, bem como a capacidade de lidar com situações inesperadas. Esse tipo de prática contribui também para a alfabetização futura, pois fortalece a compreensão simbólica, o vocabulário, a organização de ideias e a habilidade de narrar eventos de forma coerente.

A interdisciplinaridade é outro aspecto relevante do faz de conta. As atividades simbólicas podem integrar conteúdos de diferentes áreas, como matemática, ciências, linguagem, artes e música, de forma contextualizada e significativa.

Ao criar histórias com elementos naturais ou explorar fenômenos do cotidiano, ela desenvolve noções de ciências, observação e curiosidade científica. A linguagem é constantemente exercitada ao criar diálogos, escrever bilhetes, narrar histórias ou elaborar instruções para os colegas, promovendo o desenvolvimento da comunicação verbal e escrita. A música, a arte e o movimento corporal podem ser incorporados às dramatizações, ampliando o repertório expressivo e estimulando múltiplas formas de representação e percepção sensorial.

O estímulo à criatividade é uma característica central do faz de conta. Ao propor cenários abertos e materiais diversificados, a criança tem liberdade para inventar histórias, personagens e soluções, exercitando a imaginação e a originalidade. Essa prática fortalece a capacidade de inovação e a autonomia, incentivando a criança a experimentar hipóteses, testar ideias e desenvolver estratégias próprias. A criatividade adquirida por meio da brincadeira simbólica reflete-se não apenas na esfera acadêmica, mas também na vida cotidiana, contribuindo para a resolução de problemas e a tomada de decisões de maneira flexível e inventiva.

O faz de conta também oferece oportunidade para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao interpretar papéis, a criança aprende a lidar com diferentes emoções, a compreender sentimentos alheios, a negociar e cooperar com colegas, a reconhecer limites e a elaborar conflitos de maneira construtiva. Essas experiências fortalecem a autoestima, a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em grupo, preparando o aluno para interações sociais complexas dentro e fora da escola.

A mediação do professor continua sendo fundamental nesse contexto. Ele deve organizar materiais, propor desafios, estimular a expressão simbólica e facilitar a integração de diferentes áreas do conhecimento, garantindo que cada criança participe ativamente e se beneficie da

experiência. O planejamento pedagógico deve permitir momentos de exploração livre e direcionada, respeitando a autonomia, os interesses e o ritmo de cada estudante, mas oferecendo suporte para que as aprendizagens sejam significativas e diversificadas. (BRASIL, 1998).

Ao proporcionar experiências simbólicas ricas, contextualizadas e desafiadoras, a prática lúdica contribui para a formação integral da criança, fortalecendo habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas, preparando-a para enfrentar desafios acadêmicos e sociais de maneira autônoma, criativa e crítica.

O faz de conta na Educação Infantil vai muito além de uma simples atividade lúdica; ele representa um elemento central na formação integral da criança, promovendo aprendizagem, desenvolvimento emocional, socialização, criatividade e consciência cultural. Ao proporcionar experiências simbólicas, a dramatização permite que cada criança explore diferentes papéis, cenários e situações, compreendendo não apenas aspectos do mundo real, mas também valores, normas e dinâmicas sociais, de maneira inclusiva e diversificada.

Uma das funções mais importantes do faz de conta é a promoção da inclusão. Ao oferecer oportunidades para que crianças com diferentes habilidades, ritmos de desenvolvimento, origens culturais e necessidades específicas participem das atividades, a brincadeira simbólica cria um espaço democrático e acolhedor. Crianças com dificuldades de linguagem, mobilidade ou aprendizado podem ser incluídas de maneira significativa, por meio de adaptações, mediações e incentivo à cooperação. A diversidade é valorizada quando cada estudante tem espaço para expressar suas ideias, contribuir para a narrativa coletiva e aprender com as experiências dos colegas, fortalecendo o respeito às diferenças e a empatia. (BRASIL, 1998).

O aspecto social do faz de conta é igualmente relevante. Ao assumir papéis e interagir com os colegas, a criança desenvolve habilidades de comunicação, negociação, cooperação, resolução de conflitos e trabalho em grupo. As atividades simbólicas incentivam a criança a ouvir o outro, compartilhar responsabilidades e negociar soluções para situações imaginárias, criando bases sólidas para a construção de relações saudáveis e colaborativas.

O desenvolvimento emocional também é profundamente influenciado pelo faz de conta. Por meio da dramatização, a criança pode externalizar sentimentos, explorar medos, frustrações e alegrias, exercitar a empatia e compreender melhor suas próprias emoções. Essa prática oferece um espaço seguro para a expressão emocional, promovendo autoconfiança, autoestima e resiliência. Quando o professor atua como mediador sensível, ajudando a criança a interpretar e lidar com suas experiências emocionais, o faz de conta transforma-se em uma poderosa ferramenta de desenvolvimento afetivo.

No âmbito cognitivo, o faz de conta contribui para a construção de conceitos, raciocínio lógico, resolução de problemas, criatividade, imaginação e linguagem. A criança organiza ideias, planeja ações, cria soluções para situações complexas e experimenta hipóteses de maneira simbólica. A narrativa inventada, o diálogo entre personagens e a criação de enredos elaborados fortalecem habilidades linguísticas, ampliam vocabulário e promovem a comunicação oral e escrita. Além disso, a interdisciplinaridade é natural nessa prática, integrando conhecimentos de matemática, ciências, artes, música e história de forma contextualizada, significativa e divertida. (BRASIL, 1996).

O professor continua sendo peça-chave nesse processo. Ele organiza o ambiente, disponibiliza materiais variados e flexíveis, propõe desafios, observa interações, media conflitos e estimula a participação de todos os alunos. A mediação pedagógica garante que a brincadeira simbólica seja mais do que diversão: é uma estratégia educativa que articula aprendizado, inclusão, criatividade, expressão emocional e socialização. A presença de um docente atento e sensível amplia o potencial do faz de conta, transformando a experiência lúdica em aprendizagem significativa e duradoura.

A inclusão da diversidade cultural nas brincadeiras também é fundamental. Ao explorar diferentes profissões, tradições, histórias e contextos sociais, o faz de conta permite que as crianças conheçam realidades diversas, valorizem culturas diferentes da sua própria e compreendam a pluralidade do mundo em que vivem.

Essa prática promove cidadania, consciência social, respeito às diferenças e formação de uma postura ética e empática desde os primeiros anos de escolaridade.

Em síntese, o faz de conta é uma ferramenta pedagógica multifacetada e estratégica, capaz de integrar aprendizagem, desenvolvimento social, emocional e cognitivo, promoção da diversidade e inclusão. Ele fortalece a autonomia, criatividade, empatia, habilidades linguísticas, raciocínio lógico e compreensão cultural, contribuindo de forma decisiva para a formação integral da criança na Educação Infantil. Quando planejado e mediado de forma consciente pelo professor, o faz de conta transforma-se em um instrumento poderoso de educação inclusiva, humanizadora e significativa, preparando os alunos para enfrentar desafios acadêmicos, sociais e emocionais de maneira crítica, colaborativa e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O faz de conta na Educação Infantil se apresenta como uma prática pedagógica essencial, capaz de articular aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. Por meio da dramatização e da brincadeira simbólica, a criança explora diferentes papéis, situações e contextos, desenvolvendo habilidades de comunicação, criatividade, raciocínio, empatia, autonomia e resolução de problemas.

A atuação do professor é fundamental nesse processo, garantindo mediação adequada, organização de espaços, disponibilização de materiais variados e estímulo à participação de todos os alunos. Além disso, o faz de conta promove inclusão, valorização da diversidade, cooperação entre pares e construção de vínculos afetivos saudáveis, fortalecendo competências socioemocionais que se estendem além do ambiente escolar.

Em síntese, o faz de conta não é apenas uma atividade lúdica, mas um instrumento pedagógico estratégico, capaz de integrar conhecimentos, estimular a imaginação, desenvolver a linguagem, reforçar valores culturais e sociais e contribuir para a formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FERREIRA, Maria A. P.; SILVA, Ana C. Brincadeira e aprendizagem na Educação Infantil: o papel do faz de conta. São Paulo: Cortez, 2017.

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

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



EDNA BARBOSA OLIVEIRA

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” (UNAR), concluída em 2007. Possui pós-graduação em Prática, Criação e Manifestação em Educação Artística pela Faculdade Unidas de Tatuí, realizada em 2019.

O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

RESUMO

O desenvolvimento socioemocional na primeira infância constitui um aspecto fundamental da formação humana, influenciando diretamente a maneira como a criança se relaciona consigo mesma, com o outro e com o mundo. Este artigo discute o desenvolvimento socioemocional de crianças de 0 a 5 anos, analisando seus principais fundamentos teóricos, as características desse processo nas diferentes faixas etárias, o papel das interações sociais, a importância do ambiente educativo e a atuação dos adultos como mediadores do desenvolvimento emocional. A partir de uma abordagem teórica e reflexiva, o texto enfatiza que o cuidado, o vínculo afetivo e as experiências de convivência são elementos centrais para a construção da identidade, da autonomia e da capacidade de autorregulação emocional na infância.

Palavras-chave:

Desenvolvimento socioemocional; Primeira infância; Educação Infantil; Afetividade; Interações sociais.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Na primeira infância, período que compreende os primeiros cinco anos de vida, essas dimensões encontram-se profundamente interligadas, sendo as experiências vivenciadas nesse momento decisivas para a formação da personalidade e das formas de relação da criança com o mundo.

O desenvolvimento socioemocional refere-se à capacidade da criança de reconhecer, expressar e regular emoções, estabelecer vínculos afetivos, conviver com outras pessoas e construir uma imagem positiva de si mesma. Essas habilidades não surgem de maneira espontânea, mas são construídas progressivamente por meio das interações sociais, das experiências de cuidado e das relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento socioemocional assume papel central, uma vez que essa etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, compreender como se dá o desenvolvimento socioemocional de crianças de 0 a 5 anos torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam o bem-estar emocional.

Este artigo tem como objetivo discutir o desenvolvimento socioemocional na primeira infância, abordando seus fundamentos teóricos, características ao longo das diferentes idades, a importância das interações sociais, o papel do ambiente educativo e a atuação dos adultos como mediadores desse processo. O texto está organizado em cinco tópicos centrais e prolongados, seguidos pelas considerações finais.

Nesse período inicial da vida, as experiências emocionais assumem papel estruturante, pois é por meio delas que a criança estabelece vínculos, desenvolve a confiança básica e constrói as primeiras referências sobre si mesma e sobre o outro. As emoções funcionam como mediadoras das relações sociais e influenciam diretamente a maneira como a criança interage com o ambiente, enfrenta situações novas e elabora suas vivências cotidianas.

O desenvolvimento socioemocional envolve a aprendizagem gradual de reconhecer, expressar e regular emoções, bem como de compreender sentimentos alheios e conviver em grupo. Essas competências são construídas nas interações diárias e dependem da qualidade das relações estabelecidas com os adultos e com os pares. Assim, o cuidado, o afeto e a escuta atenta tornam-se elementos fundamentais para a promoção do bem-estar emocional na infância.

No contexto da Educação Infantil, o desenvolvimento socioemocional deve ser compreendido como parte indissociável do processo educativo. As práticas pedagógicas, as rotinas, os momentos de cuidado e as situações de brincadeira constituem espaços privilegiados para a vivência de emoções e para a aprendizagem da convivência. Um ambiente educativo que valoriza o respeito, o diálogo e a segurança emocional contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia da criança.

Dessa forma, refletir sobre o desenvolvimento socioemocional de crianças de 0 a 5 anos implica reconhecer a importância de propostas educativas que considerem a criança em sua totalidade. Ao compreender a primeira infância como um período decisivo para a construção das bases emocionais, a educação assume um papel fundamental na promoção de experiências que favoreçam relações saudáveis, participação social e desenvolvimento integral.

FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento socioemocional na primeira infância está diretamente relacionado à construção

dos vínculos afetivos e às experiências de interação vivenciadas pela criança desde o nascimento. As emoções constituem uma forma primordial de comunicação, por meio da qual o bebê expressa necessidades, desconfortos e estados de bem-estar.

Nos primeiros meses de vida, a criança depende integralmente do adulto para a satisfação de suas necessidades físicas e emocionais. A qualidade das respostas oferecidas pelos cuidadores influencia a sensação de segurança e confiança, fundamentais para o desenvolvimento emocional saudável. O vínculo afetivo estabelecido nesse período contribui para a formação da base emocional que sustentará as relações futuras.

À medida que a criança cresce, amplia-se sua capacidade de reconhecer emoções próprias e alheias, bem como de expressá-las de maneira mais elaborada. O desenvolvimento socioemocional envolve, portanto, processos de identificação emocional, empatia, cooperação e construção da identidade.

CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE 0 A 5 ANOS

O desenvolvimento socioemocional apresenta características específicas ao longo da primeira infância. Nos primeiros anos de vida, predominam as relações de apego e a necessidade de proximidade com os adultos de referência. A criança busca segurança emocional e demonstra emoções de forma intensa e imediata.

Entre os dois e três anos, observa-se um aumento da autonomia e do desejo de exploração do ambiente. Nesse período, surgem comportamentos relacionados à afirmação da identidade, como a expressão de vontades próprias e a frustração diante de limites. Essas manifestações fazem parte do processo de construção da individualidade.

Dos quatro aos cinco anos, a criança amplia suas relações sociais, desenvolvendo maior capacidade de interação com os pares. A empatia, a cooperação e a compreensão de regras sociais tornam-se mais evidentes, embora ainda estejam em processo de consolidação. O desenvolvimento da linguagem contribui significativamente para a expressão e a regulação das emoções.

AS INTERAÇÕES SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

As interações sociais constituem um dos principais fatores do desenvolvimento socioemocional na primeira infância. Por meio da convivência com adultos e outras crianças, a criança aprende a lidar com emoções, a compartilhar experiências e a resolver conflitos.

Na Educação Infantil, o convívio coletivo oferece oportunidades ricas para o desenvolvimento socioemocional. As situações de brincadeira, de cuidado e de rotina possibilitam a vivência de emoções diversas, como alegria, frustração, medo e empatia. Essas experiências contribuem para a aprendizagem da convivência e do respeito ao outro.

O brincar coletivo favorece a construção de vínculos, o desenvolvimento da cooperação e a compreensão de normas sociais. Ao brincar, a criança expressa sentimentos, elabora experiências e constrói significados sobre si mesma e sobre o mundo.

O AMBIENTE EDUCATIVO E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O ambiente educativo exerce influência significativa no desenvolvimento socioemocional das crianças. Um espaço acolhedor, organizado e seguro contribui para que a criança se sinta confiante para explorar, interagir e expressar emoções.

Na Educação Infantil, as rotinas previsíveis, os momentos de cuidado e as interações respeitadas favorecem a construção de vínculos e a sensação de pertencimento. O ambiente deve possibilitar experiências que promovam a escuta, o diálogo e a convivência.

Além disso, as propostas pedagógicas devem considerar o desenvolvimento socioemocional como parte integrante do processo educativo, integrando-o às atividades de brincadeira, linguagem, movimento e expressão artística.

O PAPEL DO ADULTO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

O adulto desempenha papel fundamental no desenvolvimento socioemocional da criança, atuando como mediador das experiências emocionais e sociais. A forma como o adulto acolhe, orienta e estabelece limites influencia diretamente a construção da autorregulação emocional.

Educadores e familiares devem oferecer suporte emocional, reconhecendo e validando os sentimentos da criança. A escuta atenta e o diálogo contribuem para que a criança aprenda a nomear emoções e a lidar com situações de conflito.

A atuação do adulto como referência afetiva e ética contribui para o desenvolvimento da empatia, do respeito e da convivência saudável. Dessa forma, o desenvolvimento socioemocional torna-se um processo compartilhado, construído nas relações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento socioemocional de crianças de 0 a 5 anos constitui um processo complexo e fundamental para a formação integral do sujeito. As experiências vivenciadas na primeira infância influenciam diretamente a maneira como a criança se percebe, se relaciona com os outros e enfrenta desafios ao longo da vida.

A Educação Infantil desempenha papel essencial nesse processo, ao oferecer um ambiente educativo que valoriza o cuidado, o vínculo afetivo e as interações sociais. Compreender o desenvolvimento socioemocional como parte indissociável da educação contribui para a construção de práticas pedagógicas mais humanas e sensíveis às necessidades da infância.

Investir no desenvolvimento socioemocional desde os primeiros anos de vida significa reconhecer a criança como sujeito de direitos e reafirmar o compromisso da educação com a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis, capazes de conviver, respeitar e participar ativamente da vida social.

Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento socioemocional não ocorre de forma isolada, mas está profundamente relacionado às experiências de cuidado, às interações cotidianas e à qualidade dos vínculos estabelecidos entre crianças e adultos. A forma como a criança é acolhida, escutada e orientada influencia diretamente sua capacidade de reconhecer e expressar emoções, bem como de desenvolver a autorregulação emocional e a empatia.

Nesse sentido, o papel dos educadores e das famílias torna-se central, uma vez que são eles os principais mediadores das experiências emocionais na primeira infância. A atuação sensível e intencional dos adultos contribui para a criação de ambientes seguros e afetivos, nos quais a criança se sente confiante para explorar, interagir e aprender. A presença de rotinas estáveis, limites claros e relações baseadas no respeito favorece a construção de vínculos saudáveis e a convivência social.

Por fim, compreender o desenvolvimento socioemocional como um eixo estruturante da Educação Infantil possibilita repensar práticas pedagógicas que valorizem não apenas os aspectos

cognitivos, mas também as dimensões emocionais e sociais do desenvolvimento humano. Dessa forma, o investimento no desenvolvimento socioemocional na primeira infância reafirma o compromisso da educação com a formação integral do sujeito e com a promoção de uma infância marcada por cuidado, pertencimento e participação social.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC.

BOWLBY, John. Apego e perda: apego. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

BOWLBY, John. Apego e perda: separação. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.

KRAMER, Sonia. Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, s.d.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, s.d.

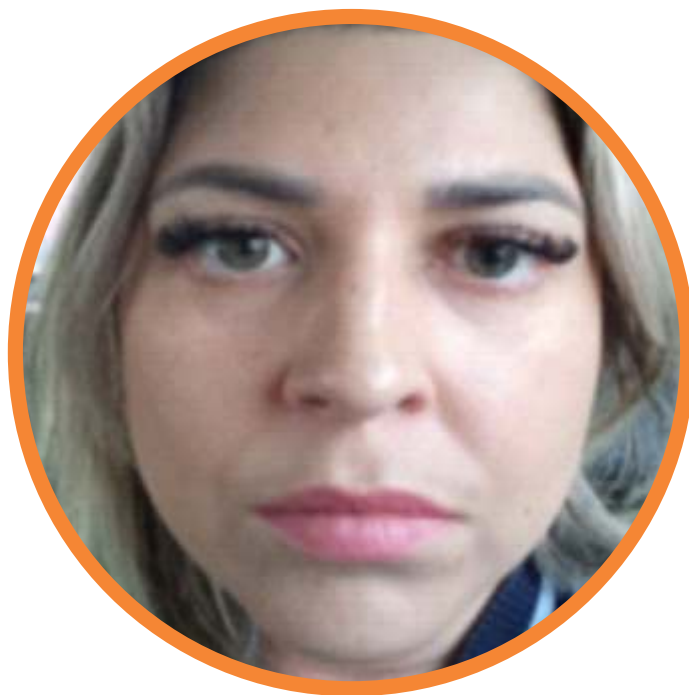
VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, s.d.

WINNICOTT, Donald W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: LTC, s.d.



ÉRIKA DOS REIS SOUSA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista- UNIP (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Metropolitana Unificada- FMU (2012); Professora de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEI Clara Nunes.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS DESDE CEDO

RESUMO

A diversidade étnico-racial é um aspecto constitutivo da sociedade brasileira e deve ser valorizada desde os primeiros anos da educação formal. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da inserção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, considerando o papel fundamental da escola na formação da identidade, da autoestima e da percepção crítica das crianças em relação ao mundo. A partir de uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental, discutem-se os desafios e as possibilidades de implementação de ações educativas que reconheçam e valorizem as contribuições das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. A pesquisa parte do reconhecimento da permanência do racismo estrutural nas instituições educacionais e da necessidade de cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/2003. Destacam-se práticas como o uso de materiais didáticos com representatividade racial, a valorização de histórias e personagens negros e indígenas na literatura infantil, a formação continuada de professores e o envolvimento das famílias no processo educativo. Argumenta-se que práticas antirracistas desde a infância são essenciais para desconstruir estereótipos, combater o preconceito e promover uma convivência mais justa e democrática. Conclui-se que a educação infantil tem um papel estratégico na construção de uma sociedade antirracista e que cabe à escola assumir o compromisso de promover uma educação plural, crítica e emancipadora, que respeite a diversidade e forme sujeitos conscientes e atuantes na transformação social.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Diversidade étnico-racial; Práticas antirracistas; Identidade; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A diversidade étnico-racial é um elemento constitutivo da sociedade brasileira, marcada historicamente por processos de colonização, escravidão, apagamento cultural e resistência dos povos africanos e indígenas. Ao longo dos séculos, o Brasil construiu uma imagem de nação miscigenada e harmônica, ocultando, sob o mito da democracia racial, profundas desigualdades sociais e raciais. Essas desigualdades se manifestam de forma evidente nos diversos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar. A educação, embora seja um direito universal, tem se mostrado insuficiente, em muitos contextos, para combater as estruturas de exclusão que afetam, sobretudo, crianças negras e indígenas desde os primeiros anos de vida.

É nesse cenário que a educação infantil se apresenta como um campo estratégico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e a formação de sujeitos críticos e conscientes. Compreendida como a primeira etapa da educação básica, a educação infantil não apenas acolhe, mas também contribui significativamente para a constituição da identidade, da autoestima e do senso de pertencimento das crianças. Assim, inserir a temática étnico-racial de forma sensível, crítica e intencional desde cedo torna-se essencial para desconstruir estereótipos, romper com padrões eurocêntricos e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, representa um importante avanço legal. No entanto, sua efetivação na prática pedagógica cotidiana, especialmente na educação infantil, ainda enfrenta resistências, lacunas formativas e escassez de materiais adequados. Nesse sentido, o presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre o papel da escola na promoção da diversidade étnico-racial desde a infância, destacando a importância das práticas antirracistas na formação docente, na escolha dos conteúdos e na construção de relações pedagógicas baseadas no respeito e na justiça social.

Com base em revisão bibliográfica e análise de experiências educativas, o trabalho busca evidenciar como práticas antirracistas podem e devem ser incorporadas de maneira transversal ao currículo da educação infantil. Ao problematizar o silenciamento histórico de vozes negras e indígenas no contexto educacional, o estudo também aponta caminhos possíveis para a superação do racismo institucionalizado, reforçando o papel da escola como agente de transformação social e de construção de uma sociedade mais equitativa e plural.

DESENVOLVIMENTO

A PERSISTÊNCIA DO RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas de promoção da igualdade racial, o racismo continua a se manifestar de maneira estrutural e institucionalizada no ambiente escolar. Silvio Almeida (2019) define o racismo estrutural como aquele que atravessa as instituições, moldando comportamentos e decisões, mesmo sem intenção explícita. No contexto educacional, esse racismo se expressa pela ausência de representatividade nos currículos, pelo apagamento das histórias negras e indígenas, e pelo tratamento desigual dado às crianças racializadas.

Kabengele Munanga (2005) chama a atenção para o fato de que a escola brasileira ainda reproduz uma lógica eurocêntrica, que valoriza as culturas europeias em detrimento das contribuições africanas e indígenas. Essa ausência de reconhecimento reforça estereótipos e contribui para a construção de identidades frágeis e marginalizadas entre crianças negras e indígenas. Dessa forma, o racismo precisa ser enfrentado desde a educação infantil, quando as crianças começam a formar suas noções de pertencimento, autoestima e diferença.

A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco histórico e político na luta contra o racismo no Brasil. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da educação básica. Embora muitas vezes tratada de forma superficial, essa lei carrega em si um profundo significado social, pois busca enfrentar o silenciamento histórico das contribuições dos povos negros e africanos na formação da identidade nacional. No contexto da educação infantil, seu cumprimento é ainda mais urgente, pois é nesta etapa que se iniciam os processos de construção de identidade, pertencimento e valores ético-sociais.

Segundo Gomes (2012), a Lei nº 10.639/2003 deve ser compreendida não apenas como um instrumento normativo, mas como um projeto de formação humana pautado no reconhecimento da diversidade étnico-racial como componente essencial da educação. Sua implementação na educação infantil exige um currículo que dialogue com a pluralidade cultural, respeite os modos de ser e viver das crianças negras e indígenas e valorize diferentes matrizes civilizatórias, especialmente as de origem africana. Assim, mais do que inserir conteúdos pontuais sobre cultura africana em datas comemorativas, é necessário adotar uma perspectiva transversal, permanente e crítica da temática.

No entanto, a efetivação da lei enfrenta diversos desafios. Um dos principais é a lacuna na formação inicial e continuada dos professores. Como apontam Oliveira e Candau (2010), muitos docentes ainda não se sentem preparados para trabalhar com questões étnico-raciais em sala de aula, seja por falta de conhecimento teórico, seja por receio de cometer equívocos. Esse desconhecimento, aliado à resistência de parte das instituições escolares em discutir o racismo de forma aberta, contribui para a marginalização do tema e para a reprodução de práticas pedagógicas monoculturais.

Além disso, há escassez de materiais didáticos e paradidáticos que apresentem positivamente a história, as culturas e os sujeitos negros e africanos. Munanga (2005) destaca que o eurocentrismo ainda predomina nos currículos escolares, o que dificulta a construção de uma educação realmente plural. Na educação infantil, essa invisibilização impacta diretamente a formação da identidade das crianças negras, muitas vezes sujeitas a padrões estéticos e culturais que negam suas origens.

Por isso, implementar a Lei nº 10.639/2003 na educação infantil significa muito mais do que incluir conteúdos sobre África ou personalidades negras. Significa repensar a prática pedagógica, os materiais utilizados, os livros escolhidos, as músicas cantadas, os brinquedos disponíveis e os valores transmitidos diariamente às crianças. Trata-se de um compromisso com a equidade, com a justiça social e com a formação de sujeitos conscientes e respeitosos da diversidade.

Dessa forma, a legislação representa uma oportunidade pedagógica para reconstruir o currículo escolar em bases democráticas e antirracistas, descolonizando o saber e criando espaços de valorização das identidades historicamente oprimidas. A escola, especialmente na educação infantil, deve ser espaço de afirmação, acolhimento e celebração da diversidade racial e cultural presente no Brasil.

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que a diversidade étnico-racial seja efetivamente valorizada, é necessário que as práticas pedagógicas estejam comprometidas com o antirracismo. Isso inclui, segundo Hooks (1994), a construção de uma pedagogia engajada, afetiva e crítica, que reconheça as diferentes vozes e experiências culturais presentes na sala de aula.

Entre as práticas eficazes destacam-se:

- A escolha de literatura infantil com protagonismo negro e indígena, que contribui para o fortalecimento da identidade e da autoestima das crianças (SILVA, 2013);
- A valorização da oralidade, da música, da dança e das manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas como parte do currículo (MUNANGA, 2005);
- A construção de ambientes representativos, com bonecas negras, murais inclusivos e decorações que celebrem a pluralidade étnico-racial (GOMES, 2012);
- A formação continuada dos professores, voltada para a reflexão crítica sobre seus próprios preconceitos e a elaboração de estratégias pedagógicas antirracistas (OLIVEIRA & CANDAU, 2010).

O PAPEL DO EDUCADOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

O educador da educação infantil deve atuar como mediador de relações étnico-raciais saudáveis, promovendo uma convivência que respeite e valorize as diferenças. Patrícia Hill Collins (2019) enfatiza a importância do conhecimento situado, ou seja, o reconhecimento de que todo saber é produzido a partir de experiências específicas e localizadas. Isso significa que os saberes das crianças negras, indígenas e de suas famílias precisam ser acolhidos e legitimados pela escola.

Para isso, é fundamental que o educador esteja consciente de seu papel político. Como afirma Freire (1996), ensinar é um ato político, e a neutralidade em relação ao racismo significa, muitas vezes, sua perpetuação. Assim, cabe ao professor assumir uma postura ativa e comprometida com a justiça racial, agindo como agente de transformação social.

FAMÍLIA, COMUNIDADE E ESCOLA: UMA ALIANÇA ANTIRRACISTA

A construção de uma educação antirracista na infância não pode se restringir ao espaço da sala de aula. É necessário envolver a família e a comunidade no processo educativo, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade. Segundo Gomes (2012), a escola deve abrir-se à escuta das famílias negras e indígenas, reconhecendo suas culturas, religiosidades e formas de educar como legítimas.

Projetos interdisciplinares, rodas de conversa com a comunidade, comemorações culturais e exposições de trabalhos das crianças podem fortalecer essa aliança. A escola, nesse sentido, deve se tornar um espaço de celebração da diversidade e de resistência às práticas racistas que ainda permeiam o cotidiano social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo na educação infantil não podem ser encarados como ações pontuais ou apenas como cumprimento de dispositivos legais. Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico que exige intencionalidade, formação crítica e ações concretas no cotidiano escolar. Como discutido neste artigo, o racismo estrutural atravessa a educação desde seus primeiros anos, moldando percepções, relações e oportunidades de crianças negras, indígenas e brancas.

A inserção de práticas antirracistas na educação infantil tem o potencial de transformar a escola em um espaço de construção de subjetividades positivas, respeito às diferenças e justiça social. Para isso, é fundamental reconhecer a criança como sujeito de direitos e participante ativa do processo educativo, capaz de refletir, questionar e construir saberes a partir de sua vivência e identidade.

Autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Silvio Almeida e Bell Hooks nos oferecem ferramentas teóricas para compreender o racismo em suas múltiplas dimensões e para pensar em alternativas pedagógicas que valorizem os saberes e as culturas afro-brasileiras e indígenas. A escola, nesse sentido, deve deixar de ser reprodutora de exclusões para tornar-se espaço de

resistência e transformação.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma educação antirracista desde a infância depende de uma ação integrada entre currículo, práticas pedagógicas, formação docente e envolvimento da comunidade. É urgente que educadores, gestores e políticas públicas assumam essa responsabilidade, garantindo que todas as crianças possam crescer em um ambiente que reconheça sua identidade, valorize suas origens e promova uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: pesquisa e práticas pedagógicas na escola e na formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas de trabalho com a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Vera Maria Ferrão de; CANDAU, Vera Maria. Educação e diversidade cultural: desafios para a formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: subsídios para a implementação da Lei 10.639/03. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 1225-1239, out.-dez. 2013.



FELICIANO WILDES MARTINS

Graduação em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade de São Paulo, 2006; professor de Ensino Fundamental II na rede municipal da cidade de São Paulo.

A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA OBRA “A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: METODOLOGIA E PRÁTICA NAS SÉRIES FINAIS, DE DANIELLY L.A.S. CAVALCANTI (2022)”

RESUMO

Este artigo apresenta uma resenha analítica da obra *A Alfabetização Cartográfica: metodologia e prática nas séries finais*, de Danielly Larissa Andrade de Souza Cavalcanti (2022), discutindo seus fundamentos teóricos, metodológicos e resultados práticos no ensino da Cartografia para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A autora destaca que a Alfabetização Cartográfica se constitui como processo essencial para o desenvolvimento das noções espaciais, permitindo ao aluno compreender conceitos como localização, orientação, escala e interpretação gráfica. Segundo Cavalcanti (2022), tais aprendizagens “são decisivas para uma leitura cartográfica e de mundo eficiente”.

A pesquisa analisada foi desenvolvida durante o período da pandemia de Covid-19 e evidenciou o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o uso de mapas interativos e outras ferramentas digitais. Os resultados mostraram que os estudantes reconhecem a importância da Cartografia para a Geografia e se sentem mais motivados com o uso das TICs nas aulas. Conclui-se que a obra oferece relevante contribuição para a compreensão do papel da Alfabetização Cartográfica na transição entre Anos Iniciais e Finais, bem como para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras no contexto escolar contemporâneo.

Palavras-chave:

Alfabetização Cartográfica; Ensino de Geografia; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

INTRODUÇÃO

A obra *A Alfabetização Cartográfica: metodologia e prática nas séries finais* (Cavalcanti, 2022) destaca que a Alfabetização Cartográfica consiste em um processo formativo essencial para o desenvolvimento das primeiras aprendizagens relacionadas à linguagem dos mapas e das representações espaciais. Desde o início do livro, a autora afirma que a Alfabetização Cartografia “é de extrema importância para o entendimento e a posterior leitura dos mapas e demais representações gráficas” (p.16). Tal compreensão é fundamental para que o estudante desenvolva habilidades de analisar, interpretar e comparar fenômenos espaciais, consolidando o pensamento espacial necessário ao exercício da cidadania.

Cavalcanti (2022) argumenta que a alfabetização cartográfica deve proporcionar ao aluno condições de “viver em sociedade criticamente e atentos às complexidades do momento atual” (p.16). Essa perspectiva dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indica que o ensino de Geografia deve favorecer o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da leitura crítica do espaço. A autora também reforça que, para que o estudante compreenda o mundo em transformação, é essencial que domine noções como orientação, localização, escala e elementos básicos do mapa, operações indispensáveis à formação geográfica em todas as etapas da escolarização.

O contexto da pandemia da Covid-19 ocupa lugar central na análise da autora. Ela observa que esse período impôs novos desafios ao ensino, uma vez que “o subespaço virtual [...] foi decisivo para a manutenção do vínculo entre professor e aluno” (p.18). Assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) emergem como ferramentas fundamentais para garantir a continuidade das aprendizagens cartográficas, especialmente para estudantes do 6º ano, que se encontram no início das Séries Finais e na transição para conteúdos mais complexos da Cartografia Escolar.

A autora enfatiza que o ensino remoto exigiu do professor novas estratégias metodológicas, fazendo com que a Cartografia fosse trabalhada por meio de plataformas digitais, mapas interativos e recursos gráficos que possibilitassem aos estudantes interpretar fenômenos geográficos mesmo à distância. Nesse sentido, Cavalcanti (2022) afirma que foi necessário “recorrer por caminhos racionais que conduzissem a obtenção dos resultados fidedignos desta pesquisa” (p.18), especialmente considerando as limitações impostas pela falta de contato presencial.

A atividade pedagógica analisada na obra, desenvolvida com estudantes da Escola Municipal Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, buscou integrar TICs, leitura cartográfica e fenômenos contemporâneos, como a própria pandemia. Dessa forma, permitiu aos estudantes relacionar noções espaciais aprendidas em aula com elementos reais de sua própria vivência. Como ressalta a autora, esse tipo de prática busca “agregar sentido ao conhecimento escolar e de mundo do(a) aluno(a)” (p.17), reforçando a relevância de metodologias que aproximem teoria e realidade.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente a obra de Cavalcanti (2022), destacando seus fundamentos teóricos, metodológicos e suas contribuições para o ensino da Cartografia nas Séries Finais. Ao fazê-lo, pretende-se evidenciar como a Alfabetização Cartográfica, associada ao uso das TICs, constitui um caminho eficaz para o desenvolvimento do pensamento espacial e para a formação integral dos estudantes na Educação Básica.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E DESENVOLVIMENTO DAS NOÇÕES ESPACIAIS

A autora compreende a Alfabetização Cartográfica como um processo essencial para que o estudante desenvolva habilidades de leitura e interpretação do espaço geográfico desde o início de sua formação. Ela afirma que se trata de um conjunto de aprendizagens que possibilitam ao estudante compreender “localização, orientação, ponto de referência, decodificação de símbolos, interpretação, comparação, representação e outras operações” (p.13) que sustentam uma leitura

crítica do espaço e do mundo.

Nesse sentido, Cavalcanti (2022) destaca que a formação cartográfica é indispensável para a construção do pensamento espacial. Como ela afirma, a Cartografia é um componente do ensino de Geografia que permite aos estudantes “entender criticamente o que acontece seja em uma escala próxima e/ou longínqua e compará-la” (p.16). Essa visão articula-se com o entendimento de que a leitura do mundo é parte integrante da formação cidadã.

A autora reforça que a Alfabetização Cartográfica deve ser vista como um processo contínuo, iniciado nos Anos Iniciais e aprofundado nas Séries Finais. Ela argumenta que a transição do estudante entre essas duas etapas exige o fortalecimento de habilidades mais complexas, como “ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos” (BRASIL, p. 363/364 Apud Cavalcanti, p. 36).

Diferentemente de práticas tradicionais centradas apenas na localização, o ensino da Cartografia deve proporcionar ao aluno a capacidade de interpretar fenômenos, problematizar e construir relações espaciais significativas.

A obra também ressalta que a dificuldade de muitos estudantes – e até mesmo de adultos – em compreender mapas é resultado de lacunas no desenvolvimento da alfabetização cartográfica. A autora cita, por exemplo, que adultos frequentemente “não sabem se localizar precisamente em um mapa rodoviário” ou compreender o uso de ferramentas básicas como a bússola (p.46). Tal constatação reforça a relevância de um trabalho sistemático e progressivo ao longo do Ensino Fundamental.

Assim, a Alfabetização Cartográfica, segundo Cavalcanti (2022), constitui-se não apenas como um objetivo pedagógico, mas como uma ferramenta para que o estudante compreenda e intervenha no espaço em que vive, desenvolvendo autonomia, criticidade e capacidade analítica.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA NAS SÉRIES FINAIS

A obra dedica atenção especial à compreensão do papel da Cartografia no 6º ano, marcado pela transição entre Anos Iniciais e Finais. Para Cavalcanti (2022), o ensino da Cartografia nas Séries Finais é uma “extensão das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e necessita de aprofundamento teórico-metodológico para consolidar o raciocínio geográfico (p.17).

A autora argumenta que, nessa etapa, o estudante já possui condições de ampliar sua interpretação espacial, articulando conhecimentos construídos previamente com novas habilidades. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que o ensino supere práticas meramente descritivas. Citando Santos (2002), a autora lembra que “os mapas possuem e transmitem [...] uma ideia de descritivismo”, e que é fundamental realizar uma releitura crítica, comparando elementos e identificando dinâmicas espaciais (p.37).

Outro ponto central é a função da Geografia como ciência formadora da cidadania. Para a autora, citando Filho (2020) e Manfio (2020), a leitura crítica do mundo depende da capacidade de o estudante compreender fenômenos naturais e sociais em sua dimensão espacial. Nesse sentido, a Geografia deve favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão sobre o lugar vivido. Ela enfatiza que o ensino deve aproximar-se “da vida do aluno e do seu espaço cotidiano”, especialmente em contextos complexos como o da pandemia (p.27/28).

A obra evidencia que a BNCC reforça essa concepção ao definir que, nos Anos Finais, os alunos devem consolidar habilidades de análise espacial, interpretação de mapas e raciocínio geográfico. Assim, o ensino da Cartografia deve ser orientado não para o “mapa pelo mapa”, mas para o uso consciente das representações gráficas como ferramentas de leitura do espaço (p.36).

Em síntese, a autora aponta que o ensino da Cartografia nas Séries Finais precisa ser crítico, contextualizado e articulado às necessidades reais dos estudantes, valorizando suas vivências e promovendo autonomia intelectual.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO ENSINO CARTOGRÁFICO

Outro eixo teórico da obra refere-se à incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Cartografia. A pandemia da Covid-19 intensificou esse movimento, exigindo o uso de plataformas digitais como principal meio de acesso às aulas. A autora afirma que, diante desse cenário, as TICs foram “essenciais [...] para que as aulas pudessem se dar em um subespaço virtual” (p.13).

Para Cavalcanti (2022), as TICs não substituem o professor, mas ampliam seu alcance e favorecem metodologias mais dinâmicas. Nesse sentido, os recursos tecnológicos se tornam “uma ponte para assegurar o processo de ensino-aprendizagem e ampliar as formas de uso da tecnologia” no ensino de Geografia (p.56).

A autora destaca que o uso de mapas interativos, como os disponibilizados em plataformas governamentais durante a pandemia, possibilita aos estudantes visualizar dados em tempo real e relacioná-los com sua realidade. Ela enfatiza a importância desses recursos ao afirmar que o site Pernambuco contra o Coronavírus permitiu aos alunos acessar “representações gráficas que evidenciam [...] o número de casos confirmados, de óbitos e taxa de letalidade” em sua região, fortalecendo a aprendizagem cartográfica significativa (p.20).

Além disso, a obra aponta que as TICs aumentam o engajamento dos estudantes, uma vez que fazem parte de seu cotidiano. A autora observa que, durante a atividade com mapas interativos, “os alunos reagiram melhor à aula” e demonstraram maior interesse ao manipular os recursos gráficos digitais (p.64).

No entanto, Cavalcanti (2022), citando Secatto (2019), alerta que o uso das tecnologias deve ser planejado e intencional, pois elas, por si só, “não atribuem significado às aulas” sem a mediação docente adequada (p.53). Assim, as TICs constituem um meio, e não um fim, dentro do processo educativo.

Dessa forma, a fundamentação teórica apresentada na obra revela que a integração entre Alfabetização Cartográfica, ensino de Geografia significativo e uso pedagógico das TICs constitui um caminho potente para a formação crítica e espacial dos estudantes do Ensino Fundamental.

ESTRUTURA, METODOLOGIA E CONTRIBUIÇÕES DA OBRA ANALISADA

A obra apresenta uma proposta metodológica consistente para o ensino da Cartografia no 6º ano, articulando fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A autora estrutura a obra em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, iniciando pela contextualização do ensino de Geografia durante a pandemia, avançando para a discussão da Cartografia nas Séries Finais e concluindo com a análise do uso das TICs e da atividade pedagógica aplicada. Já na introdução, destaca que o objetivo é “compreender a importância do Ensino da Cartografia nas Séries Finais como uma extensão das Séries Iniciais” articulado às TICs no contexto pandêmico (p.16/17), buscando unir teoria, prática e realidade escolar.

O estudo foi desenvolvido durante a pandemia da Covid-19, período em que as atividades presenciais foram suspensas e substituídas por plataformas digitais. A autora enfatiza que o “subespaço virtual [...] foi decisivo para a manutenção do vínculo entre professor e aluno” (p.18), o

que tornou necessário adaptar metodologias ao ambiente remoto. A justificativa da pesquisa reforça que a pandemia não poderia interromper “as aprendizagens cartográficas [...] essenciais para a leitura de mundo eficiente” (p.13), o que norteou suas escolhas metodológicas.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, aplicada e exploratório-explicativa, envolvendo alunos do 6º ano da Escola Municipal Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, em Limoeiro-PE. (p.19). As aulas ocorreram por meio do Google Meet e Google Classroom, com coleta de dados via Google Formulários. O site Pernambuco contra o Coronavírus também foi utilizado, fornecendo mapas interativos com dados atualizados sobre a pandemia. A atividade prática consistiu em manipular escalas, identificar orientação espacial, comparar dados epidemiológicos entre municípios e relacionar elementos básicos do mapa a informações reais. Os estudantes deveriam “aumentar a escala até o município onde residem” e comparar dados com municípios vizinhos aos pontos cardeais principais (p.61). A prática foi dividida em três etapas: explicação dos elementos cartográficos, exploração do mapa interativo e atividade avaliativa.

A autora observou que a participação inicial dos estudantes era reduzida, com câmeras desligadas e pouca interação. Contudo, ao introduzir o recurso digital, “os alunos reagiram melhor à aula” e passaram a participar ativamente (p.64), evidenciando o potencial motivador das TICs. Apesar disso, dificuldades persistiram, especialmente pela falta de acesso a dispositivos e internet, já que “07 deles não têm acesso a celulares e computadores que suportam o Google Meet” (p.67), o que evidencia desigualdades educacionais.

Os resultados mostram que houve avanço na aprendizagem: inicialmente apenas 6 dos 13 estudantes identificaram corretamente elementos básicos do mapa, número que subiu para 9 após nova explicação. Quanto à escala, 10 estudantes compreenderam corretamente que “quando aumenta a escala, menor é a área representada e mais detalhes podem ser vistos” (p.67). Além disso, 76,9% afirmaram considerar a Cartografia importante para o estudo da Geografia, o que confirma que “as aprendizagens [...] foram bem aceitas e compreendidas pelos estudantes de forma geral” (p.13).

A metodologia analisada demonstra que o uso pedagógico das TICs pode potencializar o ensino da Cartografia, mesmo em condições adversas, oferecendo recursos capazes de fomentar engajamento e promover análise espacial significativa. O estudo também evidencia a importância de relacionar conteúdos ao cotidiano dos estudantes, cumprindo a função da Geografia de “agregar sentido ao conhecimento escolar e de mundo do(a) aluno(a)” (p.17). Assim, a pesquisa constitui uma contribuição relevante para o ensino da Cartografia e para a reflexão sobre metodologias contemporâneas destinadas ao Ensino Fundamental.

DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

A análise da obra de Cavalcanti (2022) permite refletir sobre o papel da Alfabetização Cartográfica nas Séries Finais, a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas metodológicas e os desafios estruturais enfrentados no ensino de Geografia durante o período pandêmico. Este capítulo discute os resultados apresentados no estudo e suas implicações para práticas docentes contemporâneas.

A obra evidencia que a Alfabetização Cartográfica deve ser compreendida como um processo contínuo e espiralado, que se inicia nos Anos Iniciais e se aprofunda nos Anos Finais, desenvolvendo, de forma progressiva, o pensamento espacial. Como afirma a autora, a Cartografia permite que o estudante compreenda criticamente fenômenos que ocorrem “em uma escala próxima e/ou longínqua e compará-la” (p.16).

Essa concepção ultrapassa o caráter meramente descritivo dos mapas. A partir da prática apresentada, é possível perceber que, quando o aluno interage com representações espaciais

significativas — como os mapas digitais explorados durante a pandemia — ele constrói relações entre o conteúdo escolar e sua realidade, fortalecendo a leitura crítica do espaço vivido.

A discussão da autora reforça a necessidade de metodologias que promovam autonomia, interpretação e argumentação cartográfica. A constatação de que muitos adultos ainda apresentam dificuldades para se localizar em mapas (p.46) evidencia um problema estrutural que se reproduz ao longo da escolarização. Dessa forma, a obra aponta para a urgência de práticas pedagógicas consistentes que consolidem as bases da alfabetização cartográfica para toda a Educação Básica. Um dos pontos mais relevantes da obra é a defesa do uso pedagógico das TICs, especialmente em situações emergenciais como a pandemia da Covid-19. A autora afirma que o ambiente digital foi “essencial [...] para que as aulas pudessem se dar em um subespaço virtual” (p.13).

Mais do que substituir o presencial, as TICs ampliaram o repertório metodológico da professora pesquisadora, oferecendo ferramentas como mapas interativos e plataformas de videoconferência que permitiram acompanhar o processo de aprendizagem mesmo à distância.

As reações dos estudantes durante a atividade ilustram o potencial motivador das tecnologias. Como relata Cavalcanti (2022), quando o mapa interativo foi apresentado, “os alunos reagiram melhor à aula”, participaram, fizeram perguntas e interagiram com o recurso digital de forma espontânea (p.64).

Esse envolvimento evidencia que as TICs não apenas facilitam o acesso ao conteúdo, mas também promovem engajamento, favorecem a aprendizagem ativa e fortalecem o vínculo entre aluno e professor — aspecto essencial em períodos de fragilidade emocional, como o vivenciado durante o isolamento social.

No entanto, a autora alerta que as TICs, por si só, não garantem a aprendizagem. Elas precisam ser mediadas pedagogicamente. Como ela afirma, recursos tecnológicos “ampliam as formas de uso da tecnologia no ensino de geografia”, mas só atribuem significado quando intencionalmente articulados aos conteúdos e objetivos das aulas (p.56).

Embora a pesquisa apresente resultados positivos, a autora evidencia importantes limitações, principalmente relativas ao acesso desigual às tecnologias. Ela relata que “07 deles não têm acesso a celulares e computadores que suportam o Google Meet” (p.67), o que reduziu a participação plena da turma.

Esse dado revela um dos grandes desafios para o uso das TICs no ensino público brasileiro: a desigualdade digital, que afeta diretamente o direito à aprendizagem. Mesmo com metodologias inovadoras, o ensino remoto não alcança todos os estudantes da mesma forma, aprofundando diferenças socioeconômicas já existentes.

Além disso, o ambiente virtual dificultou a observação direta das reações dos alunos e limitou intervenções pedagógicas imediatas. A autora descreve momentos de silêncio, câmeras desligadas e interações reduzidas, especialmente no início da aula (p.63). Esses elementos revelam obstáculos não apenas materiais, mas também emocionais e motivacionais, que interferem no processo educativo.

A obra de Cavalcanti (2022) apresenta contribuições concretas para professores de Geografia e para o campo da Alfabetização Cartográfica. Algumas implicações importantes podem ser destacadas:

a) Necessidade de articular teoria, prática e realidade do aluno: a prática com mapas interativos mostra que quando o conteúdo está ligado ao cotidiano — no caso, aos dados da Covid-19 de seus próprios municípios — a aprendizagem torna-se mais significativa. A autora reforça que o ensino

deve “agregar sentido ao conhecimento escolar e de mundo do(a) aluno(a)” (p.17).

b) O papel indispensável da mediação docente: ao intervir quando os alunos não compreendiam os elementos básicos do mapa, retomando o conteúdo e orientando a análise, a professora demonstrou que a tecnologia não substitui o professor, mas potencializa sua ação. Esse ponto reforça a centralidade da atuação docente qualificada.

c) Valorização das habilidades cartográficas nos Anos Finais: os avanços detectados nos resultados da atividade mostram que os estudantes podem, sim, desenvolver capacidades de interpretação cartográfica quando expostos a metodologias adequadas. Isso indica a necessidade de ampliar o trabalho cartográfico ao longo de toda a formação básica, e não apenas nos Anos Iniciais.

d) Reconhecimento dos limites estruturais das escolas públicas: a desigualdade no acesso ao digital exige políticas públicas efetivas de inclusão tecnológica. Sem isso, metodologias inovadoras podem reproduzir exclusões. A autora evidencia que sem aparelhos ou internet adequada, parte dos estudantes não pôde sequer participar da aula virtual (p.67).

A obra demonstra que o ensino da Cartografia nas Séries Finais pode ser enriquecido significativamente pelo uso das TICs, desde que mediado por práticas docentes intencionais e sensíveis ao contexto dos alunos. Ao trabalhar com mapas interativos e dados reais da pandemia, Cavalcanti (2022) exemplifica como a Alfabetização Cartográfica pode contribuir para a compreensão crítica do espaço e para a formação cidadã. Ao mesmo tempo, evidencia desafios estruturais que precisam ser enfrentados para garantir a todas as crianças o direito à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *A Alfabetização Cartográfica: metodologia e prática nas séries finais*, de Cavalcanti (2022), evidencia a importância da Alfabetização Cartográfica no desenvolvimento das competências necessárias para a compreensão crítica do espaço, sobretudo no 6º ano do Ensino Fundamental, etapa marcada pela transição entre Anos Iniciais e Finais. A autora demonstra que o ensino da Cartografia deve ser entendido como processo contínuo, fundamentado em práticas significativas que aproximem o estudante da realidade vivida e favoreçam a construção de habilidades de leitura, interpretação e representação do espaço geográfico.

O estudo também revela que a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) constitui uma estratégia metodológica potente para potencializar o ensino da Cartografia, especialmente em contextos adversos como a pandemia da Covid-19. Como demonstrado, recursos como mapas interativos contribuíram para o engajamento dos estudantes, possibilitando análises espaciais mais dinâmicas e articuladas ao cotidiano dos discentes. Entretanto, a autora reforça que as TICs não substituem a mediação docente, sendo necessário planejamento e intencionalidade pedagógica para que o uso das tecnologias não se torne superficial.

Outro ponto relevante identificado na obra refere-se aos desafios estruturais enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, especialmente no que diz respeito ao acesso desigual às tecnologias digitais. A ausência de equipamentos adequados e de conexão estável impediu a participação plena de parte dos estudantes, o que evidencia a urgência de políticas de inclusão tecnológica que garantam equidade no processo educativo. Tais limitações apontam que, embora as TICs ampliem possibilidades pedagógicas, elas também podem reforçar desigualdades quando não acompanhadas de suporte institucional.

De modo geral, a obra analisada contribui significativamente para o campo da Alfabetização Cartográfica e oferece subsídios teórico-metodológicos para professores de Geografia que buscam práticas inovadoras e contextualizadas. Ao unir teoria, metodologia e prática escolar, Cavalcanti

(2022) demonstra que a Cartografia pode e deve ser trabalhada de forma crítica, interativa e articulada à realidade dos estudantes, fortalecendo sua formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento espacial.

Assim, conclui-se que o ensino da Cartografia nas Séries Finais necessita de abordagens pedagógicas que valorizem o protagonismo estudantil, a leitura crítica do espaço e a utilização de recursos tecnológicos como aliados no processo de ensino-aprendizagem. A obra resenhada oferece caminhos concretos para esse propósito e constitui referência relevante para pesquisadores e docentes da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2025.

CAVALCANTI, Danielly Larissa Andrade de Souza. A alfabetização cartográfica: metodologia e prática nas séries finais. [Livro eletrônico] São Paulo, SP: Arche, 2022.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação Geográfica, Docência e o Contexto da Pandemia da Covid-19. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio de 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>. Acesso em: 10 de nov. 2025.

SANTOS, Douglas. A reinvenção do espaço: diálogo em torno da construção do significado de uma cartografia. São Paulo: UNESP, 2002.

SECCATTO, Ana Gláucia. Mapeando o espaço local: cartografia e tecnologias digitais para além da sala de aula. In: 14º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 2019, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3020>. Acesso em: 05 de nov. 2025.



FRANCISCA FRANCINETE SANTOS QUEIROZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Professora de Educação Infantil CÉU CEI três Lagos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚSICAS E CONTOS AFRICANOS NA PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

RESUMO

A contribuição dos jogos no contexto educacional é amplamente reconhecida como um fator positivo para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e efetiva. Este artigo enfatiza a importância dos jogos como prática pedagógica no âmbito da educação inclusiva, buscando compreender de que forma esses recursos contribuem para a aquisição de novos conhecimentos por alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, o jogo configura-se como um instrumento pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, estimulando a participação, a interação e o interesse pelo processo de aprendizagem. Além disso, o uso de jogos no ambiente escolar possibilita ao professor refletir e aprimorar sua prática educativa, adotando estratégias mais dinâmicas e inclusivas, que respeitam as especificidades e potencialidades de cada aluno.

Palavras-chave:

Jogos; Estratégias; Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar não se configura como uma prática exclusiva da contemporaneidade, uma vez que sempre esteve presente no cotidiano infantil, contribuindo para a ampliação das experiências sociais e intelectuais das crianças. Ao longo do tempo, o brincar tem possibilitado a construção de novos caminhos de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais à formação integral do indivíduo. Nesse sentido, sua utilização como instrumento pedagógico revela-se uma ação positiva, especialmente quando o lúdico passa a ser compreendido como um importante aliado do professor no processo educativo de alunos com necessidades educacionais especiais, dentro de uma perspectiva inclusiva.

O caráter lúdico, aliado à possibilidade de reflexão crítica, favorece a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, tornando esse momento significativo tanto para o crescimento pessoal quanto para o coletivo. A educação inclusiva, por sua vez, apresenta-se como um processo que valoriza o aluno enquanto sujeito social, inserido em um contexto histórico e cultural, possibilitando a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã. Diante disso, torna-se fundamental que o professor repense e reformule suas práticas, não se limitando à adoção de novos conceitos, mas reconhecendo-os como instrumentos de intervenção e transformação da realidade educacional, nos quais a aprendizagem se estabelece a partir de uma postura ativa do educando.

Com o objetivo geral de destacar o jogo como prática pedagógica na educação inclusiva, este artigo analisa esse recurso como facilitador da aquisição de competências e habilidades por meio da construção do conhecimento em contextos significativos. Para tanto, recorre-se a uma pesquisa bibliográfica, que também possibilita o alcance de objetivos específicos, tais como: evidenciar o jogo como atividade educativa capaz de proporcionar um ambiente prazeroso, favorecendo a assimilação concreta dos conteúdos trabalhados; e apresentar possibilidades de jogos a serem desenvolvidos em sala de aula, em consonância com as necessidades educacionais especiais dos alunos.

Nesse contexto, ao professor, enquanto agente de transformação social, cabe reconhecer o jogo como um recurso pedagógico viável e eficaz no processo de inclusão, contribuindo de forma significativa para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por meio da vivência lúdica, o aluno tem a oportunidade de compreender o jogo como um mediador da aprendizagem e da inclusão, ampliando sua percepção sobre o cotidiano cultural, social e escolar.

O JOGAR E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO

O ato de brincar constitui-se como uma dimensão natural e indispensável da infância, sendo parte essencial do desenvolvimento humano. Desde os primeiros anos de vida, a criança manifesta seus sentimentos, pensamentos e percepções do mundo por meio das brincadeiras, que funcionam como uma linguagem própria de expressão. Enquanto o adulto utiliza a palavra para comunicar-se e interpretar a realidade, a criança o faz através do brincar, atribuindo significados às suas ações e interações. Nesse sentido, Makarenko (apud Lima, 2010, p. 3) ressalta que “o jogo é tão importante na vida da criança como é o trabalho para o adulto, daí o fato de a educação do futuro cidadão se desenvolver antes de tudo no jogo”. Essa afirmação evidencia que o brincar não é apenas uma atividade de lazer, mas um meio essencial de aprendizado e formação pessoal.

O ingresso da criança no ambiente escolar não deve, portanto, representar o abandono dessa característica fundamental. Pelo contrário, conforme destaca Friedmann (2006), o brincar é uma necessidade intrínseca à infância e constitui uma via privilegiada para a exploração do novo, possibilitando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. A ludicidade, quando respeitada e incentivada no contexto educacional, potencializa a aprendizagem e torna o processo de ensino mais prazeroso, inclusivo e significativo.

Segundo Almeida (2010, p. 1), “a capacidade de brincar faz parte do desenvolvimento, sendo imprescindível para a sobrevivência psíquica e para o avanço social do homem”. Essa perspectiva reforça a ideia de que o brincar está intimamente ligado à saúde emocional e ao equilíbrio psicológico da criança, funcionando como uma forma de expressão, de criação e de reconstrução simbólica da realidade. Através da brincadeira, o aluno revela-se como um ser ativo, curioso e criador, capaz de transformar suas experiências em aprendizado e de participar de maneira autônoma no processo educativo.

Macedo, Petty e Passos (2005, p. 13) acrescentam que o brincar representa “a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.)”. Essa afirmação reforça o caráter essencial do brincar como uma atividade estruturante do desenvolvimento infantil, uma vez que permite à criança elaborar sentimentos, compreender o meio em que vive e desenvolver competências fundamentais, como a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos.

Reconhecendo essa importância, o papel do professor torna-se ainda mais relevante. Cabe-lhe explorar as múltiplas possibilidades pedagógicas que o brincar oferece, planejando atividades que despertem o interesse e a participação ativa dos alunos. O educador deve compreender o lúdico não como um simples passatempo, mas como uma estratégia de ensino que estimula a criatividade, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, o brincar torna-se um meio de promover experiências significativas, nas quais o aluno pode experimentar, errar, refletir e reconstruir saberes.

De acordo com Pedroza (2005), é por meio da brincadeira que a criança tem a oportunidade de experimentar novas formas de ação, testar hipóteses e expressar sua criatividade, ao imaginar situações e reproduzir vivências que fazem parte de sua realidade. Assim, o brincar possibilita que a criança atribua novos significados às suas experiências, compreendendo melhor o mundo que a cerca e fortalecendo sua autonomia e identidade.

Entre as diversas formas de brincar, o jogo se destaca como um recurso pedagógico de grande eficácia para a construção de conceitos e conhecimentos. Os jogos, quando aplicados de maneira intencional e planejada, favorecem a aprendizagem ativa, a cooperação entre os alunos e a consolidação de habilidades cognitivas e sociais. Dessa forma, o jogo deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a assumir um papel central no processo educativo, funcionando como uma ponte entre o prazer de brincar e o compromisso de aprender.

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. (KISHIMOTO, 2010, p. 106).

Ao abordar as diferentes perspectivas psicológicas sobre o jogo, Vygotsky (apud Moratori, 2003, p. 10) destaca que o lúdico exerce uma influência decisiva no desenvolvimento infantil. Segundo o autor, é por meio do jogo que a criança aprende a agir sobre o mundo, exercitando sua curiosidade, iniciativa e autoconfiança. Essa atividade também favorece o desenvolvimento de capacidades cognitivas fundamentais, como a linguagem, o pensamento e a atenção concentrada. Sob essa ótica, o jogo é compreendido como uma experiência mediadora do aprendizado, uma vez que promove interações sociais significativas e possibilita o avanço cognitivo a partir da troca entre a criança e o meio em que está inserida.

No campo das concepções piagetianas, o jogo assume outra função igualmente relevante. Para Piaget (apud Moratori, 2003, p. 10), as brincadeiras representam uma forma de exercício das ações já adquiridas, permitindo que a criança obtenha prazer por meio da repetição e do domínio das suas próprias condutas. Assim, os jogos cumprem uma dupla função: consolidam esquemas mentais anteriormente formados e, simultaneamente, proporcionam equilíbrio emocional e satisfação pessoal. Essa dimensão emocional do brincar é essencial para o desenvolvimento, pois auxilia a criança a lidar com desafios e frustrações de maneira criativa e saudável.

Ao refletir sobre as contribuições de ambas as teorias, Flemming (2004, p. 5) observa que as abordagens de Piaget e Vygotsky se complementam no contexto educacional. Enquanto a teoria piagetiana pode orientar a escolha e a adequação dos jogos ao nível de desenvolvimento da criança, a teoria vygotskiana contribui para a compreensão das interações sociais envolvidas na atividade lúdica, especialmente no que se refere à construção de regras, à cooperação e ao trabalho em grupo. Dessa forma, o educador encontra nessas perspectivas um suporte teórico consistente para planejar práticas pedagógicas que unam ludicidade, aprendizagem e socialização.

A descontração promovida pelo ato de brincar, portanto, vai muito além do simples entretenimento: ela constitui um espaço de elaboração emocional e cognitiva que auxilia a criança a superar desafios e a enfrentar diferentes etapas do seu desenvolvimento. Nesse sentido, Cordazzo e Vieira (2007) ressaltam que...

Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Alguns exemplos de brincadeiras que estimulam o desenvolvimento físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar. A linguagem pode ser estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar. O aspecto social pode ser estimulado pelas brincadeiras de faz-de-conta, jogos em grupos, jogos de mesa e as modalidades esportivas. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia. (...) A brincadeira é uma ferramenta suporte para estimular o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto escolar. (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 9)

A descontração promovida pelo ato de brincar, portanto, vai muito além do simples entretenimento: ela constitui um espaço de elaboração emocional e cognitiva que auxilia a criança a superar desafios e a enfrentar diferentes etapas do seu desenvolvimento. Nesse sentido, Cordazzo e Vieira (2007) ressaltam que essencial do desenvolvimento humano. Desde os primeiros anos de vida, a criança manifesta seus sentimentos, pensamentos e percepções do mundo por meio das brincadeiras, que funcionam como uma linguagem própria de expressão. Enquanto o adulto utiliza a palavra para comunicar-se e interpretar a realidade, a criança o faz através do brincar, atribuindo significados às suas ações e interações. Nesse sentido, Makarenko (apud Lima, 2010, p. 3) resalta que “o jogo é tão importante na vida da criança como é o trabalho para o adulto, daí o fato de a educação do futuro cidadão se desenvolver antes de tudo no jogo”. Essa afirmação evidencia que o brincar não é apenas uma atividade de lazer, mas um meio essencial de aprendizado e formação pessoal.

O ingresso da criança no ambiente escolar não deve, portanto, representar o abandono dessa

característica fundamental. Pelo contrário, conforme destaca Friedmann (2006), o brincar é uma necessidade intrínseca à infância e constitui uma via privilegiada para a exploração do novo, possibilitando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. A ludicidade, quando respeitada e incentivada no contexto educacional, potencializa a aprendizagem e torna o processo de ensino mais prazeroso, inclusivo e significativo. Macedo, Petty e Passos (2005, p. 13) acrescentam que o brincar representa “a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.)”. Essa afirmação reforça o caráter essencial do brincar como uma atividade estruturante do desenvolvimento infantil, uma vez que permite à criança elaborar sentimentos, compreender o meio em que vive e desenvolver competências fundamentais, como a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos. Reconhecendo essa importância, o papel do professor torna-se ainda mais relevante.

Cabe-lhe explorar as múltiplas possibilidades pedagógicas que o brincar oferece, planejando atividades que despertem o interesse e a participação ativa dos alunos. O educador deve compreender o lúdico não como um simples passatempo, mas como uma estratégia de ensino que estimula a criatividade, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, o brincar torna-se um meio de promover experiências significativas, nas quais o aluno pode experimentar, errar, refletir e reconstruir saberes. De acordo com Pedroza (2005), é por meio da brincadeira que a criança tem a oportunidade de experimentar novas formas de ação, testar hipóteses e expressar sua criatividade, ao imaginar situações e reproduzir vivências que fazem parte de sua realidade.

Assim, o brincar possibilita que a criança atribua novos significados às suas experiências, compreendendo melhor o mundo que a cerca e fortalecendo sua autonomia e identidade. Entre as diversas formas de brincar, o jogo se destaca como um recurso pedagógico de grande eficácia para a construção de conceitos e conhecimentos. Os jogos, quando aplicados de maneira intencional e planejada, favorecem a aprendizagem ativa, a cooperação entre os alunos e a consolidação de habilidades cognitivas e sociais. Dessa forma, o jogo deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a assumir um papel central no processo educativo, funcionando como uma ponte entre o prazer de brincar e o compromisso de aprender.

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação em uma sociedade democrática configura-se como um dos principais meios de formação do indivíduo para o exercício consciente da cidadania e da participação social. Nesse contexto, a escola assume um papel essencial ao promover práticas pedagógicas que contemplem a diversidade humana, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. A educação inclusiva emerge, portanto, como uma perspectiva que amplia o entendimento do processo educativo, ao reconhecer que as diferenças fazem parte da condição humana e devem ser consideradas no planejamento e na execução das ações pedagógicas.

Sob essa ótica, torna-se imprescindível que as propostas educacionais estejam fundamentadas em princípios que assegurem o respeito às singularidades dos alunos, bem como a valorização de suas potencialidades. As escolas inclusivas precisam adaptar-se aos distintos estilos e ritmos de aprendizagem, oferecendo respostas pedagógicas adequadas por meio de currículos flexíveis, diversificação de recursos didáticos e uma organização escolar comprometida com a participação e a convivência. Embora o direito à educação inclusiva esteja assegurado do ponto de vista legal, ainda se observa a necessidade de maior coerência entre os dispositivos normativos e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

A educação inclusiva não se limita à observância formal da legislação, mas exige uma mudança profunda de concepção acerca do ensino e da aprendizagem. Tal mudança implica rever posturas, atitudes e formas de organização do trabalho pedagógico, de modo a superar práticas excludentes

e promover ambientes educativos mais democráticos. Nesse sentido, o educador desempenha papel central, uma vez que sua atuação pode favorecer a construção de espaços de aprendizagem mais acolhedores, nos quais o aluno é reconhecido como sujeito ativo do processo educativo.

No âmbito da prática pedagógica, o uso do lúdico, especialmente por meio dos jogos educativos, destaca-se como uma estratégia relevante no processo de inclusão. O jogo possibilita a criação de situações de aprendizagem mais dinâmicas e significativas, favorecendo a participação dos alunos e estimulando o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, contribui para o fortalecimento da autonomia, da criatividade e da interação entre os estudantes, promovendo relações baseadas na cooperação e no respeito às diferenças.

A utilização dos jogos no contexto da educação inclusiva permite que o aluno vivencie experiências que articulam o aprender, o aprender a aprender e o aprender a conviver, tornando o processo educativo mais prazeroso e significativo. Ao assumir uma postura mediadora, o professor pode utilizar o jogo como recurso para favorecer a construção do conhecimento, respeitando os limites e as potencialidades de cada aluno. Conforme destaca Fleuri (2003), a prática educativa inclusiva pressupõe a abertura ao reconhecimento do outro em sua diferença, compreendendo que é na interação e no diálogo que se constroem novas possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, o jogo, quando planejado e utilizado de maneira intencional, configura-se como um importante instrumento pedagógico na educação inclusiva, ao contribuir para a promoção de aprendizagens significativas e para a consolidação de uma escola comprometida com a formação integral do sujeito e com a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

OS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

As práticas pedagógicas tradicionais mostram-se insuficientes para atender às demandas de aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, ao se refletir sobre a formação continuada de professores, especialmente sob uma perspectiva colaborativa, torna-se imprescindível considerar o lúdico como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem (CAPELLINI; LANGONA; FONSECA, 2010). O brincar possibilita à criança criar, imaginar, cooperar, desenvolver a autoestima e fortalecer a confiança em si mesma, aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Conforme destaca Vygotsky apud Mrech (2008, p. 3), “a arte de brincar pode ajudar a criança portadora de necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma”.

As atividades lúdicas, exploratórias, os jogos e as brincadeiras favorecem o reconhecimento das potencialidades individuais, o desenvolvimento do raciocínio, a expressão de ideias, pensamentos e emoções por meio de gestos e movimentos, além de possibilitarem maior consciência corporal e autoconhecimento. Nesse contexto, os jogos educativos despertam a curiosidade, o interesse pelo aprender e contribuem para o fortalecimento da autoconfiança, podendo ser utilizados com diferentes finalidades no ambiente escolar (MARTUCCI; FRÈRE; OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, o brincar constitui-se como uma estratégia capaz de promover autonomia, motivação e maior predisposição para a aprendizagem, formando indivíduos mais ativos e participativos (CAPELLINI; LANGONA; FONSECA, 2010).

Alguns recursos lúdicos são desenvolvidos especificamente para atender a determinados transtornos, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica no contexto da educação inclusiva. Observa-se, por exemplo, a utilização de softwares educativos com técnicas voltadas à captação da atenção e à melhoria da concentração de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), além de contribuírem para o aprimoramento de habilidades cognitivas, como memória e percepção espacial. O processo de ensino-aprendizagem fundamentado nessa perspectiva lúdica tem na criatividade um de seus principais motores, configurando-se como uma

alternativa eficaz para o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos.

No que se refere ao trabalho pedagógico com alunos surdos, Redondo e Carvalho (2001) destacam o uso de atividades de imitação, jogos, desenhos, dramatizações, brincadeiras de faz-de-conta e histórias infantis como recursos fundamentais. Tais práticas favorecem tanto a aquisição da linguagem quanto a aprendizagem de conceitos e regras de comunicação, elementos essenciais para a integração escolar. A partir dessas interações espontâneas, professores e familiares podem propor atividades que estimulem a comunicação por meio de gestos, sinais, atitudes corporais e linguagem oral, respeitando as especificidades do aluno.

Crianças com perda auditiva demandam maior número de estímulos, repetições e vivências, sendo fundamental o uso de materiais concretos e visuais como suporte para a assimilação de novos conceitos. À medida que a criança compreende que pessoas e objetos possuem denominações específicas, seu progresso torna-se mais evidente. O jogo, o faz-de-conta e a contação de histórias ampliam o repertório informacional, incentivam a busca por interação, o questionamento e o enriquecimento da comunicação.

Entretanto, conforme ressalta Marques (1999, p. 56), “a compreensão e a realização de uma tarefa exigem da criança surda um grande esforço de atenção”, o que justifica a necessidade de apresentar exercícios de articulação de forma lúdica, evitando atividades prolongadas e desmotivadoras.

Por fim, embora as situações lúdicas sejam fundamentais para favorecer a aquisição linguística, é necessário compreender que tais estímulos não têm como finalidade suprimir as características próprias do aluno surdo, mas sim respeitar sua singularidade, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância dos jogos como prática pedagógica na educação inclusiva reside em sua capacidade de estimular e motivar o processo de aprendizagem, criando um ambiente favorável e significativo para a aquisição de novos conhecimentos por alunos com necessidades especiais. Contudo, a inserção desse recurso no contexto educacional exige dos educadores clareza quanto aos objetivos pedagógicos e domínio sobre sua aplicação, de modo que o jogo ultrapasse o caráter meramente recreativo e assuma uma função formativa.

Por se tratar de uma atividade presente no cotidiano infantil antes mesmo da escolarização, o jogo constitui um importante elemento de aproximação entre o aluno e o conhecimento. Nesse sentido, o desafio do professor consiste em orientar e ampliar essa prática, transformando os momentos lúdicos em experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno, valorizando suas habilidades, potencialidades e autonomia no processo de aprendizagem.

A aprendizagem, portanto, não pode ser reduzida à execução mecânica de regras ou procedimentos. É fundamental que o aluno compreenda, questione e atribua sentido às situações propostas. Sob essa perspectiva, os jogos possibilitam ao professor romper com práticas pedagógicas marcadas pelo tecnicismo e pela repetição, promovendo a construção do conhecimento de forma ativa e contextualizada.

Assim, torna-se imprescindível que o planejamento pedagógico considere o jogo como um recurso intencional e coerente com as necessidades educacionais dos alunos e com os objetivos de aprendizagem estabelecidos. A escolha e a aplicação consciente dos jogos contribuem para uma prática inclusiva mais eficaz, comprometida com a formação de sujeitos participativos e com a garantia de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. O brincar e o jogar da criança ao adulto. Disponível em < <http://www.psicoterapiamarinaalmeida.blogspot.com/2009/07/o-brincar-e-jogar-da-crianca-ao-adulto.html>. Acesso em 10 dez. 2022.

ALVES, Eva Maria Siqueira. Regras: o limite do pode não pode em atividades lúdicas matemáticas. Disponível. http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/limite.pdf.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A inclusão social da criança com deficiência: criança especial. São Paulo: Rocca, 2000.

CARVALHO, Rosita Edlerl. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: MEC, 1999.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias; LANGONA, Neichelli Fabrício; FONSECA, Katia de Abreu. Brincadeiras tradicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: práticas pedagógicas inclusivas. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2010. p. 1-15. Disponível: www.forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%207%20D.pdf

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. Brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia. v. 7. n. 1. jun2007. Disponível em < http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci_arttext>

FLEMMING, Diva Marília. Criatividade e jogos didáticos. Encontro Nacional de Educação Matemática, 8, 2004, Recife. Disponível em < <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/02/MC39923274934.pdf>> Acesso em 12 dez. 2022.

FONSECA, José Ricardo da. O X da Matemática. Revista AMAE Educando. Ano XXX. n. 268. jun./1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? Disponível em < http://www.brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf infoeducativa.com.br/imprimir. Acesso em 12 dez. 2022.

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.

GERMANO, Mel. Sabor e saber: Matemática é vida. In: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

GIL, João Pedro Alcântara et al. O significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo: conhecendo novas metodologias no cotidiano escolar. In: Cadernos Educação. n. 20. 2002. Disponível em <http://www.coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a5.htm>.

GIOCA, Maria Inez. O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos. 2001. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Amazonas, Belém do Pará, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo na educação: considerações históricas. Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf>

LIMA, João do Rosário. A importância dos jogos nas séries iniciais. Disponível em < <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-dos-jogos-nas-series-iniciais-385913.html>>

LOPES, M. da G. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARQUES, C.V.M. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. In: Revista Espaço. Rio de Janeiro: Ines, dez. 1999.

MARTUCCI, H. N.; FRÈRE, A. F.; OLIVEIRA, A. D. Jogo computadorizado para auxiliar no letramento de crianças com Transtorno de Atenção. Disponível em < <http://www.telemedicina.unifesp.br/pub/SBIS/CBIS2004/trabalhos/arquivos/376.pdf> > Acesso em 18 de dez. 2022.

MORATORI, Patrick Barbosa. Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem? 2003. 33 f. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada à Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MRECH, Leny Magalhães. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. jun/2008. Disponível em < http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_uso_de_brinquedos.asp?f_id_artigo=78 >. Acesso em: 05 dez. 2010.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Letícia Maria Galdino de. Educação Especial e tecnologias computacionais: jogos de computador auxiliando o desenvolvimento de crianças especiais. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOPEDAGOGIA, 1, 2003. p. 123-129. Disponível em: [http://www.din.uem.br/~ulpeneto/outros/abppprnorte%20\(teste\)pdfa14Oliveira03.pdf](http://www.din.uem.br/~ulpeneto/outros/abppprnorte%20(teste)pdfa14Oliveira03.pdf)>.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 71, v. 21, jul. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200009&script=sci_arttext&lng=es>.

PAVANELLO, Regina Maria; CAWAHISA, Eliane Camilo Maia. A utilização de jogos na aula de matemática: uma investigação com professores do Ensino Fundamental. Disponível em < http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Comunicacao_Cientifica/Trabalhos/CC0327236 >.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. In: Revista do Departamento de Psicologia. v. 17. n. 2. Jul/dez.

REDONDO, M.C.F.; CARVALHO, J.M. Deficiência auditiva. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2001.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. Inclusão: educadores. Porto Alegre: ArREERtmed, 1999. 451 p. um guia para educadores.



GLAUCIA KELLY FEITOZA MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2012); Especialista em Psicopedagogia clínica pela Faculdade Faconnect (2022); Coordenadora Pedagógica – na EMEI MARIA EUGENIAFAKHOURY.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

RESUMO

Este estudo analisa como as escolas lidam com a inclusão de alunos com necessidades especiais. Examina se as escolas estão preparadas para apoiar esses alunos e se seguem as práticas educacionais necessárias conforme a lei. Desde a década de 1990, o governo brasileiro tem trabalhado para incluir mais alunos nas escolas públicas, mas a educação de qualidade nem sempre foi garantida. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 enfatizam a importância da inclusão educacional para a identidade nacional.

O estudo destaca a luta contínua pelos direitos das pessoas com deficiência. A Constituição afirma que crianças com deficiência devem ser incluídas na educação regular e que todos devem ter acesso à educação em todos os níveis de acordo com suas capacidades. Os resultados mostram que o sistema educacional frequentemente marginaliza os alunos com necessidades especiais, dificultando seu aprendizado e inclusão.

O trabalho tem o objetivo de esclarecer questões em torno da educação inclusiva, identificando os principais obstáculos enfrentados por estudantes e professores. Os objetivos do estudo incluem descrever a inclusão escolar, reconhecer barreiras de acessibilidade, investigar desafios e estratégias para superá-los, e avaliar iniciativas que apoiam a educação inclusiva.

Palavras-chave:

Acessibilidade; Inclusão; Educação.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal é analisar como os estudantes com necessidades especiais são incluídos nas escolas regulares e se as instituições de ensino estão preparadas para receber esses alunos e seguir as práticas educacionais exigidas. A pesquisa é baseada em uma revisão de estudos existentes e questiona "Inclusão ou exclusão?" e "O que a inclusão realmente significa?"»

O texto discute a realidade atual da educação pública no Brasil, afirmando que, apesar dos esforços do governo desde a década de 1990 para garantir acesso e inclusão, a qualidade da educação permanece sem garantias. A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 são destacadas como marcos legais fundamentais que apoiam a inclusão educacional.

O estudo reconhece as lutas contínuas pelos direitos das pessoas com deficiência, observando que o sistema educacional frequentemente marginaliza os estudantes, dificultando a aprendizagem efetiva e a inclusão real. Ele busca esclarecer preocupações ao abordar a questão: "Quais são os principais obstáculos enfrentados por estudantes e educadores na educação inclusiva?"

INCLUSÃO E ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão de pessoas com necessidades especiais é um tema importante, buscando superar a exclusão histórica, apesar de já existirem políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) orienta como atender esses alunos na Educação Inclusiva. Uma escola inclusiva é aquela que acolhe todos, respeitando a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem. A inclusão deve ser aplicada em vários contextos e atitudes, baseando-se nos pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Para que a inclusão funcione bem, é essencial garantir acessibilidade e superar barreiras de diferentes tipos. As barreiras arquitetônicas, como obstáculos físicos, e as comunicacionais, como a falta de recursos como Braille e Libras, dificultam a autonomia e a comunicação. As barreiras atitudinais, que incluem preconceitos, podem ser resolvidas com conscientização. Além disso, as barreiras instrumentais e metodológicas envolvem a falta de ferramentas e métodos de ensino adequados, exigindo que os educadores usem técnicas apropriadas. Finalmente, as barreiras programáticas referem-se a normas que precisam ser revisitadas para não bloquear o acesso. As escolas, muitas vezes apegadas à padronização, devem reavaliar seus conceitos e eliminar essas barreiras para se tornarem verdadeiramente acessíveis e inclusivas.

PRINCIPAIS NECESSIDADES ESPECIAIS E FORMAS DE LIDAR NA ESCOLA

As necessidades especiais referem-se a restrições (físicas, mentais ou sensoriais) que limitam a capacidade funcional do indivíduo, conforme a legislação brasileira (Decreto nº 5.296/2004), sendo o foco da Educação Especial na perspectiva inclusiva. O sucesso da inclusão exige que a escola se adapte a cada condição específica.

Alunos com Deficiência Física precisam de acessibilidade estrutural. Aqueles com Deficiência Auditiva dependem frequentemente do intérprete de Libras, e os com Deficiência Visual necessitam de recursos como Braille e atendimento individualizado. Já a Deficiência Mental/Intelectual exige do professor conhecimento aprofundado, sensibilidade e o uso de metodologias e materiais adequados para o planejamento.

No caso de Altas Habilidades/Superdotação, o atendimento deve incluir a modificação curricular e a proposição de atividades desafiadoras. Outras condições, como a Deficiência Múltipla ou os Distúrbios de Aprendizagem (como TDAH), demandam acompanhamento individualizado.

Em todas as situações, a educação só será inclusiva se o professor for criativo e buscar estratégias

que favoreçam o desenvolvimento de todos. Em suma, a Educação Inclusiva é um direito que exige o comprometimento da sociedade e a adaptação da escola (em sua organização, currículo e metodologia) para reconhecer a diversidade e garantir o pleno desenvolvimento e o sucesso escolar de cada aluno.

AÇÕES QUE FAVORECEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para uma inclusão escolar eficaz e equidade, as escolas devem implementar ações estratégicas que impactem diretamente os resultados educacionais. Essas ações envolvem compreender o aluno como um todo, oferecer capacitação contínua aos profissionais e promover uma colaboração efetiva entre o professor da Sala de Recursos e o professor da classe regular. Elementos essenciais incluem suporte na Sala de Recursos, uso da tecnologia no ensino e parcerias sólidas entre a escola e as famílias.

A inclusão bem-sucedida exige que os professores repensem e reestruturem suas práticas pedagógicas, indo além das salas de aula tradicionais para criar uma abordagem de gerenciamento de classe. As escolas devem compreender o ambiente dos alunos para propor atividades que estejam alinhadas com suas realidades, possibilitando melhor adaptação e participação ativa na aprendizagem.

Todos os envolvidos — professores, outros alunos e famílias — devem se adaptar para incluir o estudante, valorizando suas contribuições. Professores da rede regular e especializados devem trabalhar juntos de forma consistente.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A Educação Inclusiva tem gerado muitas discussões no campo educacional, pois busca garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso requer o comprometimento e habilidades de todos os envolvidos para lidar com a diversidade de habilidades e dificuldades dos alunos. As normas atuais sobre esse tema precisam ser seguidas. Para explorar essa questão, foi feita uma pesquisa qualitativa com foco em bibliotecas, publicações, e outras fontes digitais que trazem informações sobre educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educadores devem ter suporte para resolver problemas diários, criando opções que beneficiem todos. Currículos e métodos devem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos. A inclusão envolve a participação de todos, incluindo famílias, comunidade, governo e professores, especialmente para alunos com necessidades especiais. O Legislativo deve criar normas que promovam essa inclusão. A educação inclusiva deve garantir que crianças com necessidades especiais aprendam em salas regulares, e educadores precisam se preparar para atender essas exigências. A inclusão deve ser uma prioridade, promovendo um ambiente escolar que reconheça a capacidade de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA, Ricardo. O que é Deficiência Auditiva? Postado em 01 de agosto de 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/273/o-que-e-deficiencia-auditiva>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda. v. 2, nº 3, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/3.Artigo-D2.Katiuscia.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

BELLIENI, Carlo. Portadores de necessidades especiais: a definição em 3 pontos. Postado em: 24

de setembro de 2013. Disponível em: <https://pt.zenit.org/articles/portadores-de-necessidades-especiais-a-definicao-em-3-pontos/>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BOGAS, João Vitor. As principais barreiras para a acessibilidade e como superá-la. Disponível em: <http://blog.handtalk.me/barreiras-para-a-acessibilidade/>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BORGES, Adriana Costa; et al. Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

BORGES, Marilene Lanci; PAINI, Leonor Dias. A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica. Universidade Estadual de Maringá – UEM. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_marilenelanciborgessenra.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Educação inclusiva: a escola. v. 3. Brasília: MEC/Seesp, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Inter-Americana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 4 jun. 2019.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 4 jun. 2019.

_____. A Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão Social, Educação Inclusiva e Educação Especial: enlaces e desenlaces. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, nº 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 26 fev. 2019.

CARDOSO, Silvia Helena. Diferentes deficiências e seus conceitos. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/diferentes_deficiencias_e_seus_conceitos.pdf. Acesso em: 3 jun. 2019.

CENTRO DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE GAIA – CRPG. O conceito de acessibilidade. Última atualização: 10-08-2012. Disponível em: <http://www.crpq.pt/estudosProjectos/temasreferencia/acessibilidades/Paginas/oqueeaaacessibilidade.aspx>. Acesso em: 5 jun. 2019.

CUTRIM, Ana Paula Mendes; LIMA, Christiane Valêska Araújo Costa. A Inclusão Escolar do Deficiente Auditivo no Ensino Regular: desafios e conquistas. VIII JORNADA INTERNACIONAL

POLÍTICAS PÚBLICAS. 22 a 25 de agosto de 2017.

FERRARI, Juliana Spinelli. Superdotação intelectual. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/superdotacao-intelectual.htm>. Acesso em: 05 jun. 2019.

FERREIRA, Felipe. Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? Atualizado em: 29 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 2 jun. 2019.

FLEITH, Denise de Souza. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação. 4 ed. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

FURRER, Maria Alice. Tipos de barreiras. Publicado em: 16 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/tipos-de-barreiras/>. Acesso em: 5 jun. 2019.

GOMES, Claudia; et. al. Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares. Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 34, nº 104, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000200006. Acesso em: 12 maio 2019.

MARTINS, Milene Moura. Pesquisa descritiva: entenda o que é e veja dicas de como fazer. Postado em: 06 de novembro de 2018. Disponível em: <https://viacarreira.com/pesquisa-descritiva-233732/>. Acesso em: 27 fev. 2019.



GLORIA RIBEIRO TORQUATO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Uniararas (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Plácido de Castro, designada Psicopedagoga no NAAPA Capela do Socorro.

O PAPEL DO NAAPA NO ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE

RESUMO

Este artigo analisa o papel do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, destacando suas contribuições para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos estudantes. A partir de uma abordagem qualitativa, discute-se como o NAAPA atua no suporte pedagógico, na mediação de situações de vulnerabilidade e no fortalecimento das práticas docentes voltadas à garantia do direito à aprendizagem. Evidencia-se o trabalho interprofissional e colaborativo do núcleo junto às unidades escolares, com foco na escuta qualificada, na construção de estratégias de acompanhamento individualizado e na articulação com demais políticas públicas. Os resultados apontam que o NAAPA tem papel fundamental na criação de ambientes educativos mais acolhedores e equitativos, favorecendo o pleno desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, especialmente daqueles em situação de risco ou com barreiras à aprendizagem.

Palavras-chave:

NAAPA; Inclusão escolar; Desenvolvimento integral; Educação pública.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os debates em torno da inclusão escolar e do direito à aprendizagem têm ganhado relevância nas políticas públicas educacionais brasileiras. No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a criação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) representa um importante avanço no enfrentamento das desigualdades educacionais e na promoção de práticas pedagógicas mais equitativas. Vinculado às Diretorias Regionais de Educação (DREs), o NAAPA tem como objetivo principal apoiar as unidades escolares no acompanhamento das trajetórias de aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam barreiras de ordem pedagógica, social, emocional ou familiar.

Composto por uma equipe multiprofissional, incluindo psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais e outros especialistas, o núcleo atua de forma integrada às escolas, buscando compreender os diversos fatores que impactam o processo de aprendizagem e propondo estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, o NAAPA não apenas oferece suporte técnico às equipes escolares, mas também contribui para a construção de uma cultura educacional mais inclusiva, sensível às singularidades de cada aluno e comprometida com a equidade.

Este artigo tem como objetivo analisar o papel do NAAPA no acompanhamento das aprendizagens na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, destacando suas contribuições para a inclusão educacional e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa parte da compreensão de que a garantia do direito à educação vai além do acesso à escola, exigindo o fortalecimento de práticas interdisciplinares que considerem as dimensões cognitivas, emocionais e sociais da formação humana.

OBJETIVO GERAL

Compreender e analisar de forma crítica o papel do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, investigando de que maneira sua atuação contribui para o acompanhamento das aprendizagens, o enfrentamento das desigualdades educacionais e a promoção da inclusão escolar. Busca-se, ainda, evidenciar como as ações interdisciplinares e colaborativas do NAAPA favorecem a construção de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes, com vistas à garantia do direito à educação e ao desenvolvimento integral, contemplando as dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais da formação humana.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Investigar as estratégias e práticas adotadas pelo NAAPA no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- Analisar como a atuação interprofissional do NAAPA contribui para a inclusão escolar de estudantes com dificuldades de aprendizagem, vulnerabilidades sociais e outras barreiras educacionais.
- Compreender o impacto das ações do NAAPA na construção de ambientes escolares mais acolhedores, equitativos e favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes.
- Refletir sobre os desafios enfrentados pelas equipes do NAAPA na articulação com os diferentes atores escolares e na efetivação de políticas públicas de educação inclusiva.
- Apontar possibilidades de fortalecimento da atuação do NAAPA como instância de apoio pedagógico, escuta qualificada e promoção de direitos no espaço escolar.

JUSTIFICATIVA

A construção de uma educação pública de qualidade, equitativa e inclusiva exige ações concretas que garantam o direito de todos os estudantes à aprendizagem, respeitando suas singularidades e diferentes contextos sociais, culturais e emocionais. Nesse cenário, o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) representa uma iniciativa relevante da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atuando de forma articulada com as unidades escolares no enfrentamento das desigualdades educacionais e no suporte às trajetórias de estudantes em situação de vulnerabilidade ou com barreiras à aprendizagem.

A atuação do NAAPA evidencia uma mudança de paradigma na educação pública, na qual a responsabilização compartilhada, a escuta qualificada e o trabalho interprofissional tornam-se fundamentais para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar. Apesar de sua importância, ainda são poucos os estudos acadêmicos que se debruçam sobre a efetividade e os desafios enfrentados por esses núcleos no cotidiano das escolas.

Dessa forma, este artigo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o papel do NAAPA na promoção da inclusão escolar e no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a valorização de práticas educativas mais humanizadas, reflexivas e comprometidas com a transformação social. Além disso, a pesquisa busca oferecer subsídios teóricos e práticos para o fortalecimento de políticas públicas educacionais que reconheçam a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem nas redes municipais.

DESENVOLVIMENTO

O debate sobre inclusão escolar e o direito à aprendizagem tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente no contexto das redes públicas de ensino, onde as desigualdades sociais, culturais e econômicas se manifestam de forma mais evidente. Na cidade de São Paulo, a criação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) pela Secretaria Municipal de Educação configura-se como uma estratégia importante para enfrentar os desafios que afetam o pleno desenvolvimento dos estudantes. A atuação do NAAPA parte da concepção de que aprender é um direito inegociável e que cabe à escola, enquanto espaço social e político, garantir as condições necessárias para que todos os sujeitos aprendam, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e os princípios da educação inclusiva (MANTOAN, 2006).

O NAAPA constitui-se como uma equipe multiprofissional vinculada às Diretorias Regionais de Educação (DREs), composta por profissionais de áreas como Psicologia, Serviço Social, Psicopedagogia, entre outros. Seu trabalho visa apoiar as escolas na identificação, compreensão e intervenção em situações que dificultam ou impedem a aprendizagem dos estudantes. Diferente de uma perspectiva patologizante ou medicalizante, o núcleo adota uma abordagem contextual e humanizada, considerando os múltiplos fatores escolares, familiares, emocionais e sociais, que impactam a trajetória educativa dos alunos (ARROYO, 2011; PARO, 2006).

Ao lado das equipes gestoras e pedagógicas das unidades escolares, o NAAPA realiza ações de escuta qualificada, estudos de caso, rodas de conversa, formação continuada e acompanhamento individualizado, construindo de forma colaborativa estratégias que possam potencializar as aprendizagens. Nesse sentido, o núcleo se apresenta como uma instância de mediação entre diferentes saberes e práticas, buscando romper com lógicas excludentes e promover uma cultura escolar que reconheça e valorize a diversidade (MEC, 2008; FREIRE, 1996).

O acompanhamento das aprendizagens pelo NAAPA não se restringe ao aspecto cognitivo. Pelo contrário, compreende o desenvolvimento integral dos estudantes, envolvendo as dimensões afetiva, relacional, social e ética. Essa visão dialoga com os estudos de Fernandes (2007), que defende a importância de uma educação comprometida com a formação humana em sua totalidade, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades. Assim, o papel do NAAPA torna-se ainda mais relevante ao articular-se com outros setores da política pública, como

saúde, assistência social e cultura, promovendo uma rede de proteção e cuidado em torno do estudante.

Outro aspecto central da atuação do núcleo é o enfrentamento da evasão, da infrequência e do desengajamento escolar, fenômenos complexos que demandam ações interdisciplinares e sensíveis às condições concretas de vida das famílias. De acordo com Dussel (2010), muitas das dificuldades de aprendizagem atribuídas exclusivamente aos estudantes têm raízes em processos de exclusão histórica e estrutural, que precisam ser compreendidos e enfrentados com políticas públicas articuladas. Ao agir como ponte entre escola, território e rede de proteção social, o NAAPA fortalece o compromisso ético-político da educação pública com a justiça social.

No entanto, apesar de seus avanços e contribuições, a atuação do NAAPA também enfrenta limites e desafios. A sobrecarga de demandas, a escassez de profissionais em algumas regiões, a ausência de formação continuada específica e a resistência de parte das equipes escolares em abandonar práticas normativas ainda são obstáculos presentes no cotidiano do núcleo. Conforme alerta Nóvoa (2009), a transformação das práticas escolares exige tempo, investimento em formação crítica e mudanças na cultura institucional da escola.

Por isso, é fundamental reconhecer o NAAPA não como uma instância de resolução de “problemas individuais” dos estudantes, mas como um espaço de escuta, análise e articulação coletiva, que contribui para a construção de uma escola democrática, acolhedora e comprometida com o sucesso escolar de todos. Seu papel não se limita à intervenção pontual, mas envolve o fortalecimento das práticas pedagógicas e da gestão escolar, bem como o incentivo à reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2012).

Ao promover a corresponsabilização entre os diferentes atores da comunidade escolar, o NAAPA favorece uma abordagem integrada da educação, na qual o estudante é reconhecido em sua singularidade e complexidade. Essa perspectiva, ancorada em princípios da inclusão e da justiça educacional, torna-se essencial em uma rede pública que busca não apenas garantir o acesso à escola, mas também assegurar a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo revela-se como uma estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a consolidação de práticas inclusivas no ambiente escolar. Sua presença nas Diretorias Regionais de Educação fortalece o compromisso com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade, dificuldade de aprendizagem ou risco de exclusão.

Ao operar de maneira interprofissional e colaborativa, o NAAPA amplia o olhar sobre os processos educativos, promovendo intervenções que consideram a complexidade das relações escolares, familiares e sociais que atravessam o cotidiano das unidades escolares. Suas ações contribuem diretamente para a construção de uma escola mais acolhedora, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos, reconhecendo suas singularidades e trajetórias.

Entretanto, é preciso destacar que o fortalecimento do papel do NAAPA depende de políticas públicas consistentes, investimento em formação continuada, ampliação das equipes multiprofissionais e valorização do trabalho interdisciplinar nas escolas. Além disso, é essencial fomentar uma cultura escolar que se abra ao diálogo, à escuta e à construção coletiva de soluções, superando visões medicalizantes e individualizantes dos desafios de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que o NAAPA representa uma possibilidade concreta de transformação das

práticas escolares, desde que articulado a uma perspectiva crítica, ética e emancipadora da educação. Sua experiência, embora ainda marcada por desafios, oferece pistas valiosas para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva e promotora de direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DUSSEL, Inés. Políticas do saber: currículo, sujeito e diferença na educação contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERNANDES, Cleoni. Educação e desenvolvimento humano integral: um desafio para as Políticas Públicas Educacionais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 1, n. 2, p. 29-38, jul./dez. 2007.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Educação, administração e democracia. São Paulo: Cortez, 2006.



GRACIELA CESTILE

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP CAMPUS I (2006); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas - FACON (2020); Especialista em Neuropsicologia pela Fabrange (2024) - Professora de Educação Infantil e Fundamental na EMEF Prestes Maia e Professora de Educação Básica I na E.E. Assis.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental I, a partir de uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2025. A pesquisa fundamenta-se em estudos que discutem concepções de alfabetização, letramento, estratégias didáticas, práticas inclusivas e o uso de recursos pedagógicos no ciclo de alfabetização. A análise da literatura evidencia que práticas pedagógicas intencionais, planejadas e fundamentadas teoricamente contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, favorecendo a aprendizagem significativa e a participação ativa dos estudantes. Conclui-se que a qualidade do processo de alfabetização está diretamente relacionada à atuação docente, à formação profissional e à capacidade de articular orientações curriculares às demandas do contexto escolar.

Palavras-chave:

Alfabetização; Práticas pedagógicas; Ensino Fundamental I; Letramento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização no Ensino Fundamental I constitui uma etapa central da educação básica, por representar o período em que os estudantes iniciam a apropriação sistemática da leitura e da escrita. Esse processo ultrapassa a simples decodificação de signos linguísticos, envolvendo a construção de sentidos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a inserção dos sujeitos nas práticas sociais de uso da linguagem escrita. Nesse contexto, as práticas pedagógicas assumem papel determinante, uma vez que orientam as estratégias utilizadas pelo professor para promover aprendizagens significativas e respeitar as especificidades do desenvolvimento infantil (MARQUES, 2022).

A literatura educacional tem evidenciado que práticas pedagógicas fundamentadas em concepções teóricas consistentes contribuem para o avanço do processo de alfabetização, especialmente quando articulam aspectos como consciência fonológica, morfológica e compreensão do sistema alfabético. Estudos apontam que intervenções pedagógicas planejadas, intencionais e contextualizadas favorecem o desempenho dos estudantes nos anos iniciais, reduzindo dificuldades persistentes de leitura e escrita e ampliando as possibilidades de participação ativa no ambiente escolar (CORDEIRO, 2021).

Além disso, pesquisas recentes destacam a necessidade de compreender a alfabetização a partir de múltiplas dimensões, considerando tanto os documentos curriculares quanto as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. A análise das experiências docentes revela desafios relacionados à formação profissional, à diversidade do público escolar e às condições institucionais, reforçando a importância de investigar como as práticas pedagógicas têm sido concebidas e aplicadas no ciclo de alfabetização (ALMEIDA; RIBEIRO; SANTOS, 2021; LIMA; MARTINS, 2024).

OBJETIVO GERAL

Analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental I, conforme evidenciado na literatura científica recente.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as principais concepções teóricas sobre alfabetização presentes na produção acadêmica;
- Descrever práticas pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Analisar os desafios e as contribuições dessas práticas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se, no âmbito acadêmico, pela relevância de aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas no processo de alfabetização, considerando a necessidade constante de atualização teórica e metodológica dos profissionais da educação. Ao reunir e analisar produções científicas recentes, este estudo contribui para a sistematização do conhecimento existente, oferecendo subsídios para pesquisadores, docentes em formação e profissionais que atuam nos anos iniciais da educação básica.

No âmbito político e social, a pesquisa mostra-se pertinente ao dialogar com as demandas por melhoria da qualidade da educação pública e pela garantia do direito à alfabetização plena. A alfabetização adequada impacta diretamente a trajetória escolar dos estudantes e sua participação social, tornando fundamental a reflexão sobre práticas pedagógicas que promovam equidade,

inclusão e aprendizagem efetiva no Ensino Fundamental I.

PROBLEMA

Diante da relevância da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da diversidade de abordagens pedagógicas presentes na literatura educacional, emerge a seguinte questão de pesquisa: quais práticas pedagógicas são apontadas pela produção científica recente como mais relevantes para o processo de alfabetização no Ensino Fundamental I?

DESENVOLVIMENTO

O processo de alfabetização no Ensino Fundamental I tem sido amplamente discutido na literatura educacional como uma etapa decisiva para a formação escolar dos sujeitos, uma vez que envolve a construção das bases da leitura e da escrita de forma sistemática e intencional. Nesse contexto, as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes assumem papel central, pois mediam a relação entre o aluno e o conhecimento linguístico, influenciando diretamente a apropriação do sistema de escrita alfabética e a formação de competências leitoras e escritoras. Estudos recentes indicam que práticas fundamentadas teoricamente e planejadas de maneira consistente tendem a produzir resultados mais efetivos no processo de alfabetização, sobretudo quando consideram as características cognitivas e socioculturais das crianças (MARQUES, 2022).

A fundamentação teórica que sustenta as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização aponta para a relevância do trabalho sistemático com a consciência fonológica e morfológica. De acordo com Cordeiro (2021), o desenvolvimento dessas habilidades favorece a compreensão das relações entre sons, letras e estruturas linguísticas, contribuindo para uma alfabetização mais sólida e menos dependente de estratégias meramente mecânicas. A autora destaca que práticas pedagógicas que integram atividades reflexivas sobre a língua permitem que o aluno compreenda o funcionamento do sistema alfabético de forma progressiva, fortalecendo a autonomia no processo de leitura e escrita.

No âmbito das estratégias didáticas, a literatura também evidencia o uso de objetos de aprendizagem como recurso pedagógico relevante no processo de alfabetização. Carrozza (2021) ressalta que tais recursos, quando bem elaborados e alinhados aos objetivos pedagógicos, auxiliam na mediação do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Esses objetos possibilitam a exploração de diferentes linguagens e favorecem a participação ativa dos estudantes, aspecto considerado fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro ponto recorrente nas discussões teóricas refere-se à diversidade presente no contexto escolar e à necessidade de práticas pedagógicas inclusivas. Silva (2022) destaca que professores que atuam no ciclo de alfabetização enfrentam desafios específicos ao trabalhar com alunos que apresentam deficiência intelectual, exigindo adaptações metodológicas e estratégias diferenciadas. A autora evidencia que práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às singularidades dos estudantes contribuem para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, reforçando o princípio da educação inclusiva no processo de alfabetização.

A análise da produção científica também revela que as práticas pedagógicas no processo de alfabetização estão diretamente relacionadas às concepções de leitura e escrita adotadas pelos docentes. Almeida, Ribeiro e Santos (2021) apontam que abordagens que compreendem a alfabetização como prática social tendem a valorizar situações reais de uso da linguagem, promovendo maior engajamento dos alunos. Essas práticas superam modelos tradicionais centrados apenas na decodificação, incorporando atividades que estimulam a compreensão textual, a produção escrita e a reflexão crítica desde os primeiros anos escolares. No que se refere à articulação entre alfabetização e letramento, Marques (2022) argumenta que práticas pedagógicas

eficazes são aquelas que integram o ensino do código escrito às práticas sociais de leitura e escrita. Essa perspectiva amplia o entendimento da alfabetização, reconhecendo-a como um processo contínuo que envolve não apenas habilidades técnicas, mas também a formação de sujeitos leitores e escritores capazes de atuar em diferentes contextos sociais. Assim, o trabalho pedagógico nos anos iniciais deve considerar tanto o domínio do sistema alfabético quanto o uso funcional da linguagem escrita.

A discussão sobre práticas pedagógicas também envolve a análise dos documentos curriculares que orientam o trabalho docente. Lima e Martins (2024) ressaltam que, embora os documentos oficiais apresentem diretrizes importantes para o processo de alfabetização, existem limites em sua implementação prática, especialmente quando não são acompanhados de formação continuada adequada. Nesse sentido, as práticas pedagógicas efetivas dependem não apenas das prescrições curriculares, mas da capacidade do professor de interpretá-las e adaptá-las à realidade da sala de aula.

Por fim, a literatura analisada permite compreender que o desenvolvimento do processo de alfabetização no Ensino Fundamental I exige práticas pedagógicas articuladas, fundamentadas teoricamente e sensíveis às especificidades do contexto escolar. A convergência entre estratégias didáticas, concepções de alfabetização, inclusão e orientação curricular evidencia que a qualidade da alfabetização está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica do docente e às condições institucionais oferecidas. Dessa forma, o aprofundamento teórico sobre as práticas pedagógicas contribui para a construção de propostas educacionais mais eficazes e socialmente comprometidas (CORDEIRO, 2021; MARQUES, 2022; LIMA; MARTINS, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou compreender que as práticas pedagógicas exercem papel determinante no processo de alfabetização no Ensino Fundamental I, especialmente quando fundamentadas em concepções teóricas que articulam alfabetização e letramento. A análise da literatura evidenciou que estratégias pedagógicas planejadas, o trabalho sistemático com a consciência fonológica e morfológica, o uso de objetos de aprendizagem e a adoção de práticas inclusivas contribuem de forma significativa para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, observou-se que a efetividade dessas práticas depende da formação docente, da interpretação crítica dos documentos curriculares e da capacidade de adaptação às especificidades do contexto escolar. Assim, conclui-se que o fortalecimento das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização constitui elemento essencial para a promoção de uma educação mais equitativa e de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlene Neris de; RIBEIRO, Sueli de Oliveira Britto; SANTOS, Geniana dos. Leitura e escrita nos anos iniciais: um estudo de revisão bibliográfica entre 2010 e 2020. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 2021. Anais [...]. Cuiabá: UFMT, 2021.

CARROZZA, Raquel Luciane Calobrizi. Objetos de Aprendizagem para o Ensino do Sistema Alfabético. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.

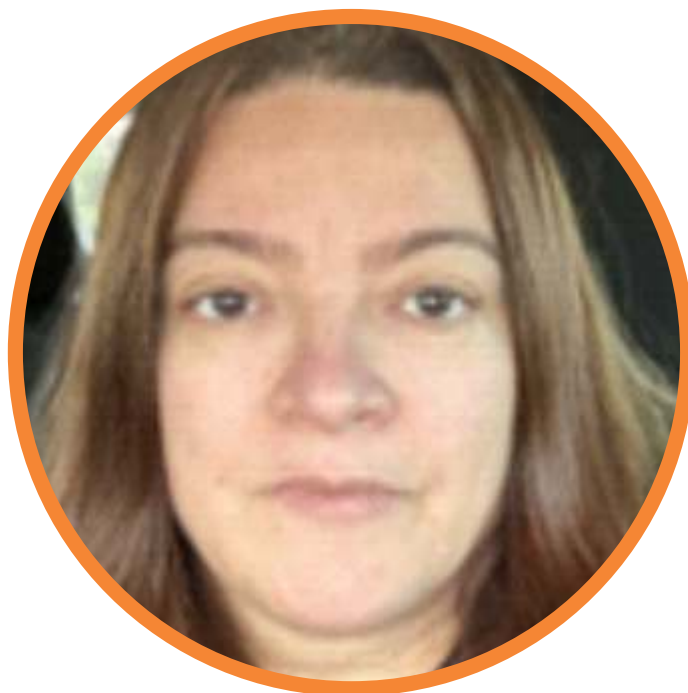
CORDEIRO, Kelly Maia. Práticas Pedagógicas Voltadas para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica e da Consciência Morfológica na Alfabetização. 2021. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

LIMA, Léia Frota; MARTINS, Elaine Cristina da Silva. Alfabetização e letramento: possibilidades e

limites dos documentos curriculares municipais. Curitiba: Bagai, 2024.

MARQUES, Dyene de Souza. Letramento e alfabetização: a formação de alunos leitores e escritores. Ponta Grossa: AYA, 2022.

SILVA, Talinna Menezes da. Práticas Pedagógicas no Ciclo de Alfabetização: O Que Dizem os Professores de Crianças com Deficiência Intelectual? 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.



LÉIA NEVES MARIN DIAS

Graduação em Letras, pela Universidade Braz Cubas – Mogi das Cruzes (1988); Professora de Língua Portuguesa, no Estado de São Paulo, Ensino Médio e de Língua Inglesa, na Prefeitura da São Paulo, Ensino Fundamental II.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil, considerando o brincar como uma atividade essencial para a aprendizagem e a formação integral do indivíduo. O ato de brincar vai além do simples entretenimento, sendo uma ferramenta pedagógica que estimula a curiosidade, a imaginação, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, cria hipóteses e constrói conhecimento de forma significativa. A pesquisa destaca as contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, que defendem o brincar como um processo fundamental para o desenvolvimento intelectual e social. A ludicidade favorece o raciocínio lógico, a linguagem, a memória e a atenção, além de promover a interação social e a autonomia. Assim, o professor deve reconhecer o brincar como parte integrante do processo educativo, planejando atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo e emocional. Conclui-se que o brincar é um meio natural e eficaz de aprendizagem, essencial para a formação de sujeitos criativos, críticos e autônomos.

Palavras-chave:

Brincar; Desenvolvimento Cognitivo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma das atividades mais naturais e significativas da infância. Desde os primeiros meses de vida, a criança manifesta o desejo de explorar o mundo ao seu redor por meio de gestos, movimentos, sons e interações. Essa exploração é uma forma de aprendizagem espontânea, que desperta a curiosidade e estimula o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O ato de brincar não é apenas uma forma de lazer, mas um instrumento essencial para o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela compreenda o ambiente em que vive, elabore sentimentos, construa conhecimentos e aprenda a se relacionar com o outro.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem um papel fundamental na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento global da criança. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar é reconhecido como um dos direitos de aprendizagem, sendo considerado uma prática essencial para o desenvolvimento infantil. Por meio dele, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio lógico, a linguagem, a coordenação motora e as habilidades sociais. Nesse contexto, a escola precisa valorizar o brincar não apenas como um momento de recreação, mas como um meio pedagógico capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente, o brincar nem sempre foi valorizado no contexto educacional. Durante muito tempo, predominou a ideia de que aprender era um processo estritamente ligado à repetição e à memorização de conteúdos, enquanto o brincar era visto como perda de tempo. Com o avanço das teorias pedagógicas e psicológicas, especialmente a partir dos estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, essa visão começou a mudar. Esses autores demonstraram que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois é nesse momento que a criança experimenta, cria hipóteses, resolve problemas e estabelece relações entre o real e o imaginário.

Piaget, por exemplo, destacou que o brincar é uma forma de assimilação da realidade, permitindo que a criança exerça sua capacidade de adaptação ao ambiente. Já Vygotsky enfatizou o papel social do brincar, entendendo-o como uma atividade mediadora da aprendizagem, na qual a criança internaliza regras, valores e papéis sociais. Wallon, por sua vez, destacou a importância das emoções e das interações nas brincadeiras, considerando-as fundamentais para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil. Esses estudos evidenciam que o brincar é um processo complexo e multifacetado, que envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

No contexto escolar, o professor exerce um papel essencial como mediador das brincadeiras. Cabe a ele criar um ambiente estimulante, no qual o brincar seja valorizado e planejado intencionalmente como parte do processo educativo. O educador deve observar, interagir e propor situações lúdicas que despertem o interesse das crianças e favoreçam o aprendizado de forma prazerosa. Quando o brincar é integrado ao currículo escolar, ele se torna um meio eficaz de promover aprendizagens significativas, pois respeita o ritmo, os interesses e as necessidades de cada criança.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da memória, habilidades fundamentais para a construção do conhecimento. Ao brincar, a criança aprende a organizar o pensamento, a planejar ações, a solucionar conflitos e a trabalhar em grupo. Essas experiências fortalecem sua capacidade de pensar criticamente e de lidar com desafios, preparando-a para situações mais complexas ao longo da vida escolar e social.

Outro aspecto importante é o caráter emocional e social das brincadeiras. Durante o brincar, as crianças expressam sentimentos, experimentam papéis sociais, aprendem a lidar com frustrações e desenvolvem empatia. A interação com os colegas nas atividades lúdicas favorece o aprendizado de valores como respeito, solidariedade, cooperação e amizade. Assim, o brincar não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a formação de cidadãos mais

conscientes e sensíveis.

Em um mundo cada vez mais tecnológico, é necessário refletir sobre o espaço que o brincar ocupa na rotina das crianças. O excesso de estímulos digitais e a diminuição do tempo dedicado às brincadeiras tradicionais têm impactado o desenvolvimento infantil. A escola, portanto, deve assumir o compromisso de resgatar e valorizar o brincar como uma prática pedagógica essencial, capaz de promover experiências significativas e equilibradas.

O presente trabalho busca compreender a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança, analisando como essa prática pode ser incorporada ao ambiente escolar de forma intencional e educativa. Pretende-se investigar de que maneira o brincar contribui para a construção do pensamento, da linguagem e da criatividade, bem como discutir o papel do professor nesse processo.

A pesquisa também busca evidenciar que o brincar é uma necessidade inerente à infância e deve ser reconhecido como um direito garantido, conforme preconizam documentos oficiais da educação brasileira. Ao proporcionar momentos de brincadeira, a escola favorece o aprendizado ativo e prazeroso, estimula a autonomia e respeita as particularidades de cada criança.

Portanto, estudar a importância do brincar é fundamental para repensar práticas pedagógicas e fortalecer a concepção de uma educação infantil que valoriza a ludicidade como caminho para o desenvolvimento integral. O brincar, quando compreendido em sua totalidade, deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a ser um poderoso instrumento de aprendizagem, que desperta o interesse, a curiosidade e o potencial criativo da criança.

Em síntese, este trabalho propõe refletir sobre como o brincar, enquanto prática natural e prazerosa, pode se transformar em uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento cognitivo. Ao reconhecer o valor do lúdico, o educador contribui para formar crianças mais ativas, criativas e capazes de compreender o mundo com autonomia e sensibilidade. Dessa forma, o brincar assume um papel central na construção do conhecimento e na formação de sujeitos críticos e participativos.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é uma atividade universal e atemporal, presente em todas as culturas e épocas da história humana. Ele surge de maneira espontânea e acompanha a criança em todas as fases da infância, assumindo diferentes formas de acordo com o contexto social, cultural e histórico em que está inserida. Por meio do brincar, a criança experimenta o mundo, estabelece relações com as pessoas e com os objetos ao seu redor, e constrói significados sobre si mesma e sobre o ambiente. A brincadeira, portanto, é um meio natural de expressão, comunicação e aprendizagem, essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico.

Na Educação Infantil, o brincar é reconhecido como um eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), as experiências lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois favorecem a exploração, a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. Brincar é aprender — essa afirmação resume o entendimento contemporâneo sobre o papel do lúdico na formação infantil. Durante o brincar, a criança observa, experimenta, questiona, descobre e elabora hipóteses, realizando processos mentais complexos que favorecem a construção do pensamento lógico e simbólico.

A ludicidade, quando inserida de forma planejada no cotidiano escolar, possibilita aprendizagens mais significativas, porque desperta o interesse e a curiosidade da criança. Diferentemente das atividades meramente expositivas, as brincadeiras proporcionam envolvimento emocional e prazer, fatores que facilitam a memorização e a compreensão dos conteúdos. O brincar, nesse sentido, é

uma ponte entre o prazer e o saber. É por meio dele que a criança internaliza conceitos, desenvolve o raciocínio e constrói sua própria forma de interpretar o mundo.

As contribuições das teorias do desenvolvimento humano são essenciais para compreender a importância do brincar. Jean Piaget, por exemplo, afirma que o jogo é uma das principais manifestações da inteligência infantil. Para ele, brincar é uma forma de assimilação da realidade, na qual a criança reproduz, transforma e interpreta as experiências vividas. Piaget descreve três tipos principais de jogo: o jogo de exercício, típico dos primeiros anos de vida; o jogo simbólico, que se desenvolve por volta dos dois aos seis anos; e o jogo de regras, que surge posteriormente, quando a criança já consegue compreender normas sociais. Cada uma dessas etapas contribui para diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

No jogo de exercício, a criança explora o próprio corpo e o ambiente, aprendendo por meio da repetição e da experimentação. É nessa fase que ela desenvolve a coordenação motora, a percepção e o controle dos movimentos. Já o jogo simbólico é marcado pela imaginação e pela representação — a criança faz de conta, cria personagens, inventa situações e transforma objetos simples em elementos de seu mundo imaginário. Essa capacidade simbólica é um passo fundamental no desenvolvimento do pensamento abstrato e na aquisição da linguagem. Por fim, o jogo de regras introduz a noção de coletividade, cooperação e respeito mútuo, favorecendo o aprendizado de valores e a formação moral.

Lev Vygotsky também oferece uma perspectiva essencial sobre o brincar. Para ele, o jogo é uma atividade social e culturalmente mediada, que desempenha um papel central na formação das funções psicológicas superiores. Vygotsky afirma que, durante o brincar, a criança opera em um nível de desenvolvimento mais elevado do que aquele que apresenta nas atividades cotidianas. Isso acontece porque o brincar cria uma “zona de desenvolvimento proximal” — um espaço em que a criança é capaz de realizar tarefas que, sozinha, ainda não conseguiria, mas que, com o apoio de um adulto ou de um colega mais experiente, se tornam possíveis. Dessa forma, o brincar é uma ponte entre o que a criança já sabe e o que ela está prestes a aprender.

A partir dessa visão sociocultural, compreende-se que o brincar não é apenas uma atividade individual, mas um fenômeno social e simbólico. Quando as crianças brincam juntas, compartilham experiências, negociam papéis, criam regras e constroem significados coletivos. Nesse processo, desenvolvem a linguagem, a capacidade de argumentar, de esperar sua vez e de lidar com frustrações. O brincar, portanto, não apenas estimula o raciocínio, mas também ensina valores e atitudes fundamentais para a convivência em sociedade.

Henri Wallon complementa essas visões ao enfatizar a dimensão afetiva do brincar. Segundo ele, as emoções são componentes essenciais do desenvolvimento infantil e estão presentes em todas as atividades humanas, inclusive nas brincadeiras. Ao brincar, a criança expressa sentimentos, elabora medos, ansiedades e desejos, encontrando um espaço seguro para se manifestar livremente. O ambiente lúdico favorece o equilíbrio emocional, promovendo o bem-estar e a autoconfiança. Essa dimensão afetiva é indispensável para o desenvolvimento cognitivo, pois o aprendizado só ocorre de maneira efetiva quando a criança se sente acolhida e motivada.

O papel do professor na mediação das brincadeiras é de extrema importância. O educador deve compreender o brincar não como um simples passatempo, mas como um recurso pedagógico valioso. Cabe a ele planejar atividades que estimulem o pensamento e a criatividade, oferecendo materiais diversificados e espaços que favoreçam a interação e a experimentação. O professor também precisa observar as brincadeiras, identificar interesses e necessidades das crianças, e intervir de forma sensível quando necessário, sempre respeitando o protagonismo infantil. A mediação adequada transforma o brincar em uma oportunidade de aprendizagem significativa.

No ambiente escolar, o espaço físico e os recursos disponíveis influenciam diretamente na

qualidade das brincadeiras. É fundamental que as escolas ofereçam ambientes acolhedores, seguros e ricos em estímulos, onde as crianças possam explorar, criar e imaginar. Brinquedos, materiais recicláveis, instrumentos musicais, fantasias, blocos de montar e jogos de tabuleiro são exemplos de recursos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social. Entretanto, mais importante do que os materiais é a forma como o educador os utiliza e a intencionalidade pedagógica por trás de cada atividade.

O brincar também é uma forma de inclusão e de respeito à diversidade. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a conviver com as diferenças, a cooperar e a respeitar o outro. Nas atividades coletivas, cada criança tem a oportunidade de contribuir com suas habilidades e expressar sua individualidade, fortalecendo o senso de pertencimento ao grupo. Quando o brincar é valorizado na prática pedagógica, ele se torna um instrumento poderoso de democratização da aprendizagem e de promoção da equidade.

Outro aspecto relevante é a relação entre o brincar e a linguagem. Durante as brincadeiras, as crianças narram, descrevem, inventam diálogos e constroem histórias. Essa interação verbal amplia o vocabulário e estimula o pensamento simbólico, facilitando o processo de alfabetização. O faz de conta, por exemplo, é um dos momentos mais ricos para o desenvolvimento da linguagem, pois nele a criança cria enredos, personagens e situações que exigem comunicação constante. O professor pode aproveitar essas situações para incentivar a oralidade, a escuta e, posteriormente, a leitura e a escrita.

O brincar também tem um papel essencial no desenvolvimento das funções executivas, como a atenção, a memória e o controle inibitório. Ao seguir regras, planejar ações ou resolver problemas durante as brincadeiras, a criança exercita habilidades cognitivas que serão fundamentais para sua vida escolar. Jogos de tabuleiro, brincadeiras de sequência e atividades de construção são exemplos de experiências que fortalecem essas capacidades. Assim, o brincar prepara a mente infantil para desafios mais complexos, contribuindo para o sucesso acadêmico futuro.

Entretanto, apesar de sua reconhecida importância, o brincar ainda enfrenta desafios na realidade das escolas. Em muitos casos, o currículo é voltado para práticas conteudistas e avaliações padronizadas, o que reduz o tempo e o espaço destinados à ludicidade. Essa limitação empobrece a experiência educativa e compromete o desenvolvimento integral das crianças. É papel da escola e dos educadores resgatar o valor do brincar e garantir que ele esteja presente no cotidiano pedagógico de forma planejada e significativa.

Outro desafio atual é o impacto das tecnologias digitais na infância. O uso excessivo de telas tem reduzido as experiências de brincadeiras ao ar livre e o contato direto com outras crianças. Embora os recursos tecnológicos possam ser ferramentas educativas interessantes, é necessário equilíbrio. O brincar livre, com movimento, criatividade e interação real, continua sendo insubstituível para o desenvolvimento cognitivo e social. Cabe à escola e à família orientarem o uso saudável da tecnologia, sem que ela substitua o brincar tradicional.

A família, aliás, é uma parceira essencial nesse processo. O envolvimento dos pais e responsáveis nas brincadeiras contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Quando a família reconhece o valor do brincar e oferece tempo e espaço para essa atividade, a criança se sente mais segura, criativa e confiante. Escola e família, trabalhando juntas, podem criar um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem.

Diante de todos esses aspectos, percebe-se que o brincar é uma prática completa, que articula emoção, pensamento e ação. Ele não é apenas uma forma de distração, mas um meio de construção do conhecimento e de desenvolvimento de competências essenciais. Ao brincar, a criança raciocina, experimenta, comunica, imagina e, acima de tudo, aprende com prazer. Por isso, o brincar precisa ser entendido como um direito e um componente essencial da prática educativa na

Educação Infantil.

Conclui-se que o brincar é um fenômeno complexo e indispensável ao desenvolvimento cognitivo infantil. Ele contribui para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos, capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor. Valorizar o brincar é reconhecer a criança como protagonista de sua própria aprendizagem e como um ser em constante processo de descoberta. Assim, o desafio dos educadores é criar condições para que o brincar seja vivido de forma plena, consciente e significativa, garantindo que a escola seja, de fato, um espaço de experiências, encantamento e aprendizado.

A importância do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança está relacionada à forma como o cérebro se desenvolve nas primeiras etapas da vida. Durante a infância, as conexões neurais se formam com rapidez e intensidade, e o brincar atua como um estímulo natural para essas conexões. Quando a criança manipula objetos, experimenta situações, cria histórias e se envolve em jogos simbólicos, ela ativa diferentes áreas cerebrais, fortalecendo a memória, o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas. Isso significa que o brincar não apenas diverte, mas também constrói estruturas mentais que serão fundamentais para aprendizagens futuras.

O desenvolvimento cognitivo, segundo as teorias de Piaget, ocorre por meio de estágios sucessivos em que a criança interage com o meio e constrói seu próprio conhecimento. Nesse processo, o brincar assume o papel de um laboratório de experimentação, no qual a criança testa hipóteses, observa resultados e adapta suas ações conforme as respostas do ambiente. Ao empilhar blocos, montar quebra-cabeças ou simular situações do cotidiano, ela está raciocinando, analisando e desenvolvendo noções de espaço, tempo, causa e consequência. Essas experiências, embora simples em aparência, são profundamente significativas para o amadurecimento intelectual.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, o brincar também é uma forma de expressão simbólica. Por meio dele, a criança representa situações vividas e internaliza conceitos abstratos. Quando brinca de casinha, por exemplo, ela não está apenas imitando os adultos, mas organizando o pensamento, compreendendo papéis sociais e elaborando emoções. Esse tipo de brincadeira simbólica é uma das bases do pensamento cognitivo, pois ensina a criança a operar mentalmente com ideias e representações, o que é essencial para o aprendizado da leitura, da escrita e da matemática.

Vygotsky reforça essa ideia ao afirmar que o brincar cria uma situação imaginária que permite à criança agir além de seu comportamento cotidiano. Ao brincar, ela se coloca em papéis diferentes e explora novas possibilidades de ação. Esse deslocamento simbólico é o que impulsiona o desenvolvimento cognitivo. A criança aprende a controlar o próprio comportamento, a planejar, a prever e a refletir sobre as consequências de suas ações. Assim, o brincar não é apenas resultado do desenvolvimento, mas também uma condição necessária para que ele aconteça.

É importante destacar que o brincar também está diretamente ligado ao desenvolvimento da atenção e da concentração. Durante uma brincadeira, a criança se envolve completamente na atividade, direcionando seu foco para o objetivo que deseja alcançar. Esse engajamento promove o fortalecimento da atenção seletiva, habilidade essencial para o aprendizado escolar. Jogos de memória, construção, faz de conta e atividades com regras são exemplos de brincadeiras que exercitam a capacidade de concentração e o controle mental.

O aspecto emocional é outro componente essencial do brincar. Quando a criança brinca, ela tem a oportunidade de expressar sentimentos, compreender emoções e elaborar experiências que, muitas vezes, não sabe verbalizar. A brincadeira serve como um canal de comunicação entre o mundo interno e o externo, permitindo que a criança enfrente medos, ansiedades e conflitos de maneira simbólica. Ao dramatizar situações, ela aprende a lidar com a frustração, a negociar e a compreender os próprios limites. Essa regulação emocional é fundamental para o equilíbrio

psicológico e para o desenvolvimento da empatia.

Nas brincadeiras coletivas, surgem ainda experiências que estimulam o raciocínio moral e o pensamento social. Quando as crianças precisam seguir regras, esperar a vez, negociar papéis ou resolver conflitos, elas aprendem noções de justiça, cooperação e respeito mútuo. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento do pensamento ético e da consciência social. A criança passa a entender que o mundo é composto por diferentes pontos de vista e aprende a lidar com divergências de forma saudável. Assim, o brincar é também um exercício de cidadania desde os primeiros anos de vida.

No ambiente escolar, o brincar precisa ser compreendido como parte integrante do currículo, e não como um momento isolado ou secundário. O educador deve planejar situações de aprendizagem que envolvam o lúdico, conectando o brincar aos objetivos pedagógicos. Isso não significa transformar a brincadeira em uma atividade puramente didática, mas reconhecer que, por meio dela, é possível ensinar conteúdos de forma significativa e prazerosa. Por exemplo, jogos de contagem, histórias encenadas e desafios construtivos podem ser utilizados para desenvolver noções matemáticas, linguísticas e científicas.

É essencial que o professor observe atentamente as brincadeiras das crianças, pois elas revelam muito sobre o estágio de desenvolvimento, os interesses e as dificuldades de cada uma. A observação pedagógica é uma ferramenta poderosa para o planejamento educativo. Ao compreender como a criança pensa, age e reage durante o brincar, o educador pode propor intervenções mais adequadas e personalizadas. Esse acompanhamento constante também permite identificar possíveis atrasos no desenvolvimento ou dificuldades de socialização, possibilitando uma ação preventiva e inclusiva.

Outro ponto relevante é o papel do espaço físico e da organização da rotina escolar. Ambientes bem planejados, amplos, coloridos e seguros estimulam a curiosidade e a experimentação. O brincar precisa de liberdade, mas também de estrutura. É importante que a criança tenha acesso a materiais variados, como blocos, tintas, brinquedos de encaixe, instrumentos musicais e objetos de uso cotidiano. Esses recursos ampliam as possibilidades de exploração e de criação, estimulando tanto o pensamento concreto quanto o abstrato.

As brincadeiras ao ar livre, por sua vez, são fundamentais para o desenvolvimento motor e cognitivo. Correr, pular, escalar, equilibrar-se e explorar o ambiente natural proporcionam experiências sensoriais e corporais que fortalecem o raciocínio espacial, a coordenação e a percepção do corpo no espaço. Além disso, o contato com a natureza desperta a curiosidade científica e o senso de preservação ambiental. Quando a escola oferece momentos regulares de brincadeiras livres e orientadas ao ar livre, contribui para a saúde física e mental das crianças.

A integração entre o brincar e a tecnologia também merece reflexão. Em tempos de avanço digital, é inevitável que as crianças tenham contato com jogos eletrônicos e recursos digitais desde cedo. No entanto, o uso dessas ferramentas deve ser equilibrado e supervisionado. As tecnologias podem ser aliadas do aprendizado quando utilizadas de maneira criativa e interativa, mas nunca devem substituir o brincar físico, coletivo e simbólico. É nas experiências reais, com o corpo e com o outro, que a criança desenvolve plenamente suas habilidades cognitivas e emocionais.

O papel da família no incentivo ao brincar é igualmente essencial. Em casa, o tempo dedicado à convivência e às brincadeiras compartilhadas fortalece os laços afetivos e oferece à criança um ambiente de segurança emocional.

Os pais são os primeiros mediadores do brincar e, ao participar das atividades lúdicas, ensinam valores, linguagem e comportamentos. É fundamental que as famílias compreendam que brincar não é “perder tempo”, mas investir na formação de um ser humano criativo, inteligente e equilibrado.

Do ponto de vista pedagógico, as políticas públicas de educação também precisam reconhecer o brincar como um direito e garantir condições adequadas para sua efetivação nas escolas. A BNCC, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam essa importância, mas ainda há desafios na prática. Muitas instituições enfrentam falta de espaço, excesso de turmas e escassez de recursos, o que limita o potencial do brincar como ferramenta de aprendizagem. Investir em formação docente e em infraestrutura é fundamental para que a ludicidade seja, de fato, valorizada.

O brincar, além de promover o desenvolvimento cognitivo, é um poderoso instrumento de inclusão. Crianças com deficiência, por exemplo, podem participar de brincadeiras adaptadas que respeitem suas limitações e valorizem suas potencialidades. O brincar inclusivo promove a socialização, estimula a autonomia e fortalece a autoestima. A diversidade de brincadeiras permite que todas as crianças, independentemente de suas condições, participem ativamente e aprendam umas com as outras, em um ambiente de respeito e solidariedade.

Em contextos de vulnerabilidade social, o brincar também assume um papel de proteção e ressignificação. Crianças que vivenciam situações de risco, violência ou pobreza encontram nas brincadeiras um refúgio emocional e um meio de reconstruir o sentido da vida cotidiana. Por meio do brincar, elas expressam emoções, reinventam realidades e recuperam a esperança. Nesse sentido, o brincar é uma forma de resistência e de cura, contribuindo para o fortalecimento psicológico e o desenvolvimento saudável.

Outro aspecto importante é a relação entre o brincar e a aprendizagem formal. Muitas vezes, as escolas separam de forma rígida o momento de brincar e o momento de aprender, como se fossem atividades opostas. No entanto, quando o brincar é integrado ao currículo, o processo de aprendizagem torna-se mais dinâmico e significativo. As crianças aprendem melhor quando estão envolvidas emocionalmente, e o brincar é justamente o que desperta esse envolvimento. Brincadeiras que exploram números, letras, cores, sons e movimentos transformam o aprendizado em uma experiência viva e prazerosa.

Por fim, é preciso compreender que o brincar é uma linguagem própria da infância. Ele é a forma que a criança tem de se comunicar, de compreender o mundo e de construir conhecimento. Negar à criança o direito de brincar é negar sua natureza curiosa e criativa. O brincar é um ato de liberdade, uma manifestação de inteligência e uma expressão de humanidade. Quando a escola reconhece isso, transforma o processo educativo em uma jornada mais humana, sensível e significativa.

Assim, o brincar deve ser compreendido como um pilar essencial do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem infantil. Ele não substitui outras formas de ensino, mas as complementa, tornando o conhecimento mais acessível e prazeroso. Promover o brincar é investir em uma educação que respeita a infância, valoriza o prazer de aprender e acredita que o desenvolvimento acontece quando corpo, mente e emoção estão em harmonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender e refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente na etapa da Educação Infantil. Ao longo da pesquisa, foi possível observar que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma experiência essencial para a aprendizagem e para a formação integral do ser humano. Através do brincar, a criança explora, experimenta, imagina, comunica e constrói conhecimento, desenvolvendo habilidades que servirão de base para toda a sua trajetória educacional e social.

O brincar revela-se como a linguagem natural da infância. É por meio dele que a criança expressa sentimentos, compreende o mundo e constrói suas próprias interpretações sobre a realidade. Quando brinca, ela organiza o pensamento, planeja ações, faz descobertas e estabelece conexões

cognitivas significativas. Essa capacidade de transformar experiências em conhecimento é o que torna o brincar um instrumento indispensável ao desenvolvimento intelectual e emocional.

Durante as brincadeiras, a criança aprende de forma ativa, criativa e prazerosa. Essa aprendizagem significativa é muito mais duradoura, pois está associada à emoção e à motivação. Ao contrário das atividades puramente repetitivas, as brincadeiras envolvem o corpo, a mente e a afetividade, integrando os diferentes aspectos do desenvolvimento humano. O brincar, portanto, não deve ser visto como uma pausa no aprendizado, mas como o próprio meio pelo qual ele acontece.

As teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon oferecem uma base sólida para compreender o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo. Piaget destaca o brincar como uma forma de assimilação da realidade e como uma etapa fundamental para o avanço do pensamento lógico. Vygotsky, por sua vez, ressalta o caráter social do brincar, entendendo-o como um espaço de mediação e de criação de zonas de desenvolvimento proximal. Já Wallon evidencia a importância das emoções e das interações afetivas, que se manifestam de forma intensa nas brincadeiras e contribuem diretamente para o desenvolvimento da inteligência.

Essas perspectivas teóricas demonstram que o brincar é um fenômeno complexo, que envolve dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Ele estimula o raciocínio, fortalece a memória, desenvolve a linguagem, amplia a concentração e favorece a autonomia. Ao mesmo tempo, promove a empatia, a cooperação e o respeito às regras e às diferenças, preparando a criança para conviver em sociedade de forma equilibrada e ética. Assim, o brincar é um processo integral, que forma não apenas mentes mais atentas e criativas, mas também corações mais sensíveis e solidários.

No ambiente escolar, o brincar deve ocupar um espaço de destaque. O educador precisa compreender que as brincadeiras são oportunidades riquíssimas de aprendizagem, observação e intervenção pedagógica. Cabe ao professor planejar atividades lúdicas com intencionalidade, respeitando o ritmo e os interesses de cada criança, e promovendo experiências que estimulem a imaginação e o pensamento crítico. Um educador que valoriza o brincar não apenas ensina conteúdos, mas ajuda a formar sujeitos curiosos, reflexivos e confiantes.

A escola, como espaço de convivência e construção de saberes, deve garantir o direito de brincar como parte essencial do currículo. É necessário que as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e os projetos escolares reconheçam a ludicidade como eixo fundamental do desenvolvimento infantil. Ambientes acolhedores, materiais diversificados e tempo adequado para o brincar livre e orientado são elementos que fortalecem a aprendizagem e tornam a educação mais significativa.

O envolvimento da família também é imprescindível nesse processo. Quando pais e responsáveis participam das brincadeiras, demonstram interesse e oferecem estímulo, reforçam os vínculos afetivos e contribuem para o equilíbrio emocional e cognitivo da criança. A parceria entre escola e família cria uma rede de apoio que favorece o crescimento saudável, garantindo que o brincar seja valorizado tanto em casa quanto na escola.

O estudo ainda evidenciou que o brincar é um poderoso instrumento de inclusão e de promoção da igualdade. Ele permite que crianças com diferentes capacidades, culturas e histórias participem das mesmas experiências, aprendendo umas com as outras em um ambiente de respeito e cooperação. A ludicidade rompe barreiras e possibilita que cada criança se desenvolva em seu próprio ritmo, sem ser excluída ou limitada por suas diferenças.

Outro aspecto relevante abordado nesta pesquisa diz respeito aos desafios contemporâneos, como o uso excessivo das tecnologias e a diminuição do tempo destinado ao brincar livre. Embora os recursos digitais possam ter valor pedagógico quando bem utilizados, é fundamental que não

substituam o brincar tradicional, físico e simbólico. As experiências concretas, o contato com o corpo, com a natureza e com outras crianças são insubstituíveis para o desenvolvimento pleno da inteligência e da afetividade.

Diante de tudo isso, conclui-se que o brincar é um direito fundamental da infância e deve ser assegurado por todos os que participam do processo educativo. Ele representa muito mais do que um momento de lazer — é uma necessidade vital, um meio de expressão e uma ferramenta poderosa de aprendizagem. Negar o brincar é limitar a imaginação, o pensamento e a liberdade da criança.

É papel dos educadores, gestores e famílias resgatar e fortalecer o valor do brincar no cotidiano das crianças. Através das brincadeiras, é possível ensinar e aprender de forma significativa, respeitando a natureza curiosa e criativa da infância. Quando a escola reconhece o brincar como parte essencial do desenvolvimento cognitivo, ela oferece à criança um ambiente mais humano, afetivo e estimulante.

Em síntese, o brincar é a base sobre a qual se constrói o pensamento, a linguagem, a imaginação e a inteligência. Ele promove aprendizagens que vão além dos conteúdos escolares, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e sensíveis. A criança que brinca é uma criança que pensa, que sente, que cria e que aprende com prazer. Portanto, valorizar o brincar é valorizar a própria essência da infância e reconhecer que é brincando que a criança se torna, de fato, sujeito de sua própria história.

Assim, reafirma-se que o brincar é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Ele favorece a descoberta, o encantamento e o prazer de aprender, elementos que tornam a educação mais significativa e transformadora. Ao final desta reflexão, torna-se evidente que o brincar não é apenas uma etapa da infância, mas um caminho permanente de formação humana — um caminho que conduz ao conhecimento, à autonomia e à felicidade de aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. O brincar e o desenvolvimento infantil: a importância do lúdico na educação. São Paulo: Cortez, 2019.

ARAÚJO, S. M.; LIMA, R. P. Ludicidade e aprendizagem na Educação Infantil. 2 ed. Curitiba: Appris, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 nov. 2025.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, A. L. O papel do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Manole, 2007.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



KARINA DE MELO NUNES SANTOS

Licenciatura em Pedagogia 2011, Universidade do Oeste Paulista, Pós-graduação em Educação Infantil Faculdade Campos Elísios 2016, Pós-graduação em Neuroeducação Faculdade Campos Elísios 2016, Pós-graduação em Letramento Faculdade Campos Elísios 2017, Pós-graduação em Educação Inclusiva Faculdade Campos Elísios 2019, Pós-graduação em Educação Especial Faculdade Iguaçu 2023.



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 Pós-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 Educamaís- UNIMAIS 2022 Pós-graduação: Pedagogia Social e Gestão de Projetos Sociais- Faculdade Educamaís- UNIMAIS 2023



JULIANA DOMINGOS FERREIRA MAIOLI

Licenciatura em Pedagogia 2008, Magistério de Ensino Superior, Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional - UNIVEL 2010, Pós-Graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos em 2016, Pós-Graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos em 2017, Pós-Graduação em Educação Especial em Deficiência Intelectual pelo Faculdade Campos Elíseos em 2017 e Pós-Graduação em Especialização em Educação Infantil pela FACONNECT em 2023.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NOS ANOS INICIAIS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO EFICAZES

RESUMO

O desenvolvimento socioemocional tem ocupado um lugar cada vez mais central nas discussões educacionais, especialmente por sua relação direta com a aprendizagem, o bem-estar e a formação integral das crianças. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse aspecto torna-se ainda mais significativo, pois é nesse período que os estudantes começam a construir as bases emocionais e sociais que influenciarão toda a sua trajetória escolar e pessoal. Este artigo tem como objetivo analisar estratégias de ensino eficazes voltadas à promoção das habilidades socioemocionais, como empatia, autoconsciência e autorregulação, no contexto dos anos iniciais. A pesquisa fundamenta-se em estudos teóricos das áreas da Psicologia e da Educação, destacando práticas pedagógicas que favorecem um ambiente escolar mais acolhedor, cooperativo e emocionalmente saudável. Compreende-se que, ao sentir-se seguro, respeitado e emocionalmente compreendido, o aluno tende a aprender melhor e a se relacionar de forma mais positiva com colegas e professores. Conclui-se que a inserção intencional do desenvolvimento socioemocional no cotidiano escolar contribui significativamente para o bem-estar dos alunos, para a melhoria do desempenho acadêmico e para o fortalecimento das relações interpessoais.

Palavras-chave:

Desenvolvimento socioemocional; Anos iniciais; Estratégias de ensino; Educação integral.

INTRODUÇÃO

Goleman et.al (1995), em seu livro "Inteligência Emocional", fala sobre a importância das emoções na tomada de decisões e no sucesso pessoal e profissional e sobre o conceito de Inteligência Emocional. Vygotsky et.al. (2007) Fala sobre o desenvolvimento socioemocional como resultado da interação social e cultural. Destaca a importância do contexto social no desenvolvimento das habilidades emocionais e cognitivas.

Piaget et.al. (1994) Foca mais no desenvolvimento cognitivo, mas também aborda aspectos socioemocionais, como a construção da moralidade e relações com os outros na formação da personalidade.

Wallon et.al (2008) fala sobre a importância das emoções no desenvolvimento da personalidade e da inteligência. Destaca a interação entre afetividade e cognição. A escola contemporânea enfrenta o desafio de ir além da simples transmissão de conteúdos curriculares, assumindo um papel fundamental na formação integral do estudante. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa responsabilidade torna-se ainda mais evidente, pois as crianças estão em uma fase intensa de descobertas, aprendendo não apenas a ler, escrever e calcular, mas também a conviver, expressar sentimentos e lidar com frustrações.

Nesse contexto, o desenvolvimento socioemocional surge como um elemento essencial para o sucesso escolar e para a construção de sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade. Estudos indicam que habilidades como empatia, autoconsciência e autorregulação estão diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico, à qualidade das relações interpessoais e à prevenção de comportamentos inadequados no ambiente escolar.

Goleman et.al (1995) ressalta que a inteligência emocional é tão importante quanto as habilidades cognitivas tradicionais, pois influencia a maneira como o indivíduo enfrenta desafios, administra emoções e se relaciona com os outros. Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola incorpore, de maneira planejada, práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento socioemocional desde os primeiros anos de escolarização.

O professor, nesse cenário, assume um papel central como mediador das emoções, incentivando o diálogo, o respeito mútuo, a escuta sensível e a cooperação entre os alunos. Assim, este artigo busca discutir estratégias de ensino eficazes que podem ser aplicadas nos anos iniciais, contribuindo para uma educação mais humana, acolhedora e significativa.

OBJETIVO GERAL

Analisar estratégias de ensino eficazes para promover o desenvolvimento socioemocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as principais habilidades socioemocionais relevantes para os anos iniciais;
- Descrever estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades;
- Discutir os benefícios do desenvolvimento socioemocional para o processo de aprendizagem e para a convivência escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento socioemocional refere-se à capacidade da criança de reconhecer, compreender, expressar e regular suas emoções, bem como de estabelecer relações saudáveis e respeitadas com os outros. Na infância, essas habilidades são construídas de forma gradual, a partir das interações vivenciadas no ambiente familiar, escolar e social.

A escola, por ser um espaço privilegiado de convivência e socialização, exerce um papel fundamental nesse processo. De acordo com a perspectiva da educação integral, o desenvolvimento emocional e social não pode ser dissociado do desenvolvimento cognitivo. Crianças que aprendem a lidar com suas emoções demonstram maior capacidade de concentração, persistência diante de desafios e engajamento nas atividades escolares.

Além disso, o fortalecimento das competências socioemocionais contribui para a construção de um clima escolar mais positivo, marcado pelo respeito, pela cooperação e pelo sentimento de pertencimento, aspectos essenciais para uma aprendizagem significativa.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS ESSENCIAIS

Entre as diversas habilidades socioemocionais, algumas se destacam por sua relevância nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Empatia: capacidade de compreender e respeitar os sentimentos, pensamentos e perspectivas do outro. O desenvolvimento da empatia desde cedo favorece relações mais saudáveis, reduz conflitos e promove atitudes de solidariedade no ambiente escolar.

Autoconsciência: refere-se ao reconhecimento das próprias emoções, pensamentos e reações diante das situações vivenciadas. Crianças autoconscientes conseguem identificar como se sentem e compreender os motivos dessas emoções, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia emocional.

Autorregulação: envolve a habilidade de controlar impulsos, lidar com frustrações e adequar comportamentos conforme as normas e situações sociais. Essa competência é fundamental para a convivência em grupo e para o processo de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

PRÁTICAS DE MINDFULNESS

O mindfulness, ou atenção plena, tem sido cada vez mais utilizado no contexto educacional como uma estratégia para auxiliar as crianças a lidarem com o estresse, a ansiedade e a agitação. Essas práticas incluem exercícios simples de respiração, relaxamento e foco no momento presente, podendo ser realizadas no início ou ao final das aulas.

Nos anos iniciais, o mindfulness contribui para o aumento da concentração, da calma e da autoconsciência emocional. Ao aprenderem a observar seus sentimentos sem julgamentos, as crianças tornam-se mais capazes de regular suas emoções e responder de maneira mais equilibrada às situações do cotidiano escolar.

JOGOS COOPERATIVOS

Os jogos cooperativos representam uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento socioemocional. Diferentemente dos jogos competitivos, eles valorizam a colaboração, o trabalho em equipe e a ajuda mútua. Durante essas atividades, os alunos aprendem a respeitar regras, ouvir o outro, compartilhar decisões e lidar com diferenças.

Além de promoverem a empatia e a cooperação, os jogos cooperativos fortalecem o senso de pertencimento e contribuem para a construção de relações interpessoais mais positivas, tornando o ambiente escolar mais acolhedor.

ROLE-PLAYING (DRAMATIZAÇÕES)

O role-playing, ou dramatização de situações do cotidiano, é uma estratégia eficaz para trabalhar habilidades socioemocionais de forma prática e significativa. Por meio da encenação de conflitos, situações de amizade ou desafios escolares, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre emoções, comportamentos e possíveis soluções.

Essa estratégia favorece o desenvolvimento da empatia, da comunicação, da escuta e da resolução de problemas, permitindo que os alunos experimentem diferentes papéis e compreendam melhor os sentimentos envolvidos em cada situação.

BENEFÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A promoção das habilidades socioemocionais nos anos iniciais traz diversos benefícios tanto para o ambiente escolar quanto para a vida dos estudantes. Entre os principais, destacam-se:

- Melhoria do desempenho acadêmico, uma vez que alunos emocionalmente equilibrados tendem a apresentar maior concentração e motivação;
- Fortalecimento das relações interpessoais, contribuindo para um clima escolar mais harmonioso;
- Redução de comportamentos agressivos, indisciplina e evasão escolar;
- Desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da autoestima e da confiança.

Esses benefícios evidenciam a importância de integrar o desenvolvimento socioemocional às práticas pedagógicas cotidianas, de forma planejada, contínua e intencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento socioemocional constitui um elemento essencial da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois influencia diretamente o processo de aprendizagem e a formação integral da criança. Ao promover habilidades como empatia, autoconsciência e autorregulação, a escola contribui para a construção de indivíduos mais preparados para lidar com desafios pessoais, sociais e acadêmicos.

As estratégias de ensino apresentadas demonstram que é possível trabalhar o desenvolvimento socioemocional de maneira prática, significativa e integrada ao currículo escolar. Cabe aos educadores reconhecer a importância dessas habilidades e buscar constantemente práticas pedagógicas que valorizem o aspecto humano da educação.

Conclui-se que investir no desenvolvimento socioemocional desde os primeiros anos escolares é fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, sensível e transformadora.

REFERÊNCIAS

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Bantam Books, 1995.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

PIAGET, Jean. *O desenvolvimento moral na criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



LUPERCIA SOUZA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia (Universidade Nove de Julho-2012);

Formação: Licenciatura em Matemática (Universidade Braz Cubas-2006) e Geografia (Universidade Metropolitana de Santos - 2008);

Pós-graduação em Psicopedagogia (Universidade Nove de Julho-2022);

Experiência:- Professora, 24 anos de experiência- Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e a 5 anos- Secretaria Municipal da Prefeitura de São Paulo;

Atuação em Ensino Fundamental e/ou Médio;
Desenvolvimento de atividades pedagógicas em Matemática e Geografia;

Trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem.

DISLEXIA E O PAPEL DO EDUCADOR

RESUMO

Este artigo apresenta a necessidade da atenção e observação por parte do professor em relação a criança disléxica auxiliando o seu desenvolvimento, ao longo da trajetória profissional dos educadores, observamos muitos e diferentes casos de problemas ou dificuldades de aprendizagem, entre eles: a dislexia, e, em virtude disso a presente temática justifica-se. Frente ao tema citado, surge o seguinte problema de pesquisa: qual é o papel do professor no processo de aquisição da leitura do aluno disléxico? E para este problema, podemos considerar a existência da hipótese de que o papel do professor é o de estar atento ao desenvolvimento das crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita, a fim de levantar possíveis casos de dislexia, havendo, assim, o encaminhamento para a realização de diagnóstico e, posteriormente, a intervenção e o tratamento adequados a cada situação específica, por parte do educador.

Palavras-chave:

Dislexia; Desenvolvimento; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Pretendemos por meio de aporte teórico refletir sobre o problema central desta pesquisa relativo ao papel do professor no processo de aquisição da leitura e da escrita do aluno disléxico, além de verificar a importância do encaminhamento ao acompanhamento Psicopedagógico nos casos de dislexia.

Assim, a relevância desta pesquisa se refere à consideração de que muitos professores, por falta de informação e conhecimento do assunto, não sabem lidar com problemas de aprendizagem e acabam não observando casos passíveis de encaminhamento para a realização do exame diagnóstico. E este fato ocorre com muitos casos de dislexia, em que o professor precisa estar sempre atento para encaminhá-lo quando há suspeita de algum problema de aprendizagem.

Este artigo corrobora com a hipótese colocada no problema da presente pesquisa, pois apresentamos a necessidade da atenção e observação por parte do professor em relação ao desenvolvimento dos alunos no processo de aquisição da leitura, para que haja o encaminhamento para o diagnóstico e tratamento tão importantes na vida escolar da criança disléxica.

A DISLEXIA COMO DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM

Para Grégoire & Piérart (1997, p. 10), A aprendizagem é um processo que envolve a construção do aprendiz e a interação, que é entendida como a participação de um mediador humano, que se interpõe entre o sujeito e o conhecimento. Essa, portanto, é caracterizada como um processo no qual existe a troca de conhecimentos entre o aprendiz e o intermediário, resultando no ensino, pois quem aprende deve construir o conhecimento por intermédio de um esforço pessoal próprio.

Os indivíduos podem apresentar dificuldades na aprendizagem e a dislexia (distúrbio na aquisição da linguagem e da escrita) é uma delas, que pode se originar por meio de diversos fatores diferentes. Uma dificuldade de aprendizagem deverá ser investigada tanto com base nas estruturas do aprendiz, bem como nas condições ambientais que as promoveu. Podemos citar os seguintes fatores: orgânicos, específicos, ambientais e psicológicos.

Assim, quando houver suspeita de um caso de dislexia, é preciso que o indivíduo passe por um diagnóstico de uma equipe multidisciplinar, como será visto mais adiante, a fim de observar as possíveis causas, o tratamento ou, ainda, se há a possibilidade de estarmos lidando com outro problema/distúrbio de aprendizagem; pois esses aspectos são de suma importância para uma intervenção correta e precisa em cada caso, seja ele de dislexia ou não (GRÉGOIRE & PIÉRART, 1997, p. 11).

Ao educador caberia apenas detectar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sua sala de aula e investigar as causas de forma mais ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados à problemática ambiental em que a criança vive. Essa postura facilita o encaminhamento da criança a um especialista que faria o diagnóstico e, ao tratar da deficiência, tem condições de orientar o professor a lidar com o aluno em salas regulares ou, se considerar necessário, de indicar sua transferência para salas especiais.

A noção de dislexia como entidade específica merece uma consideração especial dentro dos problemas de aprendizagem. Trata-se de uma dificuldade em aprender a ler e escrever, sua especificidade reside na dificuldade, na acomodação, que determina uma insuficiência para a construção de imagens. Nesses casos, o tratamento psicopedagógico alcança rápido êxito quando o diagnóstico é precoce e correto e a estimulação apropriada (GRÉGOIRE & PIÉRART, 1997, p. 10).

A DISLEXIA NA ESCOLA

Segundo Crenitte (2007, p. 31), a dislexia é um transtorno de aprendizagem caracterizada pela presença de grande dificuldade para a aquisição da leitura, habilidade extremamente importante para a real alfabetização que, atualmente, é fundamental para que se adquira os conhecimentos de nossa cultura e para a independência intelectual; o que vem a reforçar minha hipótese de que é preciso que o professor esteja atento a qualquer sintoma de dislexia e encaminhe o aluno que o apresenta o mais cedo possível para a realização do diagnóstico e

acompanhamento, sempre atuando de forma a auxiliar na aquisição da leitura do educando disléxico e buscando recursos e alternativas para tanto.

Segundo Stivanin (2008, p. 20), podemos observar que as crianças não disléxicas, em comparação às portadoras de dislexia, conseguem realizar o desenvolvimento e o processamento da leitura de palavras, bem como a nomeação de figuras de forma mais rápida e fácil, compreendendo os sons, associando-os às figuras e às respectivas palavras; caracterizando que a dislexia deve ser diagnosticada precocemente, para que o portador tenha as condições mínimas necessárias para a aquisição da leitura, mesmo que não seja de forma convencional ou dentro do nível esperado no padrão da 'normalidade'.

Para Borges (2005, p. 51): as crianças que apresentam transtornos de leitura, como a dislexia, por exemplo, apresentam pior desempenho em relação aos alunos que não possuem transtornos; o que nos permite reafirmar a importância da constante observação docente e encaminhamento para a realização de diagnóstico ao perceber-se qualquer suspeita de dislexia, já que se trata de um transtorno de leitura, o que pode afetar toda a trajetória escolar do aluno disléxico.

Depois de detectada a Dislexia, cabe à escola, juntamente com o professor, trabalhar este aluno de maneira "distinta", para fazer com que este consiga amenizar seu distúrbio de aprendizagem. Para trabalhar com a criança disléxica, o professor necessita ser capacitado e ter conhecimento à cerca da Dislexia. Ele precisa saber o que é a dislexia, sua causa, bem como saber diagnosticar a mesma. Com essas informações o professor pode trabalhar com o aluno em sala de aula, não deixando que este se sinta excluído e com autoestima baixa.

Segundo Oliveira (1997, p. 21):

Muitos professores, preocupados com o ensino das primeiras letras, e não sabendo como resolver as dificuldades apresentadas por seus alunos, várias vezes os encaminham para as diversas clínicas especializadas que os rotulam como "doentes", incapazes ou preguiçosos. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas dentro da própria escola.

Intensifica-se a ideia de que o professor precisa ter calma com este aluno, pois ele será mais lento que os demais, necessitam dar mais tempo para ele fazer a prova, copiar a matéria da lousa, resolvê-la. Além disso, é necessário usar de diferentes estratégias para com este aluno, para que ele entenda o conteúdo como: o uso de materiais estimulantes e interessantes, os quais ele possa ver sentir, ouvir,

manusear, etc.: jogos, cartazes, histórias em CD, material dourado, etc., buscando ensiná-lo da maneira como ele entender melhor o conteúdo proposto mesmo que seja por intermédio de uma brincadeira na qual tudo seja realizado na oralidade.

A IMPORTÂNCIA DO ENCAMINHAMENTO DO ALUNO DISLÉXICO AO ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Devido à falta de informação dos pais, dos professores e à dificuldade de identificar os "sintomas"

antes da entrada da criança no Ensino Fundamental, a dislexia só vai ser diagnosticada quando a criança estiver no 2º ou 3º ano do mesmo. Segundo Grégoire & Piérart (1997, p. 19), “a dislexia é o conjunto de distúrbios específicos de aprendizagem da leitura. O indivíduo pode ter dificuldades para aprender a ler, mesmo que tenha inteligência suficiente para isso”.

Para Bossa & Oliveira (1996, p. 45), “dislexia se refere a uma condição na qual o indivíduo encontra grande dificuldade em atribuir sons às palavras escritas ou impressas”. Isto significa que não consegue decodificar as palavras com facilidade, afetando as habilidades linguísticas associadas à leitura e à escrita.

Muitas vezes, a dislexia é incorretamente interpretada como um sinal de baixa capacidade intelectual. A dislexia não é uma doença, portanto, não há cura, apenas tratamento para viabilizar a aprendizagem e, principalmente, a vida escolar do indivíduo. As maiores dificuldades surgem por volta dos 8 ou 9 anos de idade, quando a criança começa a enfrentar temas acadêmicos mais complexos, as notas baixas e o fraco desempenho escolar são características básicas na vida escolar de crianças disléxicas.

Como o diagnóstico da dislexia só pode ser realizado por profissionais especializados, cabe à escola observar constantemente os alunos e, verificando algum problema ou algum dos sintomas do distúrbio, deve encaminhar o aluno a um psicólogo ou psicopedagogo (BOSSA & OLIVEIRA, 1996, p. 88).

Se realmente for detectado algum problema, deverá, então, levar-se em consideração tudo o que já foi proposto anteriormente: o trabalho realizado com um aluno disléxico deve ser diferenciado, justamente porque ele apresenta dificuldades em leitura e escrita e não o faz de maneira convencional. Não podemos nos esquecer que este trabalho também deve ser feito em conjunto com a equipe de

profissionais (psicopedagogo, psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo), com os educadores, com a escola como um todo e com a família. Dentro de um quadro disléxico, as dificuldades variam de aluno para aluno e isso também deve ser levado em conta. A colaboração de todas as partes envolvidas é necessária para a realização plena do trabalho pedagógico-educativo.

Mesmo a solicitação do diagnóstico é da escola e, conseqüentemente, do professor, porque é no ambiente escolar que se dá a sua razão e no processo de diagnosticar, já com o acompanhamento da equipe de profissionais multidisciplinar, a revisão dos trabalhos em aula é muito importante, pois é somente após essa etapa que poderão ser feitas as orientações de trabalho individual a ser realizado com o aluno disléxico.

Para Bossa & Oliveira (1996, p. 89), o melhor que o educador e a escola têm a fazer em relação ao educando quando houver suspeita de dislexia, é o encaminhamento aos profissionais competentes para a realização de exame diagnóstico, que, no Brasil, só pode ser feito pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD), mediante consulta, exames e avaliações a serem realizadas com cada indivíduo. Um diagnóstico correto, feito no momento adequado, ou seja, logo que as dificuldades se fizerem presentes, presta um grande serviço tanto para a criança quanto para seus pais, uma vez que, frequentemente libera ambos da suspeita de deficiência intelectual. Suspeita essa que traumatiza a criança e pode paralisar os pais na busca de soluções adequadas, pois a constatação de que uma criança é portadora de dislexia, sobretudo no grau mais severo, provoca ansiedade tanto na família quanto na escola. Em relação à criança, observamos que definir a causa de suas dificuldades provoca mais a sensação de alívio do que um sentimento de angústia, pois pelo menos ela não ficará mais exposta ao rótulo de preguiçosa, desatenta, bagunceira etc. O diagnóstico é importante para digerir as técnicas mais adequadas para a reintegração do aluno, objetivando tornar mais eficaz o plano de tratamento. (IANHEZ & NICO, 2002, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da fundamentação teórica dos autores pesquisados, podemos perceber que a dislexia é um distúrbio de linguagem relacionada à aquisição da leitura e da escrita e diante de tal problema, percebemos a necessidade de refletirmos sobre o papel do professor em relação ao aluno disléxico, no caso, o de observar os alunos de sua sala de aula em suas dificuldades e necessidades de aprendizagem, auxiliando nas mesmas e, a qualquer suspeita de um caso de dislexia, encaminhar o aluno a realização do diagnóstico, para tratamento correto, o que vem a corroborar com a hipótese desta pesquisa, que relata que o papel do professor é o de estar atento ao desenvolvimento das crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita, a fim de levantar possíveis casos de dislexia, havendo, assim, o encaminhamento para a realização de diagnóstico e, posteriormente, a intervenção e o tratamento adequados a cada situação específica, por parte do psicopedagogo.

Além de desenvolver um olhar sempre atento, o professor deve usar vários materiais de apoio para apresentar a lição à classe no caso de ter um aluno disléxico, como: lousa, projetores, filmes educativos, demonstrações práticas e outros recursos multimídia; quando necessário, avaliar o conhecimento dos estudantes com deficiência de aprendizagem com métodos alternativos, inclusive avaliações orais, provas gravadas, trabalhos feitos em casa e apresentações individuais, sendo que as crianças disléxicas deveriam receber trabalhos com prazo de entrega maior, para que possam trabalhar no seu próprio ritmo e conforme seus interesses e habilidades.

Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender. Como a dislexia é um distúrbio de aprendizagem em relação à aquisição da leitura, é muito importante que os educadores sejam conscientizados quanto ao distúrbio, para que mudem sua posição e conduta para com o disléxico, a fim de cumprir plenamente o seu papel, que é o de facilitar e mediar o aprendizado da criança.

Podemos observar que muitas crianças são identificadas como portadoras de problemas de aprendizagem quando não realizam o que se espera de uma programação de ensino, seja porque ficam presas aos mecanismos que tentam reproduzir sem êxito, seja porque, apesar de saberem até mais do que aquilo que

o professor está ensinando, faltam-lhes mecanismos para se expressarem, o que significa que talvez a criança não seja portadora de dislexia e apenas tenha alguma dificuldade semelhante a um sintoma da dislexia.

Se realmente for detectada a dislexia no diagnóstico, deverá, então, levar-se em consideração que o trabalho realizado com um aluno disléxico deve ser diferenciado, justamente porque ele apresenta dificuldades em leitura e escrita e não o faz de maneira convencional. Não podemos nos esquecer que este trabalho também deve ser feito em conjunto com a equipe de profissionais (psicopedagogo, psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo), com os educadores, com a escola como um todo e com a família. Dentro de um quadro disléxico, as dificuldades variam de aluno para aluno e isso também deve ser levado em conta.

REFERÊNCIAS

ANDREAZZI, S. T. O talento incomum por detrás dos problemas de aprendizagem e da dislexia. 2004. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia). Faculdades Integradas “Campos Salles”, São Paulo, 2004.

BORGES, Cristina Ferraz. Processamento temporal auditivo em crianças com transtorno de leitura. 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Pedagogia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BOSSA, Nádía Aparecida; OLIVEIRA, Vera Barros de. Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAPELLINI, Simone Aparecida; et. al. Desempenho de escolares bons leitores, com Dislexia e com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em nomeação automática rápida. 2007. Artigo Científico. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CHAGAS, Mayra Cavalheri; LIRA, Nathália Rodrigues. O papel da escola e do educador em relação à criança com Dislexia. 2005. Trabalho de conclusão de

Curso (Centro Estadual de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério de Franco da Rocha - CEFAM), Franco da Rocha, 2005.

CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Afinal, o que é dislexia? 2007. Artigo Científico. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GRÉGOIRE, John; PIÉRART, Willian. Distúrbios na aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

IANHEZ, Maria Eugênia ; NICO, Maria Ângela. Nem sempre é o que parece: como enfrentar a Dislexia e os Fracassos Escolares. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.



MARINILSE CAETANO BRAZ SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2006); Pós-graduação em Docência Superior (2010) e Educação Infantil (2013) pela Universidade Cruzeiro do Sul; Professora de Educação Infantil no CEI Douglas Daniel do Nascimento.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O brincar constitui um eixo fundamental da Educação Infantil, por ser uma atividade natural da criança e simultaneamente um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento. Estudos pedagógicos e psicológicos destacam que, por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos, elaboram emoções, desenvolvem habilidades sociais e ampliam capacidades motoras, cognitivas e linguísticas. O brincar favorece a autonomia, a imaginação e a criatividade, possibilitando que a criança experimente papéis sociais, resolva problemas e participe ativamente de situações lúdicas que refletem sua realidade. O papel do professor é criar

ambientes ricos e desafiadores, valorizar as interações, mediar descobertas e garantir que o brincar seja entendido como direito e não como mero passatempo. O brincar se configura como prática essencial para o desenvolvimento integral da criança e como fundamento da ação pedagógica na educação infantil.

Palavras-chave:

Brincadeira; Autonomia; Ludicidade; Interação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento humano e, de modo ainda mais significativo, da infância, período marcado pela curiosidade, pela exploração e pela intensa construção de significados sobre o mundo. Na educação infantil, o ato de brincar ultrapassa a ideia reducionista de simples passatempo, pois representa uma prática complexa e profundamente formadora, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e cultural das crianças. Por meio das vivências lúdicas, as crianças experimentam, testam hipóteses, elaboram sentimentos, se comunicam, exploram possibilidades e constroem conhecimentos que se articulam à sua vida cotidiana.

A relevância do brincar tem sido amplamente discutida e reafirmada por diferentes estudiosos da área da infância e da educação, assim como por documentos orientadores nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos reconhecem o brincar como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e o assumem como linguagem própria da criança, pois é através dele que ela se expressa, se relaciona e compreende a realidade. Assim, o brincar não deve ser visto apenas como uma atividade complementar na rotina escolar, mas como uma dimensão central na organização do currículo e no planejamento pedagógico.

Compreender a importância do brincar implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, ativa e protagonista em seu processo de aprendizagem. Isso requer que a escola planeje experiências intencionais que respeitem suas singularidades, promovendo interações ricas, descobertas significativas, criatividade e liberdade de expressão. Dessa forma, discutir o papel do brincar na Educação Infantil contribui para evidenciar sua relevância nas práticas educativas e reforça a necessidade de construir um currículo comprometido com a ludicidade como direito, linguagem e condição imprescindível para o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões.

OBJETIVO GERAL

Investigar de forma aprofundada a importância do brincar na educação infantil, examinando como as experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, assim como para a construção de aprendizagens significativas. Busca-se compreender de que maneira o brincar, enquanto direito e eixo estruturante do currículo, orienta as práticas pedagógicas e a organização dos ambientes educativos, favorecendo interações, criatividade, autonomia e exploração ativa pela criança.

JUSTIFICATIVA

O tema “A importância do brincar na Educação Infantil” se justifica pela relevância que o brincar assume na vida das crianças e na prática pedagógica contemporânea. No contexto educacional brasileiro, documentos orientadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem o brincar como um direito e como eixo estruturante do currículo, reforçando sua função indispensável para o desenvolvimento integral. Ainda é possível observar práticas educativas que reduzem o brincar a uma atividade secundária, utilizada apenas como momento de descontração ou preenchimento de tempo, desconsiderando seu potencial formativo.

Discutir a importância do brincar torna-se fundamental para ampliar a compreensão sobre suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, bem como para a construção de aprendizagens significativas. Compreender o papel da ludicidade no cotidiano da educação infantil favorece a qualificação das práticas docentes e a criação de ambientes estimulantes, que respeitem as necessidades, interesses e modos próprios de aprender da criança. Essa pesquisa busca reforçar a centralidade do brincar na educação, contribuindo para práticas

pedagógicas mais sensíveis, intencionais e alinhadas às especificidades da infância.

PROBLEMA

As brincadeiras na educação infantil mesmo sendo reconhecido como um direito da criança e como eixo estruturante, o brincar ainda é frequentemente subvalorizado nas práticas pedagógicas, sendo tratado como atividade secundária ou desvinculada da aprendizagem. O problema que surge é:

Como o brincar é compreendido e integrado às práticas pedagógicas da Educação Infantil, e de que maneira sua valorização ou a falta dela impacta o desenvolvimento integral das crianças?

DESENVOLVIMENTO

O brincar é reconhecido como uma dimensão constitutiva da infância e como atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança. No âmbito da Educação Infantil, compreender o brincar como prática pedagógica requer articular concepções teóricas que o definem não apenas como diversão, mas como processo formador, cultural e social.

Vygotsky destaca que a brincadeira é a atividade central da infância porque permite à criança agir no campo do imaginário, deslocando significados e internalizando regras sociais. Para o autor, no brincar a criança assume papéis, vivencia situações e se relaciona com objetos que ganham novos sentidos, o que contribui para a formação de funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica e pensamento simbólico. Vygotsky ainda enfatiza a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apontando que, por meio do faz de conta e das interações com os pares e com o professor, a criança realiza ações que ainda não seriam possíveis individualmente, revelando o caráter potencializador do brincar.

Ao analisar o desenvolvimento cognitivo, Piaget propõe que o brincar é uma forma pela qual a criança assimila o mundo. Nos jogos de exercício, típicos do período sensório-motor, ela repete ações corporais e experimenta possibilidades motoras. Nos jogos simbólicos, transforma objetos e situações, representando a realidade a partir de sua perspectiva, já os jogos de regras, envolvem negociação, raciocínio lógico e socialização. Para Piaget, o brincar é indispensável para a construção de esquemas mentais e para a compreensão progressiva das relações entre objetos, pessoas e acontecimentos.

Ampliando essas concepções, Kishimoto ressalta que o brincar deve ser entendido como prática social, cultural e educativa. Ao diferenciar brinquedo e brincadeira, a autora evidencia que o objeto em si não garante aprendizagem, mas a ação lúdica é que mobiliza raciocínio, criatividade e construção de significados. Ela também argumenta que o brincar precisa estar presente não como recurso acessório, mas como eixo estruturante do planejamento pedagógico, uma vez que promove aprendizagens ativas e significativas.

Brougère, defende que o brincar é uma prática construída socialmente e, portanto, mediada pelo contexto cultural no qual a criança está inserida. Ele enfatiza que a brincadeira não é um ato instintivo, mas uma atividade influenciada pelas relações sociais, pelas normas do grupo, pela cultura do brinquedo e pelas oportunidades que o ambiente oferece. O ambiente escolar desempenha papel fundamental ao organizar espaços, materiais e tempos que favoreçam interações, experimentações e o protagonismo infantil.

Winnicott, compreende o brincar como essencial ao desenvolvimento emocional e à constituição do self (formação e desenvolvimento da noção que um indivíduo tem de si mesmo). Para o autor, a brincadeira cria um espaço potencial e intermediário entre a realidade interna e externa, onde a criança pode expressar sentimentos, elaborar conflitos e vivenciar experiências que fortalecem sua autonomia emocional. O brincar possibilita à criança experimentar o mundo de maneira segura,

criativa e afetiva, sendo fundamental para a saúde psíquica.

Essas concepções dialogam diretamente com as orientações presentes nos documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ambos reconhecem o brincar como direito e como eixo estruturante das práticas educativas, defendendo que a ludicidade organize o cotidiano escolar, influenciando a disposição dos espaços, a seleção de materiais, a rotina e a interação entre crianças e adultos. A BNCC afirma que o brincar é essencial para que a criança desenvolva sua identidade, autonomia, criatividade, linguagem e modos próprios de pensar e agir no mundo.

Cabe ao educador observar as ações das crianças, planejar propostas lúdicas intencionais, garantir tempo e espaço adequados para o brincar livre e estruturado, e promover interações que ampliem as aprendizagens. A mediação sensível, intencional e aberta à escuta pedagógica torna o brincar uma prática potente, transformando-o em experiência de investigação, exploração e construção cultural.

Ao analisar o brincar à luz de diferentes referenciais teóricos, fica evidente que ele ultrapassa o caráter recreativo e se constitui como elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. Valorizar o brincar na educação infantil implica reconhecer a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e participante de seu próprio processo de aprendizagem. Portanto, a ludicidade precisa ser assumida como base do currículo, orientando práticas pedagógicas coerentes com a natureza da infância e com os princípios da educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar ocupa um lugar central e insubstituível no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil. Ao analisar diferentes referenciais teóricos como, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Brougère e Winnicott, compreende-se que a experiência lúdica ultrapassa qualquer entendimento simplista ou reducionista, trata-se de um fenômeno complexo, multiforme e profundamente significativo, que abarca dimensões cognitivas, emocionais, sociais, motoras e culturais, constituindo-se como uma das principais formas pelas quais a criança se relaciona consigo mesma, com o outro e com o mundo. O brincar deixa de ser visto como mero entretenimento ou intervalo dentro da rotina escolar e passa a ser reconhecido como linguagem própria da infância, via pela qual a criança elabora suas vivências, constrói seu conhecimento, experimenta papéis sociais, expressa sentimentos e mobiliza sua capacidade criadora.

Somadas às orientações presentes em documentos oficiais como a BNCC e as DCNEI, reforçam a necessidade de que o brincar seja efetivamente assumido como eixo estruturante da prática pedagógica. Essa compreensão exige um compromisso ético e profissional por parte das instituições e dos educadores, que devem planejar ambientes ricos, acolhedores e desafiadores, com tempos flexíveis, materiais diversificados e interações intencionais que ampliem as possibilidades de exploração e aprendizagem. O papel do professor adquire grande relevância, sua escuta atenta, sua mediação sensível e sua capacidade de observar, interpretar e intervir adequadamente tornam-se elementos essenciais para potencializar as experiências lúdicas e promover uma aprendizagem que respeite a singularidade e o ritmo de cada criança. Cabe ao educador, portanto, não conduzir o brincar, mas criar condições para que ele aconteça com autenticidade, intensidade e significado.

Conclui-se, que valorizar o brincar na educação infantil é reconhecer o direito fundamental da criança de aprender de forma plena e coerente com sua natureza. É compreender que a ludicidade não é acessória, eventual ou decorativa, mas componente indispensável da formação integral de sujeitos críticos, criativos, curiosos e emocionalmente saudáveis. Trata-se de assumir uma postura pedagógica que respeita a infância como etapa única, marcada pela imaginação, pela

expressividade e pela potência de experimentar o novo. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre o papel do brincar nas práticas educativas, incentivando reflexões profundas e o aprimoramento das ações docentes, que possam inspirar uma educação que acolha, escuta e valoriza a criança em sua totalidade, garantindo ambientes que realmente favoreçam o brincar como experiência formadora, transformadora e essencial para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 6 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



MONICA DA SILVA SANTANA

Graduação em Universidade Guarulhos (ano de conclusão 2012); especialista em Educação Especial Inclusiva - Deficiência Intelectual pela Universidade Gama Filho (ano de conclusão 2013); Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo - na EMEI Pedro Alvares Cabral Moraes, Prof.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

RESUMO

A deficiência intelectual tem sido historicamente marcada por concepções excludentes, baseadas em paradigmas religiosos, médicos e assistencialistas, que contribuíram para a marginalização das pessoas com deficiência ao longo dos séculos. No entanto, mudanças sociais, científicas e educacionais possibilitaram a construção de novas perspectivas, pautadas no reconhecimento de direitos, na valorização das potencialidades humanas e na promoção da inclusão educacional. Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos históricos e conceituais da deficiência intelectual, bem como suas implicações no contexto educacional, à luz das transformações ocorridas nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, fundamentada em livros, documentos oficiais e artigos científicos da área da Educação Especial e Inclusiva. Os resultados evidenciam que a superação do modelo médico e a adoção de uma abordagem educacional inclusiva são fundamentais para garantir o direito à educação e à participação social das pessoas com deficiência intelectual. Conclui-se que a compreensão histórica e conceitual da deficiência intelectual é indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, humanizadas e comprometidas com a inclusão.

Palavras-chave:

Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Educação especial; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual constitui um dos campos mais complexos e desafiadores no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, uma vez que envolve aspectos históricos, sociais, culturais, educacionais e políticos que influenciam diretamente a forma como os sujeitos são percebidos e inseridos na sociedade. Durante séculos, pessoas com deficiência intelectual foram estigmatizadas, excluídas do convívio social e privadas de direitos básicos, entre eles o acesso à educação formal.

Historicamente, a deficiência foi compreendida a partir de explicações religiosas e místicas, sendo associada a punições divinas, possessões demoníacas ou sinais de inferioridade humana. Na Antiguidade e na Idade Média, essas concepções legitimaram práticas de exclusão extrema, violência e segregação, resultando na negação da cidadania e da dignidade humana dessas pessoas. Com o advento da modernidade, embora tenha ocorrido um avanço científico, a deficiência intelectual passou a ser interpretada predominantemente sob a ótica médica, reduzindo o sujeito à sua limitação biológica.

Somente a partir do século XX, com o desenvolvimento das ciências humanas, da psicologia e da pedagogia, iniciou-se um movimento de ruptura com o modelo estritamente clínico, dando espaço a uma abordagem educacional e social da deficiência intelectual. Autores como Piaget, Montessori, Binet e Vygotsky contribuíram significativamente para a compreensão do processo de aprendizagem, demonstrando que pessoas com deficiência intelectual são capazes de aprender, desenvolver-se e participar ativamente da vida em sociedade, desde que lhes sejam garantidas condições adequadas.

No contexto educacional, essas transformações culminaram na ampliação do debate sobre a inclusão escolar, fortalecendo a defesa do direito à educação em classes comuns, com respeito às diferenças e às necessidades individuais. Assim, compreender os fundamentos históricos e conceituais da deficiência intelectual torna-se essencial para repensar práticas pedagógicas, políticas públicas e estratégias educacionais que promovam a inclusão e a equidade.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a trajetória histórica da deficiência intelectual, suas principais conceituações e classificações, bem como discutir as implicações educacionais decorrentes dessas transformações. A relevância do estudo reside na necessidade de aprofundar o debate acadêmico e contribuir para a construção de uma educação comprometida com os princípios da inclusão e dos direitos humanos.

OBJETIVO GERAL

Analisar os fundamentos históricos e conceituais da deficiência intelectual, bem como suas implicações no contexto educacional, considerando as transformações ocorridas nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender a trajetória histórica da deficiência intelectual e as concepções predominantes em diferentes períodos da história;
- Identificar as principais definições e classificações da deficiência intelectual, destacando os avanços conceituais ao longo do tempo;
- Analisar o processo de superação do modelo médico e a emergência do paradigma educacional e social da deficiência;
- Discutir as implicações educacionais da deficiência intelectual no âmbito da educação inclusiva e das práticas pedagógicas contemporâneas.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela relevância social, educacional e acadêmica da deficiência intelectual no contexto da Educação Especial e Inclusiva. Historicamente marcada por estigmas, exclusão e práticas segregadoras, a deficiência intelectual ainda representa um desafio para os sistemas educacionais no que se refere à garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Compreender os fundamentos históricos e conceituais que permeiam a deficiência intelectual é essencial para romper com concepções reducionistas e promover práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e humanizadas. Além disso, o estudo contribui para a formação de educadores mais críticos e conscientes de seu papel social, favorecendo a construção de ambientes escolares que respeitem a diversidade e valorizem as potencialidades dos alunos.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho busca ampliar o debate teórico sobre a deficiência intelectual, subsidiando reflexões que possam impactar positivamente a elaboração de políticas públicas e a implementação de práticas educacionais comprometidas com os princípios da inclusão e dos direitos humanos.

PROBLEMA

Diante das transformações históricas, conceituais e educacionais relacionadas à deficiência intelectual, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma a compreensão histórica e conceitual da deficiência intelectual influencia as práticas educacionais e a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar?

DESENVOLVIMENTO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, cujo objetivo é proporcionar maior familiaridade com o tema da deficiência intelectual, a partir da análise de produções teóricas e documentos oficiais relacionados à Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa bibliográfica permite o levantamento, a seleção e a análise crítica de materiais já publicados, possibilitando a construção de um referencial teórico consistente.

Foram utilizados livros, artigos científicos, legislações e documentos institucionais que abordam a deficiência intelectual sob perspectivas históricas, conceituais e educacionais, com destaque para autores clássicos e contemporâneos da área, bem como documentos nacionais e internacionais que fundamentam as políticas de inclusão. As fontes foram selecionadas com base em sua relevância acadêmica e contribuição para o entendimento do tema.

A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa, buscando identificar convergências teóricas, avanços conceituais e implicações educacionais relacionadas à deficiência intelectual. Essa abordagem permitiu compreender a evolução dos paradigmas e subsidiar reflexões críticas sobre a prática educacional inclusiva.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO LONGO DA HISTÓRIA

Ao longo da história, as atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência intelectual variaram conforme os contextos culturais, religiosos, econômicos e científicos. Na Antiguidade Clássica, indivíduos considerados “imperfeitos” eram frequentemente abandonados ou eliminados, por serem vistos como incapazes de contribuir para a coletividade. Na Idade Média, sob forte influência religiosa, a deficiência foi associada a forças demoníacas ou castigos divinos, legitimando práticas de exclusão e violência.

Segundo Vieira e Pereira (2003), milhares de pessoas com deficiência intelectual foram vítimas da Inquisição, sendo submetidas a perseguições e punições severas. Em diferentes períodos históricos, essas pessoas foram privadas de direitos civis e mantidas à margem da sociedade, sem acesso à educação, ao trabalho ou à participação social.

Com o surgimento do pensamento científico moderno, a deficiência intelectual passou a ser analisada sob uma perspectiva médica, centrada no diagnóstico, na classificação e na institucionalização. Embora esse modelo tenha representado um avanço em relação às explicações místicas, ele reforçou a segregação, ao considerar a deficiência como uma condição patológica a ser tratada ou corrigida.

DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A compreensão da deficiência intelectual passou por importantes reformulações ao longo do tempo, especialmente no que se refere às definições e aos critérios utilizados para sua identificação. Inicialmente, predominavam concepções baseadas exclusivamente no quociente de inteligência (QI), o que reduzia o sujeito à sua capacidade cognitiva mensurável, desconsiderando aspectos sociais, adaptativos e educacionais.

Atualmente, a deficiência intelectual é compreendida de forma mais ampla, envolvendo limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 18 anos de idade. De acordo com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE, 2013), essas limitações podem ocorrer em áreas como comunicação, habilidades sociais, autocuidado, vida no lar, uso de recursos comunitários, saúde, segurança, lazer e trabalho.

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10), amplamente utilizada nos contextos clínico e educacional, estabelece diferentes níveis de deficiência intelectual, a saber: retardo mental leve (F70), moderado (F71), grave (F72) e profundo (F73). Essa classificação tem como objetivo auxiliar na compreensão do grau de comprometimento cognitivo, embora não deva ser utilizada como único critério para determinar as possibilidades de aprendizagem do indivíduo.

Nesse sentido, é fundamental destacar que a deficiência intelectual não pode ser compreendida apenas como uma limitação individual, mas como uma condição que se manifesta na interação entre o sujeito e o meio social. Essa perspectiva amplia o olhar educacional, permitindo reconhecer potencialidades e promover intervenções pedagógicas mais adequadas e inclusivas.

A SUPERAÇÃO DO MODELO MÉDICO E A EMERGÊNCIA DO PARADIGMA EDUCACIONAL

Durante décadas, o modelo médico predominou na abordagem da deficiência intelectual, centrando-se no diagnóstico, na classificação e na reabilitação do indivíduo. Nesse paradigma, a deficiência era vista como um problema a ser corrigido, o que resultava na exclusão do sujeito dos espaços sociais e educacionais comuns.

Com o avanço das ciências humanas e da educação, iniciou-se um movimento de crítica a essa concepção reducionista. Autores como Piaget, Vygotsky e Montessori demonstraram que o desenvolvimento humano é influenciado por fatores sociais, culturais e educacionais, e que a aprendizagem pode ocorrer mesmo diante de limitações cognitivas, desde que haja mediação adequada.

A partir dessa mudança de perspectiva, emerge o paradigma educacional e social da deficiência, que reconhece o direito das pessoas com deficiência intelectual à educação, à participação social e à construção da autonomia. Esse novo modelo rompe com a lógica da segregação e propõe a inclusão como princípio fundamental, valorizando as diferenças como parte da diversidade humana.

Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como um instrumento de transformação social, capaz de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos e de combater práticas discriminatórias historicamente enraizadas. A superação do modelo médico, portanto, representa um avanço significativo na luta pelos direitos das pessoas com deficiência intelectual.

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As transformações conceituais acerca da deficiência intelectual têm implicações diretas no campo educacional, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, à organização escolar e à formação de professores. A educação inclusiva pressupõe que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham acesso ao ensino regular, com adaptações e recursos que atendam às suas necessidades específicas.

Nesse sentido, a escola assume um papel central na promoção da inclusão, devendo oferecer um ambiente acolhedor, acessível e comprometido com a aprendizagem de todos. O foco deixa de ser a deficiência em si e passa a ser o desenvolvimento das habilidades, potencialidades e competências do aluno, respeitando seu ritmo e suas particularidades.

A formação docente também se apresenta como um elemento fundamental nesse processo. Professores preparados e sensíveis às questões da inclusão são capazes de desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas, utilizando recursos didáticos e metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos com deficiência intelectual.

Além disso, políticas públicas educacionais e legislações específicas têm contribuído para fortalecer o direito à educação inclusiva, garantindo suporte institucional, formação continuada e investimentos em acessibilidade. Tais avanços refletem o reconhecimento da educação como um direito humano fundamental e como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica e conceitual da deficiência intelectual evidência que as concepções acerca desse tema são socialmente construídas e refletem os valores, crenças e paradigmas predominantes em cada período histórico. Durante muito tempo, pessoas com deficiência intelectual foram excluídas, estigmatizadas e privadas de direitos básicos, especialmente no âmbito educacional. No entanto, as mudanças ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas por avanços científicos, educacionais e sociais, possibilitaram a construção de um novo olhar sobre a deficiência intelectual, fundamentado na inclusão, no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades humanas. A superação do modelo médico e a adoção de uma abordagem educacional inclusiva representam conquistas significativas na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

Conclui-se que a compreensão dos fundamentos históricos e conceituais da deficiência intelectual é indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e humanizadas. A educação inclusiva, ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, fortalecendo os princípios da cidadania e da justiça social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

APAE. O que é Deficiência Intelectual. 2013. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br>. Acesso em:

10 jul. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

VIEIRA, Fernando; PEREIRA, Mário. A educação de pessoas com Deficiência Mental. 2 ed. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.



RACHEL BURDMAN GALANTIER

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá em 2010. Professora de Educação Básica na Rede da Prefeitura Municipal de São Paulo no Centro de Educação Infantil Wilson José Abdalla, localizado no bairro do Bom Retiro, Centro de São Paulo.

ENTRE O CUIDADO E A EDUCAÇÃO: A IMPORTANCIA DO CEI PARA BEBÊS DE 0 A 1 ANO

RESUMO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como um direito da criança desde o nascimento e como espaço privilegiado de articulação entre cuidado e educação. Este artigo discute a importância da creche para bebês de 0 a 1 ano, compreendendo-a como um ambiente educativo no qual o cuidar e o educar se apresentam de forma indissociável. Fundamentado em documentos oficiais — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo da Cidade – Educação Infantil, o Currículo Integrador da Infância Paulistana e a Orientação Normativa SME nº 01/2013 — e em referenciais teóricos da psicologia e da pedagogia da infância, o estudo evidencia que a creche desempenha papel essencial no desenvolvimento integral dos bebês. Destaca-se que as práticas cotidianas de cuidado, quando intencionalmente organizadas, configuram-se como experiências educativas que promovem vínculos afetivos, interações significativas, exploração do mundo e ampliação das múltiplas linguagens. Conclui-se que a creche, ao complementar a ação da família, assume função social e pedagógica fundamental na garantia dos direitos dos bebês e na construção de uma educação pautada na integralidade, no respeito às singularidades e na valorização da primeiríssima infância.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Bebês; Creche; Educar e cuidar; Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A creche, historicamente associada apenas ao cuidado assistencial, passou a ser reconhecida como espaço educativo essencial para o desenvolvimento das crianças pequenas. No contexto das políticas públicas brasileiras, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Educação Infantil consolidou-se como direito da criança e dever do Estado.

Os bebês de 0 a 1 ano vivenciam um período de intenso desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. Nesse sentido, os Centros de Educação Infantil (CEI) assumem papel central ao oferecer ambientes planejados, interações qualificadas e experiências que respeitam os tempos, os ritmos e as singularidades dos bebês. Documentos curriculares e estudos contemporâneos reforçam que a frequência à creche favorece aprendizagens significativas desde os primeiros meses de vida.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da frequência de bebês de 0 a 1 ano nos Centros de Educação Infantil, considerando os aportes legais, curriculares e teóricos que fundamentam a Educação Infantil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender o papel do CEI no desenvolvimento integral dos bebês;
- Relacionar os documentos oficiais da Educação Infantil às práticas pedagógicas com bebês;
- Evidenciar a relevância das interações, do brincar e do cuidado qualificado na creche;
- Discutir a complementaridade entre a ação da família e da instituição educativa.

JUSTIFICATIVA

A crescente demanda por vagas em creches e o reconhecimento da infância como etapa fundamental da vida tornam necessária a reflexão sobre a importância da inserção precoce dos bebês em ambientes educativos de qualidade. Compreender o CEI como espaço de aprendizagem, cuidado e convivência contribui para a valorização do trabalho pedagógico com bebês e para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à primeira infância.

PROBLEMA

Qual a importância da frequência de bebês de 0 a 1 ano nos Centros de Educação Infantil para seu desenvolvimento integral, à luz dos documentos curriculares e dos referenciais teóricos da Educação Infantil?

DESENVOLVIMENTO

O CUIDADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE

Na Educação Infantil, especialmente no atendimento a bebês de 0 a 1 ano, o cuidado assume caráter eminentemente pedagógico. Alimentar, trocar, acolher, embalar e colocar para dormir são ações que, longe de serem meramente assistenciais, constituem-se como experiências educativas fundamentais. Barbosa e Richter (2015) defendem que o cotidiano da creche é o lugar onde o currículo se materializa, sendo o cuidado uma linguagem potente de comunicação, vínculo e aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao assegurar aos bebês direitos de aprendizagem que se efetivam, sobretudo, nas experiências cotidianas de

cuidado e interação. Assim, o cuidado intencional promove segurança emocional, favorece a constituição da identidade e possibilita que o bebê explore o mundo a partir de relações de confiança.

Henri Wallon contribui ao evidenciar que, no primeiro ano de vida, a afetividade e o movimento são dimensões centrais do desenvolvimento. O corpo é o principal mediador da relação do bebê com o mundo, e as práticas de cuidado, quando sensíveis e respeitosas, fortalecem o desenvolvimento emocional, motor e social.

O PAPEL DO EDUCADOR NAS INTERAÇÕES COM BEBÊS

O educador que atua na creche exerce papel fundamental como mediador das experiências dos bebês. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, mediadas por adultos mais experientes, que interpretam, nomeiam e atribuem sentidos às ações infantis. No contexto do CEI, o professor observa gestos, expressões, choros e movimentos, respondendo a eles de forma intencional e educativa.

Autores como Teresa Rego destacam que o educador é responsável por criar contextos de aprendizagem significativos, nos quais o bebê possa experimentar, explorar e se expressar. Janet Moyles, ao discutir o brincar na Educação Infantil, ressalta que mesmo os bebês muito pequenos aprendem por meio de brincadeiras, interações corporais e jogos sensoriais mediados pelo adulto.

Nesse sentido, a formação do professor e sua compreensão acerca da indissociabilidade entre educar e cuidar são determinantes para a qualidade das experiências oferecidas aos bebês. O olhar atento, a escuta sensível e a documentação pedagógica tornam-se instrumentos essenciais para planejar práticas que respeitem os tempos e as singularidades infantis.

A CRECHE COMO ESPAÇO DE COMPLEMENTARIDADE À FAMÍLIA

A creche não substitui a família, mas complementa sua ação educativa e social. O Currículo da Cidade – Educação Infantil destaca a função social da instituição em acolher os bebês e suas famílias, estabelecendo relações de parceria e confiança. Para Letícia Nascimento, a creche é um espaço coletivo de convivência que amplia as experiências culturais das crianças e oferece suporte às famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Carmem Craidy enfatiza que a creche constitui um espaço privilegiado de socialização, no qual os bebês aprendem a conviver com outras crianças e adultos, construindo vínculos e ampliando suas referências sociais. Essa convivência coletiva contribui para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da identidade desde os primeiros meses de vida.

A Orientação Normativa SME nº 01/2013 reforça a importância da documentação pedagógica como estratégia de diálogo com as famílias, tornando visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Dessa forma, fortalece-se a compreensão social de que o cuidado cotidiano é também educativo e essencial à formação integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a importância da creche para bebês de 0 a 1 ano implica reconhecer que o cuidado e a educação são dimensões inseparáveis no contexto da Educação Infantil. A creche não se configura apenas como espaço de atendimento às necessidades básicas dos bebês, mas como ambiente educativo no qual se constroem vínculos, se ampliam experiências e se garantem direitos.

À luz dos documentos oficiais e dos referenciais teóricos apresentados, evidencia-se que as práticas de cuidado, quando pautadas pela intencionalidade pedagógica, pela escuta sensível e

pelo respeito às singularidades, tornam-se potentes experiências educativas. Alimentar, acolher, trocar, embalar e brincar são ações que promovem segurança emocional, desenvolvimento integral e inserção cultural dos bebês.

Compreende-se, portanto, que a creche complementa a ação da família, assumindo relevante função social e pedagógica na primeiríssima infância. Investir na qualidade da Educação Infantil, valorizar os profissionais que atuam com bebês e reconhecer o cuidado como dimensão educativa são passos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, que respeita a infância desde o nascimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, Letícia. Creche e infância: sociologia da infância e Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2019.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa SME nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



RAQUEL CRISTINA GALVÃO DE SOUSA

Graduação em Pedagogia, Faculdade Sumaré (2012); especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Eliseos (2018); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- na EMEI Antônio Pereira Lima.

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DA CULTURA ESCRITA E LEITORA

RESUMO

Este artigo discute os desafios e as possibilidades da prática de letramento na Educação Infantil, compreendendo o letramento como prática social de leitura e escrita que se constrói nas interações, nas brincadeiras, nos usos cotidianos da cultura escrita e não apenas como domínio técnico do sistema alfabético. Parte-se da problemática: como o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitora das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras?

À luz dos marcos normativos nacionais – RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BNCC e currículos municipais – e do campo teórico dos estudos sobre alfabetização e letramento, especialmente as contribuições de Magda Soares, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Brian Street e pesquisadoras brasileiras da pedagogia da infância, analisa-se o papel do professor como mediador da cultura escrita em contextos de creche e pré-escola.

Opta-se por uma revisão narrativa de caráter teórico-aplicado, que articula conceitos de letramento, cultura escrita e pedagogia da infância com indicativos para a organização de ambientes letrados, de propostas de leitura e escrita em situações significativas, de documentação pedagógica e de envolvimento das famílias. Os resultados evidenciam que práticas de letramento na Educação Infantil tornam-se mais potentes quando o professor reconhece as crianças como sujeitos de direitos, já inseridos em múltiplas práticas de leitura e escrita, e quando o planejamento curricular integra textos, suportes e linguagens diversas à vida cotidiana do grupo. Conclui-se que a mediação docente, entendida como escuta, observação, registro, proposição e devolução às crianças de suas próprias produções, é condição para que o letramento seja vivido como experiência de participação cultural, autoria e ampliação de repertórios, e não como antecipação escolarizada da alfabetização.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Letramento; Cultura escrita; Mediação docente; Práticas de leitura.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira, balizada pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por currículos municipais, reconhece a criança como sujeito histórico, de direitos, capaz de produzir cultura e de participar ativamente das decisões que afetam sua vida cotidiana. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como mera listagem de conteúdo a ser “cumprida” e passa a ser compreendido como experiência vivida, tecida nas interações, nas brincadeiras, nas explorações do espaço e nos projetos que emergem do encontro entre crianças e adultos.

Quando se observa, porém, o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil, evidencia-se uma tensão persistente. De um lado, há o risco da escolarização precoce, que reduz o cotidiano das crianças a fichas de caligrafia, cópias de letras, listas de famílias silábicas e exercícios descontextualizados, reproduzindo um modelo tecnicista de alfabetização e esvaziando o caráter lúdico, investigativo e cultural do trabalho pedagógico. De outro, encontram-se propostas que, em nome de evitar a “antecipação” da alfabetização, acabam por afastar a criança da cultura escrita, restringindo o contato com textos à decoração de paredes com letras e números ou a atividades episódicas de leitura de histórias.

Os estudos sobre letramento surgem, nesse cenário, como chave importante de análise. Letramento, conforme formulado por Magda Soares, não se confunde com o ato de aprender a decodificar o sistema de escrita: trata-se do estado ou condição de quem participa de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, numa perspectiva em que “alfabetizar letrando” significa articular, desde o início, a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico aos usos sociais e significativos da escrita. Angela Kleiman e Brian Street, ao conceberem o letramento como prática social e cultural, criticam a visão “autônoma”, que o reduz a um conjunto de habilidades neutras, e defendem um modelo “ideológico”, atento às relações de poder, às identidades e às formas diversas de participação em mundos letrados.

No campo da Educação Infantil, esses debates ganham contornos específicos. Pesquisas sobre infância e cultura escrita têm mostrado que as crianças, desde muito pequenas, elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita, distinguem textos por suas funções sociais, reconhecem marcas gráficas no espaço urbano, atribuem sentidos a rótulos, cartazes, logotipos, listas, convites e livros. A escola, portanto, não introduz a criança no mundo da escrita “a partir do zero”, mas se relaciona com sujeitos que já convivem com práticas de leitura e escrita em diferentes contextos e que trazem saberes sobre a língua e os textos.

Autores brasileiros que discutem a Educação Infantil e a cultura escrita, como Luiz Percival Leme Britto, Patrícia Corsino e colaboradoras, têm enfatizado a necessidade de deslocar a pergunta “quando começar a alfabetizar?” para uma indagação mais complexa: como garantir que as crianças pequenas participem de práticas de leitura e escrita ricas, plurais e respeitadas de suas formas de expressão, sem reduzir a infância a um adestramento escolar? Esse deslocamento implica reconhecer que o letramento na Educação Infantil não se limita à preparação para o Ensino Fundamental, mas constitui dimensão da própria experiência de ser criança em uma sociedade letrada.

Nessa perspectiva, o educador de Educação Infantil assume o papel de mediador da cultura escrita: é aquele que organiza ambientes letrados, seleciona e apresenta textos, escuta as hipóteses das crianças sobre a escrita, escreve com e para elas em situações reais, documenta produções, articula oralidade, imagem, gesto e grafia, dialoga com as famílias e com a comunidade. A mediação docente, inspirada na psicologia histórico-cultural de Vygotski, supõe a criação de zonas de desenvolvimento proximal em que as crianças, apoiadas pelo adulto e pelos pares, possam participar de práticas letradas mais complexas do que aquelas que realizariam sozinhas.

É nesse cenário que se insere o presente estudo, cujo tema é “Os desafios e as possibilidades da prática de letramento na Educação Infantil: o papel do educador como mediador da cultura escrita e leitora”. O problema de pesquisa que orienta a análise pode ser assim formulado: Como o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitura das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras?

OBJETIVO GERAL

Consiste em analisar, à luz dos marcos legais e de referenciais teóricos contemporâneos, o papel do educador da Educação Infantil como mediador da cultura escrita, evidenciando desafios e possibilidades para a construção de práticas de letramento significativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Busca-se: discutir concepções de alfabetização e letramento na perspectiva de autores clássicos e atuais; relacionar letramento, cultura escrita e pedagogia da infância; e indicar caminhos didático-metodológicos que contribuam para práticas de leitura e escrita coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

PROBLEMA DE PESQUISA

O problema central deste estudo – compreender de que modo o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitora das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras – emerge da tensão entre, de um lado, marcos legais que afirmam o direito das crianças à participação, à expressão e ao acesso a bens culturais, incluindo a literatura, e, de outro, práticas pedagógicas ainda fortemente marcadas por exercícios mecânicos de cópia, pela fragmentação da linguagem e por concepções restritas de alfabetização.

Essa tensão se expressa em sala de aula na coexistência de propostas ricas de leitura de histórias, produção de textos coletivos, exploração de diferentes suportes e gêneros com tarefas que reduzem a relação com a escrita a preencher traçados, repetir sílabas, “fazer lições” para mostrar às famílias, ou, no extremo oposto, na recusa de qualquer proposta de escrita em nome de uma visão que opõe radicalmente brincadeira e cultura escrita. Ao tomar esse cenário como ponto de partida, este artigo pretende analisar a prática de letramento na Educação Infantil articulando três perguntas orientadoras:

- a) que concepções de alfabetização e letramento sustentam o trabalho com a língua em contextos de creche e pré-escola;
- b) como a cultura escrita se manifesta na vida cotidiana das crianças e no currículo da Educação Infantil;
- c) que gestos, escolhas e estratégias de mediação caracterizam o educador que constrói práticas de letramento potentes, dialógicas e inclusivas.

JUSTIFICATIVA

A justificativa deste estudo assenta-se em três dimensões. A primeira é ética e política: ao inscrever o letramento no centro da ação pedagógica, desloca-se a criança do lugar de destinatária de exercícios escolares para o de interlocutora legítima, cuja relação com os textos – seja ao ouvir narrativas, folhear livros, “ler” imagens, produzir marcas gráficas ou ditar textos ao professor – tem valor cognitivo, estético e social. Em uma sociedade fortemente marcada pela cultura escrita, negar às crianças pequenas o direito de participar de práticas letradas significativas ou submetê-las exclusivamente a treinamentos repetitivos reforça desigualdades, cristaliza estigmas sobre a

suposta “incapacidade” de determinados grupos e limita horizontes de participação cidadã.

A segunda dimensão é curricular. A BNCC e os currículos locais indicam que a Educação Infantil deve garantir direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, atravessados pela linguagem em suas múltiplas formas – oral, escrita, gestual, visual, sonora, digital. Ao tratar o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e articular a ele experiências com textos literários, textos da vida cotidiana, produções das crianças e registros do grupo, os documentos oficiais convocam professoras e professores a pensar a cultura escrita não como um “conteúdo” a ser introduzido apenas no ensino fundamental, mas como dimensão constitutiva da infância. O Currículo da Cidade de São Paulo, por exemplo, enfatiza a centralidade das práticas de leitura e escrita nas rotinas, na documentação pedagógica e nos projetos, articulando-as às brincadeiras e aos demais campos de experiência.

A terceira dimensão é didático-metodológica. A literatura especializada em letramento e educação infantil aponta que processos de alfabetização bem-sucedidos nas séries iniciais estão fortemente relacionados à qualidade das experiências de letramento vividas na Educação Infantil, sobretudo quando essas experiências envolvem contato sistemático com bons livros, diversidade de gêneros, situações reais de uso da escrita e mediações sensíveis por parte dos adultos. Assim, refletir sobre o papel do educador como mediador da cultura escrita não é questão acessória: trata-se de pensar o próprio sentido formativo da Educação Infantil e os compromissos da escola com uma educação linguística que reconheça as crianças como sujeitos de linguagem desde o berço.

DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO: LETRAMENTO, CULTURA ESCRITA E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O debate contemporâneo sobre letramento no Brasil é fortemente marcado pelas contribuições de Magda Soares. Em sua obra, a autora distingue alfabetização entendida como aprendizagem do sistema de escrita alfabético-ortográfico de letramento compreendido como participação em práticas sociais de leitura e escrita, insistindo, porém, em que tais processos devem ocorrer de forma articulada, de modo que a escola “alfabetize letrando”. Em textos mais recentes, ao propor o verbo “alfalettra(r)”, Soares reforça a ideia de que, desde o início do contato sistemático com a escrita, é preciso conjugar a reflexão sobre o funcionamento do sistema com experiências significativas de uso da língua escrita em contextos reais.

Angela Kleiman, ao organizar o volume *Os significados do letramento: uma perspectiva social sobre a prática de escrita*, contribuiu para consolidar no Brasil uma concepção de letramento ancorada nos chamados “novos estudos do letramento”, que entendem ler e escrever como práticas situadas, atravessadas por valores, identidades, relações de poder e culturas locais. Brian Street, por sua vez, ao contrapor o modelo “autônomo” ao modelo “ideológico” de letramento, mostra que não há neutralidade na forma como as instituições definem o que conta como “boa leitura” ou “boa escrita”, explicitando que determinadas práticas letradas são legitimadas em detrimento de outras.

No campo da escola básica, Roxane Rojo dialoga com essas perspectivas ao discutir letramentos múltiplos, multimodalidade e inclusão social, chamando atenção para a necessidade de considerar, no trabalho pedagógico, os diferentes textos, linguagens e mídias com que as crianças se relacionam cotidianamente. Isso implica reconhecer, por exemplo, que narrativas televisivas, vídeos curtos, jogos digitais, bilhetes enviados por aplicativos de mensagens e placas da cidade compõem, ao lado dos livros de literatura infantil, um repertório heterogêneo de práticas letradas que atravessam a infância.

Pensar o letramento na Educação Infantil, portanto, supõe incorporar essas contribuições,

deslocando o foco da pergunta “qual método de alfabetização é melhor?” para questões como: que práticas de leitura e escrita as crianças já vivenciam? Que textos circulam em seus cotidianos? Como a escola acolhe, problematiza e amplia essas experiências sem reduzi-las a exercícios de decodificação?

CULTURA ESCRITA, INFÂNCIA E PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Os estudos sobre infância e cultura escrita têm mostrado que as crianças pequenas se apropriam da escrita em processos que articulam percepção, imaginação, memória, afeto e interação social. Ao observar crianças em contextos de creche e pré-escola, Luiz Percival Leme Britto, Patrícia Corsino e outras pesquisadoras evidenciam que elas atribuem significados às marcas gráficas muito antes de dominar o sistema alfabético, elaborando hipóteses sobre o que se pode escrever, onde se escreve e para que se escreve.

A cultura escrita na Educação Infantil se manifesta, assim, em múltiplas situações: quando as crianças reconhecem seus nomes em crachás, etiquetas e listas de presença; quando acompanham com o olhar a leitura de uma história e antecipam trechos conhecidos; quando “leem” imagens, mapas, cardápios, embalagens; quando pedem ao professor que registre uma brincadeira inventada, uma receita, uma regra de jogo; quando produzem marcas gráficas em desenhos, bilhetes, cartazes, brincando com letras, números e símbolos.

Britto argumenta que a educação infantil precisa ser pensada como espaço de iniciação à cultura escrita, o que não significa antecipar o ensino formal da leitura e da escrita, mas garantir que as crianças participem ativamente de práticas em que a escrita cumpre funções reais, ligadas à organização da vida do grupo, à comunicação com as famílias, à expressão estética e à fruição da literatura. Essa participação, mediada por adultos que nomeiam o que fazem, explicam por que escrevem, leem em voz alta, conversam sobre os textos e acolhem as produções infantis, constitui terreno fértil para o desenvolvimento de hipóteses cada vez mais elaboradas sobre a escrita.

Nessa perspectiva, o conceito de “ambiente letrado” ultrapassa a ideia de decoração de sala com letras e números. Um ambiente é de fato letrado quando os textos presentes nele são usados em situações significativas, quando as crianças podem manusear livros, revistas, listas, mapas; quando há cantos de leitura e escrita organizados com intencionalidade; quando o espaço da escola é atravessado por textos produzidos pelas próprias crianças e pelos adultos, em uma dinâmica de circulação e de diálogo.

O EDUCADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADOR DO LETRAMENTO

A mediação docente na Educação Infantil, inspirada na pedagogia da infância e na psicologia histórico-cultural, supõe um professor que observa, escuta, registra, interpreta e devolve às crianças suas próprias produções, instaurando um movimento contínuo de co-construção de sentidos. Em relação ao letramento, isso significa que o educador não se limita a “apresentar” letras e textos, mas constrói com o grupo situações de leitura e escrita que fazem sentido na vida cotidiana da turma.

Esse educador lê em voz alta diariamente, oferecendo às crianças contato com diferentes gêneros (contos, poemas, cantigas, reportagens, receitas, instruções de jogos), explora os paratextos (capas, índices, sumários), problematiza imagens, convida o grupo a antecipar, inferir, comentar, recontar. Escreve na presença das crianças bilhetes, listas, legendas para fotos, textos coletivos explicitando o que faz, por que escolhe determinadas palavras, como organiza o texto, tornando visíveis os procedimentos envolvidos na escrita.

Ao mesmo tempo, reconhece e legitima as produções gráficas das crianças, não as reduzindo a “rabiscos sem sentido”, mas as tomando como hipóteses sobre a escrita, como marcas de autoria e

expressão. Documenta essas produções por meio de murais, portfólios, cadernos, fotografias acompanhadas de legendas construídas com o grupo, compondo uma memória escrita da vida da turma. Essa documentação, além de alimentar o planejamento, permite às próprias crianças revisitarem e reinterpretar suas experiências, reforçando a dimensão reflexiva do letramento.

A mediação docente, portanto, é atravessada por escolhas curriculares, éticas e políticas: que textos entram na sala? Quais vozes aparecem e quais permanecem silenciadas? Como se articulam as linguagens oral, escrita, visual, corporal? Em que medida o trabalho com a cultura escrita reconhece e valoriza as práticas de letramento das famílias e da comunidade ou, ao contrário, as desqualifica em nome de um padrão escolar de “boa leitura” e “boa escrita”?

METODOLOGIA

Optou-se por uma revisão narrativa de caráter teórico-aplicado, voltada a articular reflexões conceituais sobre alfabetização, letramento, cultura escrita e pedagogia da infância com implicações práticas para o cotidiano da Educação Infantil. Foram mobilizados três conjuntos de fontes: (a) documentos normativos nacionais e locais relativos à Educação Infantil – RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo; (b) produções teóricas sobre letramento, em diálogo com os “novos estudos do letramento” e com a perspectiva dos letramentos múltiplos; e (c) literatura da área de Educação Infantil que tematiza infância, cultura escrita, ambientes letrados, literatura infantil e documentação pedagógica.

A seleção dos textos buscou contemplar tanto autores clássicos – como Magda Soares, Vygotski, Kleiman, Street – quanto contribuições recentes sobre alfabetização, letramento e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, priorizando trabalhos que problematizam a relação entre formação docente, organização do trabalho pedagógico e qualidade das experiências de letramento oferecidas às crianças. A análise foi organizada em duas etapas complementares: na primeira, procedeu-se a um mapeamento das concepções de letramento presentes nas obras selecionadas; na segunda, examinou-se como tais concepções se traduzem em orientações para a prática pedagógica na Educação Infantil, identificando desafios recorrentes e possibilidades de mediação.

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, cujo foco não é produzir generalizações estatísticas, mas construir uma compreensão densa de um fenômeno complexo – o letramento na Educação Infantil – a partir do diálogo crítico com diferentes vozes teóricas e normativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: A ESCUTA SENSÍVEL COMO EIXO DAS PROPOSTAS MUSICAIS

DESAFIOS: ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE, VISÃO TECNICISTA E DESIGUALDADES

Os estudos analisados convergem em indicar que um dos principais desafios para a construção de práticas de letramento na Educação Infantil reside na permanência de uma visão tecnicista de alfabetização, que reduz o trabalho com a língua à aquisição de habilidades de decodificação. Em contextos marcados por pressões por resultados em avaliações externas e por expectativas sociais de que as crianças “saibam ler e escrever” cada vez mais cedo, muitas escolas passam a antecipar conteúdo do ensino fundamental para a Educação Infantil, intensificando o uso de apostilas, fichas e exercícios descontextualizados.

Esse movimento, além de desrespeitar os marcos legais que afirmam a especificidade da Educação Infantil, dificulta a construção de uma relação prazerosa e significativa com a cultura escrita. A escrita aparece como tarefa árdua, associada à ideia de “acertar” e “não errar”, e não como linguagem para narrar, imaginar, investigar, registrar, comunicar. Paralelamente, práticas de

letramento vividas pelas crianças em suas famílias e comunidades, muitas vezes marcadas por oralidades, por textos religiosos, por músicas populares, por bilhetes informais, são deslegitimadas em nome de um padrão escolar de letramento.

Outro desafio recorrente é a precarização das condições de trabalho e de formação docente. A falta de tempo para planejamento coletivo, a rotatividade de profissionais, turmas numerosas e espaços pouco adequados dificultam o investimento em ambientes letrados de qualidade, em propostas de leitura e escrita que demandam tempo, escuta e acompanhamento individualizado. A formação inicial e continuada, por sua vez, nem sempre aborda de modo consistente a especificidade do letramento na Educação Infantil, os campos de experiência da BNCC e as implicações concretas de conceber a criança como sujeito de direitos e de linguagem.

Finalmente, a desigualdade social marca profundamente as oportunidades de letramento. Crianças de contextos com pouca circulação de livros, jornais e outros suportes escritos dependem em maior medida da escola para acessar bens culturais letrados. Quando a Educação Infantil não assume essa função, reproduzem-se e acentuam-se as distâncias entre grupos sociais, o que torna a discussão sobre letramento uma questão também de justiça social.

POSSIBILIDADES: AMBIENTES LETRADOS, PROJETOS E INÚMEROS LETRAMENTOS

Apesar dos desafios, a literatura aponta inúmeras possibilidades para a construção de práticas de letramento potentes na Educação Infantil. Uma primeira possibilidade diz respeito à organização de ambientes letrados, concebidos não como cenário decorativo, mas como espaço vivo de circulação de textos. Cantos de leitura com acervos diversificados, mesas de escrita com diferentes materiais (papéis, canetas, carimbos, alfabetos móveis), murais com textos produzidos pelo grupo, mapas, calendários, listas e agendas coletivas são exemplos de suportes que, quando efetivamente utilizados, ampliam o repertório das crianças e lhes oferecem oportunidades concretas de ler e escrever.

Outra possibilidade envolve o desenvolvimento de projetos de trabalho que tomem a leitura e a escrita como ferramentas de investigação. Projetos sobre o bairro, sobre animais, sobre brincadeiras tradicionais, sobre receitas, por exemplo, podem articular pesquisa de campo, entrevistas, registros em diário de bordo, produção de cartazes, cartas, convites, livros coletivos, ampliando os usos da escrita para além de exercícios escolares. Nesse contexto, a literatura infantil ocupa lugar central: ler e reler histórias, comparar versões, analisar ilustrações, criar finais alternativos, produzir livros de autoria das crianças são ações que integram letramento, imaginação e autoria.

As discussões sobre inúmeros letramentos e letramento digital acrescentam a esse quadro a necessidade de considerar as linguagens contemporâneas – imagens em movimento, textos multimodais, sons, recursos digitais – como parte das práticas de letramento na infância. Isso não significa substituir o livro impresso por telas, mas reconhecer que as crianças transitam entre diferentes suportes e que a escola pode ajudá-las a atribuir sentidos críticos a esses textos, articulando leitura de imagens, sons e palavras.

A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA REFLEXIVA E COMPARTILHADA

Os resultados da revisão evidenciam que a mediação docente é condição para que essas possibilidades se concretizem. A literatura destaca que não basta disponibilizar livros e materiais escritos: é preciso que o professor se reconheça como leitor e escritor, compartilhe com as crianças sua própria relação com os textos, leia em voz alta de modo expressivo, comente o que lê, faça perguntas abertas, acolha interpretações, convide o grupo a reconstruir narrativas, produza textos coletivos em situações reais.

A mediação envolve também a documentação pedagógica, inspirada em experiências como Reggio Emilia, mas apropriada criticamente à realidade brasileira. Ao registrar por escrito as falas, hipóteses e produções gráficas das crianças, ao montar painéis com fotografias, legendas e textos, o professor cria um arquivo de memórias do grupo, que pode ser relido, reorganizado, ampliado. Essa documentação opera como texto para as próprias crianças, que se veem ali representadas, e para as famílias, que acompanham o percurso de letramento vivido na escola.

Por fim, a mediação docente se constrói de forma coletiva. Práticas de letramento na Educação Infantil ganham força quando há espaços institucionais de estudo, planejamento e reflexão compartilhada sobre os projetos, os textos utilizados, as estratégias de leitura e escrita, as dificuldades encontradas. A articulação com outros profissionais – coordenadores pedagógicos, professores de sala de leitura, bibliotecários – e com as famílias amplia o alcance das experiências de letramento e contribui para que a cultura escrita esteja presente de forma mais orgânica na vida das crianças.

INDICADORES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base no referencial analisado, é possível delinear alguns indicadores que sinalizam práticas de letramento significativas na Educação Infantil. Um primeiro indicador é a presença cotidiana de situações de leitura literária e não literária, realizadas pelo professor e pelas crianças, em diferentes momentos da rotina – acolhida, roda de conversa, brincadeiras, projetos. A leitura não é evento esporádico, reservado a datas comemorativas, mas prática incorporada ao cotidiano.

Um segundo indicador é a diversidade de gêneros e suportes textuais em circulação: livros de literatura de qualidade, textos da vida cotidiana, produções das crianças, textos informativos, listas, mapas, bilhetes, convites, receitas, regras de jogos. Essa diversidade revela uma concepção de letramento que vai além do livro didático e que reconhece as múltiplas formas pelas quais a cultura escrita se manifesta.

Um terceiro indicador diz respeito à participação ativa das crianças nas práticas letradas. Elas escolhem livros, sugerem leituras, fazem perguntas, recontam histórias, produzem marcas gráficas, ditam textos, revisitam registros. Não são meras receptoras, mas coautoras de textos que circulam na escola.

Por fim, um quarto indicador refere-se à coerência entre o discurso institucional sobre letramento e as práticas efetivamente realizadas. Quando a escola afirma, em seu projeto político-pedagógico, o compromisso com uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e a cultura da infância, esse compromisso precisa se materializar em tempos, espaços, materiais e ações concretas que garantam às crianças o direito de viver experiências de leitura e escrita ricas, plurais e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema que orientou este estudo: como o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitura das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras? É possível afirmar que o letramento, quando assumido como princípio pedagógico, reconfigura profundamente o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil. Em lugar de práticas centradas na antecipação escolarizada da alfabetização ou na negação da cultura escrita, o letramento entendido como prática social abre espaço para que ler e escrever sejam vividos como experiências de participação cultural, de autoria e de encontro com o outro.

A análise do referencial teórico mostrou que a distinção entre alfabetização e letramento, formulada por Magda Soares e desenvolvida em diálogo com Kleiman, Street e Rojo, oferece uma chave

potente para pensar a relação entre educador, criança e cultura escrita. Ao deslocar o foco exclusivo do “aprender o código” para a participação em práticas letradas, essa perspectiva convoca o professor a ocupar o lugar de mediador que observa, registra, interpreta e devolve às crianças suas próprias produções, num movimento de co-construção de sentidos.

O diálogo com a pedagogia da infância e com os marcos normativos da Educação Infantil evidenciou que o letramento pode e deve estruturar o currículo, orientando a escolha de projetos, a organização de ambientes, a seleção de textos e o uso da documentação pedagógica como instrumento de investigação compartilhada. Do ponto de vista curricular, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências da BNCC, articulados a currículos locais como o Currículo da Cidade de São Paulo, oferecem fundamentos para um trabalho com a linguagem que reconhece a centralidade das práticas de leitura e escrita, sem reduzir a infância a uma preparação para etapas futuras da escolarização.

Do ponto de vista didático-metodológico, os estudos analisados indicam que práticas de letramento significativas na Educação Infantil se caracterizam pela presença cotidiana de leitura literária e não literária, pela diversidade de gêneros e suportes textuais, pela participação ativa das crianças na produção e circulação de textos e pela coerência entre o discurso institucional e as ações concretas. O educador que se reconhece como mediador da cultura escrita lê e escreve com as crianças, cria situações autênticas de uso da língua escrita, valoriza as produções infantis, articula oralidade, escrita, imagem e corpo, estrutura ambientes letrados e constrói, com o grupo, uma memória escrita da vida cotidiana.

Reconhece-se, como limitação deste estudo, seu caráter eminentemente teórico: embora ancorado em pesquisas empíricas já realizadas, não se analisou aqui uma experiência específica de campo. Estudos futuros podem aprofundar essas questões a partir da observação e documentação de práticas concretas de letramento em creches e pré-escolas, incluindo a voz de crianças, famílias e professores na reflexão. Ainda assim, acredita-se que as reflexões apresentadas contribuem para tensionar visões reducionistas de alfabetização, fortalecer o compromisso com uma Educação Infantil que alfabetize letrando – ou, nos termos de Soares, que alfaetre e inspirar educadores a reinventar cotidianamente suas práticas de mediação da cultura escrita.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia et al. (org.). Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os significados do letramento: uma perspectiva social sobre a prática de escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. 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.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

RESUMO

O estudo aborda a educação infantil de crianças com Transtorno do Espectro Autista, priorizando práticas que estimulam linguagem, autonomia e convivência. Na pré-escola, a plasticidade cerebral favorece aprendizagens quando há rotina clara, brincadeiras com propósito e mediação adulta, com apoios visuais, organização sensorial e jogos compartilhados no cotidiano escolar. A escola torna-se espaço de observação sistemática e de intervenção precoce, articulando avaliação pedagógica, comunicação com a família e apoio multiprofissional. Estratégias como agendas visuais, instruções passo a passo, cantos estruturados e ajustes sensoriais reduzem sobrecarga e abrem caminho para participação ativa. O trabalho intencional com pares estimula turnos de fala, compartilhamento e respeito às diferenças. A formação continuada da equipe, aliada ao AEE e a planos individualizados, favorece metas claras e monitoramento de avanços. Quando a rede local integra saúde e assistência, a criança recebe suporte mais estável para experimentações, autorregulação e curiosidade. O conjunto desses elementos sustenta o desenvolvimento global, amplia repertórios comunicativos e apoia a transição para o ensino fundamental. O estudo reúne diretrizes e evidências recentes para orientar decisões pedagógicas, apontando caminhos realistas para escolas públicas e privadas que buscam incluir com cuidado e qualidade. Os resultados reforçam compromisso ético com inclusão, acolhimento e aprendizagem contínua na.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Autismo; Inclusão escolar; Intervenção precoce.

INTRODUÇÃO

A educação infantil costuma ser o primeiro espaço coletivo em que muitas crianças circulam diariamente. Nesse período, a escola consegue organizar experiências que tocam linguagem, interação e autonomia, dando forma a rotinas que ajudam a criança a entender como o dia começa, se desenrola e termina. Quando falamos de crianças com Transtorno do Espectro Autista, esse início de escolarização ganha peso ainda maior, porque junta previsibilidade, brincadeiras planejadas e mediações atentas de adultos. Essa combinação abre caminhos para comunicação, engajamento e autorregulação, sem apagar a história de cada família nem reduzir a criança a seus desafios.

O tempo da pré-escola é fértil para observar, ajustar e experimentar. Pequenas escolhas de organização fazem diferença: quadro de horários com figuras, cartões de “agora/depois”, pistas visuais nas prateleiras, regras curtas e visíveis. A criança sabe o que vem a seguir e quais são as expectativas de participação. Isso reduz insegurança, evita sobrecarga sensorial e favorece a entrada em atividade. O professor acompanha de perto, nomeia o que está acontecendo, oferece suporte quando necessário e, pouco a pouco, vai retirando ajudas para que a criança assuma mais iniciativa com o grupo.

As brincadeiras são parte central desse processo. Jogos de faz de conta com objetos reais ou miniaturas estimulam turnos de fala e trocas de atenção. Atividades de construção, como blocos e encaixes, favorecem planejamento e persistência. Jogos de movimento, com rota marcada no chão ou circuitos simples, trabalham espera, imitação e regras combinadas. Em todas essas situações, a mediação do adulto dá clareza ao objetivo da tarefa e às etapas para alcançá-lo. Em vez de longas explicações verbais, vale recorrer a demonstrações curtas, fotos do passo a passo e gestos que sinalizam o que se espera.

A sala também precisa conversar com os sentidos. Iluminação suave, cantos de atividade com função definida, local tranquilo para pausa breve e materiais organizados por cor ou símbolo ajudam a criança a se localizar. Ruídos intensos podem ser atenuados com tapetes e almofadas; aromas fortes devem ser controlados; objetos que piscam sem necessidade podem ser retirados. Quando o espaço respeita limites sensoriais, a criança consegue permanecer mais tempo nas atividades e ampliar contato com colegas. Não é luxo: é condição de acesso. Essas medidas beneficiam a turma inteira, porque deixam o ambiente legível e acolhedor.

O vínculo com a família sustenta o trabalho diário. Cadernos de ida e volta, mensagens curtas e reuniões objetivas mantêm todos informados. Ao planejar, o professor escuta hábitos da criança, interesses e modos de comunicação já usados em casa. Se a criança usa figuras, pranchas, aplicativo de comunicação alternativa ou sinais, a escola incorpora esses recursos. Quando família e escola falam a mesma língua, a criança encontra menos barreiras para se expressar. Essa parceria inclui combinar metas simples, mensuráveis e curtas, como “pedir ajuda com cartão” ou “esperar dois turnos no jogo”, e revisar o plano periodicamente.

Documentar avanços sem burocracia é essencial. Registros breves, como anotações de um minuto, fotos com data e listas de verificação, mostram o que funcionou e o que precisa de ajuste. Esses dados orientam o planejamento seguinte e ajudam a equipe a calibrar o nível de ajuda: demonstração, ajuda física leve, dica verbal, pista visual ou reforço natural (acesso ao brinquedo, ao jogo, ao papel de ajudante). Com o tempo, a meta é reduzir ajudas artificiais e fortalecer reforços ligados ao próprio participar: brincar com colegas, mostrar algo que fez, ser escutado e compreendido.

O Atendimento Educacional Especializado entra como aliado, não como lugar à parte. O AEE pode desenvolver recursos de comunicação, adaptar materiais e treinar o uso de apoios visuais que voltam para a sala comum. Tudo ganha força quando o professor da turma, o profissional do AEE e a

coordenação alinham objetivos e compartilham registros. Em vez de planos paralelos, a escola constrói um projeto único. Formação continuada com foco em problemas reais da escola como organizar transições, lidar com recusas, planejar turnos de fala costuma gerar mudanças que permanecem ao longo do ano.

É preciso considerar limites do cotidiano: turmas grandes, tempo curto e materiais simples. Mesmo com restrições, há saídas viáveis. Sequências visuais impressas em folha comum, caixas plásticas para separar atividades por etapa, cronômetros de areia, cantinhos de calma com livros macios e fones abafadores, tudo isso cabe no orçamento e apoia a participação. Outra estratégia é usar interesses da criança como ponto de partida: se ela gosta de trens, o professor pode propor contagem de vagões, desenho de mapas, histórias curtas com personagens sobre trilhos, sempre cuidando para que o interesse abra janelas de troca com colegas.

Por trás desse conjunto está uma visão de escola que acolhe e cobra, que dá suporte sem infantilizar, que oferece rotas claras e convida a explorar. A meta não é “normalizar” comportamentos, e sim ampliar possibilidades de convivência, jogo e aprendizagem. Quando a criança encontra adultos que planejam com clareza, colegas que partilham tarefas e um ambiente que respeita limites sensoriais, as chances de comunicar, brincar e aprender se multiplicam. O caminho é feito de passos pequenos: um pedido feito com cartão, um turno respeitado no jogo, uma pausa bem usada, um retorno sem conflito. Somados ao longo do ano, esses passos constroem pertencimento.

OBJETIVO GERAL

Analisar como práticas da educação infantil favorecem comunicação, interação com pares e autonomia de crianças com Transtorno do Espectro Autista em escolas brasileiras, com base em literatura recente e diretrizes vigentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Selecionar estudos com crianças de zero a cinco anos em contexto escolar, explicitando critérios de inclusão, exclusão e fluxo de triagem.

Descrever intervenções pedagógicas adotadas na pré-escola para o TEA, especificando quem aplica, duração, recursos e rotina de uso.

Avaliar resultados relatados em quatro indicadores educacionais participação em atividades, uso funcional da comunicação, autorregulação e interação com pares.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema parte do peso que a educação infantil tem na organização das primeiras experiências coletivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Nesse período, a escola consegue estruturar rotinas previsíveis, apoiar comunicação por meios verbais e não verbais e estimular trocas entre pares. Essas condições favorecem participação e autonomia, fundamentos para a continuidade da vida escolar. Em turmas diversas, a etapa oferece tempo e espaço para ajustes finos no ambiente, mediações planejadas e acompanhamento próximo do desenvolvimento, sempre com objetivos claros e observáveis na rotina semanal.

Mesmo com avanços legais e com o AEE garantido, professores e equipes ainda relatam dúvidas práticas: como adaptar atividades sem isolar a criança? Que materiais usar e como organizá-los? Como manejar estímulos sensoriais de luz, som e toque? De que modo criar oportunidades de comunicação funcional ao longo do dia? Muitas redes carecem de orientações objetivas que expliquem o que fazer, quando fazer, com quais recursos e como verificar avanços. Falta, também,

um repertório acessível de procedimentos que caibam no tempo de planejamento disponível e na infraestrutura de escolas públicas e privadas.

Este estudo responde a essas lacunas reunindo e analisando evidências recentes sobre práticas aplicáveis à educação infantil com foco em TEA. A proposta é entregar diretrizes de implementação com passos observáveis, materiais mínimos, cuidados de segurança e sugestões de registro simples. O objetivo é apoiar decisões de professores, coordenadores e gestores, ampliando clareza sobre metas, expectativas e formas de monitoramento. O texto valoriza a colaboração com famílias e serviços de saúde, pois acordos objetivos de comunicação e rotinas compartilhadas dão continuidade aos apoios e reduzem desencontros entre a sala e o atendimento clínico.

Ao organizar recomendações em linguagem direta e operacional, o trabalho pretende favorecer o planejamento semanal, reduzir barreiras sensoriais e comunicacionais e fomentar interações de qualidade entre crianças e adultos. Espera-se contribuir para uma escola acolhedora e exigente ao mesmo tempo: que ofereça pistas claras, aceite diferentes modos de expressão e garanta participação real nas atividades comuns. A justificativa se ancora na necessidade de transformar garantias legais e princípios gerais em prática cotidiana que funcione no chão da sala, com foco em participação, comunicação e autonomia na primeira infância – metas que podem ser acompanhadas por registros breves, revisões periódicas com a equipe e diálogo constante com as famílias.

PROBLEMA

A educação infantil é o primeiro espaço coletivo de aprendizagem para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Professores relatam dúvidas sobre como organizar rotinas, reduzir sobrecarga sensorial, apoiar comunicação e estimular convivência com pares. As redes dispõem de marcos legais e documentos orientadores, mas faltam descrições operacionais de práticas viáveis no cotidiano da sala comum e do AEE. Persistem lacunas sobre quais estratégias produzem ganhos observáveis, em quanto tempo e com quais materiais mínimos. Também há pouca clareza sobre formas simples de monitorar avanços, registrar ajustes e compartilhar informações com famílias e serviços de saúde.

Este estudo assume a necessidade de traduzir evidências recentes em passos de implementação e indicadores de acompanhamento. A pergunta central precisa ser delimitada, mensurável e útil para decisões pedagógicas. Interessa identificar práticas que possam ser aplicadas em turmas de zero a cinco anos, com recursos acessíveis e tempo compatível com a rotina da educação infantil. Importa considerar a colaboração entre professores, equipe de apoio e familiares, sem transferir à escola funções clínicas, mas integrando apoios que favoreçam participação e autonomia.

Com base nesse texto, define-se o problema de pesquisa:

Quais práticas pedagógicas descritas na literatura brasileira entre 2021 e 2025, quando aplicadas em turmas de educação infantil com crianças com Transtorno do Espectro Autista, estão associadas a melhorias verificáveis na participação em atividades, no uso funcional da comunicação, na autorregulação e na interação com pares ao longo de pelo menos oito semanas, e como implementá-las com materiais e tempos disponíveis nas redes públicas e privadas?

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil organiza experiências de convivência, linguagem e exploração que estruturam a entrada da criança no mundo escolar. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista, essa etapa oferece condições de testar apoios pedagógicos em uma rotina previsível, com mediações planejadas e oportunidades frequentes de participação social. A escola torna-se um campo fértil para construir atenção conjunta, ampliar repertório comunicativo e sustentar autonomia em tarefas de interesse comum, sempre com objetivos observáveis e passíveis de acompanhamento ao longo

das semanas (Martins, 2023).

O desenvolvimento na primeira infância ocorre em ritmo acelerado, com grande abertura para aprender por repetição e por pistas claras fornecidas pelo ambiente. Quando a rotina é estável e as tarefas têm começo e fim visíveis, a criança se antecipa ao que vem e utiliza melhor os recursos que já possui. Em linguagem, metas pequenas distribuídas ao longo do dia promovem uso funcional de gestos, palavras e sinais. A intervenção que nasce de situações naturais da sala, como rodas, brincadeiras e combinados curtos, tende a gerar ganhos que se mantêm no grupo (Ferreira, 2025).

O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma base prática para o planejamento diário. A ideia central é abrir múltiplas formas de engajar, apresentar informações e registrar respostas, sem criar trilhas paralelas. Na educação infantil, isso se traduz em aceitar diferentes modos de responder, graduar a ajuda conforme a necessidade e retirar apoios quando a criança demonstra domínio. Essa abordagem reduz barreiras de acesso, dá previsibilidade e orienta o professor na escolha de metas mensuráveis de curto prazo, coerentes com o cotidiano da turma (Lima, 2024).

A andaimagem pedagógica complementa esse quadro de forma operativa. O adulto estrutura apoios antes e durante a tarefa para sustentar a execução e retira esses apoios gradualmente conforme a criança avança. Cartões com passos, demonstrações breves, organização do material por etapas, lembretes discretos e reforço de tentativas bem-sucedidas compõem um repertório aplicável em sala. Ao operar com andaimagem, o professor evita sobrecarga verbal e distribui pistas concretas que mantêm o foco e a permanência nas atividades propostas, com atenção ao tempo de cada criança (Lima, 2024).

A organização do ambiente influencia o engajamento desde o primeiro minuto. Salas com cantos de função clara, materiais ao alcance e circulação livre apoiam a permanência e reduzem comportamentos de fuga. Etiquetas visuais simples nas caixas ajudam a localizar e devolver objetos. Refúgios rápidos, como um canto com almofadas ou um fone abafador disponível, oferecem descanso curto sem romper o vínculo com a turma. Ajustes possíveis em luz e ruído contribuem para regular estímulos e deixam a transição entre atividades mais confortável (Silva, 2025).

Transições pedem atenção dedicada, pois momentos de troca concentram tensões. Sinais consistentes, como uma canção curta, um cartão que indica guardar materiais e uma contagem breve, permitem encerrar e iniciar atividades com previsibilidade. Nas primeiras semanas, o adulto demonstra e acompanha de perto; mais tarde, reduz a mediação e mantém lembretes pontuais. Essa prática ajuda a consolidar hábitos, sustenta combinados simples e diminui disputas desnecessárias, favorecendo a continuidade do trabalho pedagógico (Pezzi, 2024).

Apoios visuais são aliados de todos: painéis com a rotina do dia, sequências de passos para tarefas mais complexas e timers visuais dão forma concreta ao que se espera. Para lavar mãos, quatro imagens podem guiar a ação sem necessidade de instruções longas. Em atividades de mesa, listas curtas organizam início, meio e fim. Mapas com fotos dos principais espaços da escola auxiliam deslocamentos e reduzem ansiedade nos percursos. O conjunto libera tempo do professor para mediações qualitativas e amplia a autonomia da criança no cotidiano (Pezzi, 2024).

A comunicação alternativa e ampliada pode ampliar o repertório expressivo e reduzir frustrações. Cartões de escolha, pranchas com itens do dia a dia e cadernos de comunicação, quando indicados, precisam ter vocabulário funcional, conectado à rotina real da turma. O planejamento define momentos do dia para provocar comunicação: pedir material, recusar oferta, comentar a atividade, convidar colega para brincar. Ao envolver a turma no reconhecimento desses recursos, a escola cria uma linguagem compartilhada que valoriza modos diversos de dizer (Mendonça, 2023).

É comum que a criança combine canais expressivos, alternando cartões, gestos e fala conforme o

contexto. O que sustenta o avanço é a experiência de ser compreendida. Quando o meio escolhido funciona, a tensão diminui e surgem novas oportunidades de vocalização e diálogo. O professor modela o uso, reforça tentativas e distribui chances ao longo do dia, cuidando para que o recurso esteja presente nas situações em que a criança tem algo relevante a comunicar e precisa ser escutada com clareza (Montenegro, 2023).

O brincar é motor de aprendizagem na infância e ponto de encontro entre pares. Jogos cooperativos, faz de conta com personagens recorrentes, histórias encenadas e atividades de construção em dupla ou trio convocam alternância de turnos, coordenação de ações e uso espontâneo de linguagem. O adulto organiza papéis, define materiais e assegura regras simples. O grupo aprende a iniciar e concluir tarefas com menos ajuda, o que libera o professor para observar interações e intervir quando necessário, sem interromper fluxos produtivos (Deliberato, 2021).

A mediação entre pares merece lugar central porque crianças aprendem com crianças. Programas de apoio entre colegas, com rodízio de papéis, aumentam oportunidades de atenção conjunta e colaboração em tarefas com meta comum. O professor combina frases curtas que a turma pode usar para oferecer ajuda, pedir vez e negociar materiais. A cada semana, uma dupla diferente lidera um trecho de atividade, o que distribui responsabilidades, evita rótulos fixos e promove pertencimento no grupo (Reis, 2025).

Autorregulação envolve calibrar energia e atenção ao longo do dia. Circuitos motores curtos com começo e fim visíveis, jogos de respiração lúdica, manipulação de massinhas e histórias com variação de ritmo desenvolvem percepção corporal e tolerância a variações de estímulo. Contratos simples — três peças agora e pausa depois — ajudam a manter o esforço sem desgaste. Timers visuais, combinados com pistas corporais, organizam a passagem do movimento ao foco e do foco ao descanso com clareza (Silva, 2024).

A avaliação formativa orienta decisões pedagógicas sem burocracia. Em vez de baterias extensas, registros breves captam dados úteis: minutos de permanência, pedidos espontâneos por período, entradas voluntárias em jogos com colegas, uso de recurso combinado para recusar ou pedir ajuda. Em reuniões semanais, a equipe revisa evidências, decide o que manter, o que retirar e o que precisa de outro arranjo. Essa rotina reduz improviso, cria continuidade e alimenta o planejamento com informações do dia a dia (Lima, 2024).

O Atendimento Educacional Especializado potencializa a inclusão quando articula metas com a sala comum. O AEE prepara e ajusta apoios que serão usados com os colegas, evitando um percurso isolado. Para isso, a comunicação entre professores precisa ser direta e frequente. Metas do AEE que não aparecem no cotidiano perdem sentido escolar. A circulação de estratégias entre AEE e sala comum melhora a transferência do que foi aprendido e evita mensagens contraditórias para a criança e sua família (Oliveira, 2024).

A parceria com famílias e serviços de saúde amplia o alcance das estratégias e reduz incertezas. Agendas curtas com campos específicos favorecem trocas úteis, pois concentram a atenção no que funcionou, no que precisa de cuidado e em um pedido concreto para casa. Encontros breves no início do ciclo definem duas ou três prioridades realistas. Quando há terapias em curso, escola e família pactuam procedimentos possíveis no cotidiano escolar, prevenindo desencontros entre orientações clínicas e demandas da sala (Alencar, 2025).

Experiências vividas pelas redes em anos recentes mostraram o valor de práticas simples que protegem vínculos e mantêm oportunidades de comunicação. Escolas que preservaram sinais previsíveis, combinaram expectativas com famílias e reorganizaram tempos curtos de atividade conseguiram sustentar participação mesmo em períodos de instabilidade. Essas lições reforçam a importância de clareza, consistência e comunicação direta, com foco em objetivos que caibam no tempo real da escola (Costa, 2023).

A formação docente é determinante para que as práticas se consolidem. Programas com observação entre pares, devolutivas focadas em tarefas, estudo de casos curtos e teste em sala na semana seguinte tendem a gerar mudança duradoura. O coordenador atua como facilitador que organiza ciclos de planejamento, aplicação e revisão, com metas pequenas e prazos definidos. Quando a formação se mantém próxima da realidade da turma, professores relatam mais segurança para experimentar e ajustar apoios (Reis, 2025).

Tecnologia pode apoiar o trabalho quando serve a objetivos claros. Vídeos curtos que antecipam rotinas, pranchas digitais de escolha e aplicativos simples de sequência de tarefas ajudam a sinalizar o que se espera e como proceder. A curadoria e o cuidado com excesso de estímulos são indispensáveis, pois distrações visuais e sonoras podem derrubar o foco. Alinhar cada recurso tecnológico a uma meta mensurável evita dispersão e dá sentido ao uso de telas no cotidiano escolar (Andrade, 2024).

A discussão sobre direitos lembra que matrícula e AEE são garantias, mas a inclusão se materializa nas escolhas pedagógicas diárias. Estudos sobre políticas educacionais mostram que leituras simplificadas do autismo tendem a produzir respostas escolares igualmente simplificadas. O caminho mais promissor combina acesso, presença e participação, com metas observáveis e arranjos que respeitam diferenças sem segregar. É uma agenda de escola toda, não de uma sala isolada (Felisbino, 2024).

A ética atravessa o processo do planejamento à avaliação. A proteção da imagem, o cuidado com rótulos e a vigilância para que adaptações não isolem a criança devem pautar decisões. Adaptações existem para permitir presença real nas experiências do grupo. Quando um apoio começa a limitar essa presença, a estratégia precisa ser revista. A escuta das famílias e da própria criança, mesmo quando a linguagem oral ainda está emergindo, traz sinais valiosos sobre conforto, interesse e disponibilidade para novos desafios (Costa, 2023).

Para dar direção à prática, vale trabalhar com um conjunto curto de metas. Em participação, ampliar gradualmente a permanência em uma atividade comum, com apoio combinado, funciona como guia. Em comunicação, estimular pedidos espontâneos distribuídos ao longo do dia, usando fala, gesto ou recurso acordado, cria oportunidades de uso funcional. Em autorregulação, alternar janelas curtas de esforço e pausa, com contratos simples e timers visuais, promove estabilidade. Em interação com pares, planejar jogos cooperativos com revezamento e papéis rotativos favorece convites sociais (Martins, 2023).

Essas metas ganham corpo quando a escola organiza registros leves e encontros curtos de revisão. Uma planilha semanal com três colunas já produz material suficiente para decisões informadas: o que foi planejado, o que foi observado, o que será ajustado. Esse modelo evita acúmulo de papel e mantém a atenção em evidências do cotidiano. A linguagem permanece clara e operacional, o que facilita a comunicação entre docentes, coordenação, AEE e famílias, sem termos técnicos desnecessários (Lima, 2024).

No eixo da linguagem, o professor pode alternar momentos de nomeação com momentos de escolha e momentos de comentário, sempre com pistas visuais. Nas rodas, perguntas fechadas e curtas ajudam quem precisa de respostas simples; em seguida, o adulto modela frases mais longas. Em brincadeiras, o convite para trocar papéis abre espaço para novas funções da fala: pedir, negociar, ceder, celebrar. A meta não é quantidade de palavras, e sim comunicação com função social no grupo (Mendonça, 2023).

No eixo motor e sensorial, rotas previsíveis e possibilidade de pausa fazem diferença. Um mini-circuito com três estações — equilíbrio, encaixe, respiração — pode ser repetido ao longo da semana, com tempo marcado por ampulheta. Esse desenho protege a energia da criança e prepara o corpo para atividades de mesa. Quando o corpo encontra um ritmo, a atenção sustenta melhor as

etapas da tarefa, reduzindo conflitos que nascem de desconfortos não nomeados (Silva, 2024).

A gestão de materiais precisa conversar com esse desenho. Caixas transparentes com símbolos, bandejas que se completam da esquerda para a direita, pastas com sequência plástica e prateleiras sinalizadas ajudam a visualizar etapas e a concluir a tarefa. Concluir é importante: coloca a criança no controle do começo e do fim, e ensina que metas curtas cabem no tempo da escola. O hábito de guardar ao final também fecha o ciclo e prepara o terreno para a transição seguinte (Pezzi, 2024).

No eixo social, a turma aprende a convidar, esperar e encerrar. Frases de bolso treinadas com todos — “quer brincar comigo?”, “minha vez”, “vamos trocar” — viram ferramentas de participação. O professor monitora o clima das duplas, alterna parceiros ao longo das semanas e registra quando a interação ocorreu sem mediação direta. Esses dados mostram o quanto a criança já consegue sustentar trocas com colegas e em quais momentos precisa de lembrantes discretos (Reis, 2025).

A coordenação pedagógica tem papel de costura entre ações. Cabe a essa instância garantir tempo de planejamento, facilitar o encontro entre AEE e sala comum e organizar devolutivas que cuidem do que se pode fazer amanhã, não apenas do que seria ideal fazer um dia. Quando a gestão prioriza esse ciclo curto — planejar, aplicar, observar, ajustar — a escola ganha ritmo e não perde de vista a criança real que está na sala hoje (Oliveira, 2024).

A literatura brasileira recente em educação, fonoaudiologia e terapia ocupacional converge em torno de um núcleo comum: inclusão se constrói no detalhe da rotina. Definir metas curtas, ensinar sinais de transição, distribuir oportunidades de comunicação funcional, oferecer refúgios sensoriais e promover colaboração entre pares são decisões de sala que mudam a experiência da criança com autismo. Com isso, a educação infantil cumpre seu papel de porta de entrada para uma vida escolar com segurança e curiosidade (Costa, 2023).

Em termos práticos, a escola pode iniciar com um plano de quatro semanas: semana 1, mapear preferências, definir dois sinais de transição e implantar um painel de rotina; semana 2, introduzir uma sequência visual para uma tarefa de mesa e treinar duas frases de bolso; semana 3, abrir um circuito motor curto e registrar permanência; semana 4, testar um jogo cooperativo com papéis rotativos e revisar dados. O objetivo é aprender fazendo, com pequenos ajustes baseados nos registros (Andrade, 2024).

Ao final desse ciclo inicial, a equipe reúne evidências, conversa com a família e redefine prioridades. A criança que passou a pedir ajuda com cartão talvez esteja pronta para usar uma palavra em situações previsíveis; a criança que tolera melhor os ruídos da roda pode experimentar falar por último para se organizar. Não há receita única. Há critérios: metas claras, apoios visíveis, revisão constante e respeito ao ritmo de cada um. Quando esses critérios guiam a ação, a escola sustenta avanços consistentes (Ferreira, 2025).

A soma dessas escolhas aponta para um compromisso simples e exigente: manter a criança no centro, com presença real nas experiências do grupo. Apoios visuais, comunicação alternativa, organização do ambiente e mediação entre pares não são peças soltas; funcionam como um sistema. Painéis e sequências preparam a ação. A comunicação alternativa abre portas para expressar preferências e necessidades. A organização do espaço reduz incerteza e direciona o olhar. A mediação entre pares dá sentido social às tarefas (Mendonça, 2023).

Com esse conjunto, a educação infantil torna possível que cada criança explore, aprenda e conviva com dignidade e propósito. O papel do professor é desenhar as condições, observar com atenção e ajustar a rota com base em evidências do próprio cotidiano. Em vez de buscar soluções universais, a equipe faz apostas pequenas, observa o efeito e muda de estratégia quando necessário. Essa cultura de experimento responsável valoriza o que funciona e reconhece limites do que ainda não funcionou, mantendo o foco em participação, comunicação e autonomia (Martins, 2023).

Na educação infantil, intervenções que nascem da rotina tendem a virar hábito com mais facilidade. Quando o professor usa pistas visuais, combina tempos curtos de tarefa e ensina sinais de transição, a criança com TEA encontra previsibilidade para iniciar e encerrar atividades. Demonstrações breves, fotos do passo a passo e materiais dispostos em sequência ajudam a manter o foco e a participação do grupo, enquanto o adulto reforça tentativas e ajusta a ajuda de modo gradual (Pezzi, 2024).

O espaço físico precisa dialogar com quem aprende. Cantos com função clara, prateleiras sinalizadas e locais de calma para pausas rápidas protegem energia e atenção. Ajustes em luz e ruído, uso de fone abafador quando necessário e organização por etapas reduzem sobrecarga sensorial. Com timers visuais e bandejas que mostram início-meio-fim, a criança entende o que fazer, por quanto tempo e como concluir sem frustrações repetidas, o que sustenta permanência e engajamento nas atividades (Silva, 2025).

A formação e as crenças dos profissionais influenciam o que chega à sala. Quando o AEE e o professor da turma planejam metas curtas, definem indicadores simples e revisam evidências semanalmente, os apoios deixam de ser ações isoladas e passam a compor um projeto único. Essa articulação favorece a transferência do que foi aprendido no atendimento especializado para as experiências com os colegas, evitando percursos paralelos e fortalecendo a presença da criança nas atividades comuns (Lima, 2024).

A colaboração com a família amplia o alcance das estratégias. Programas educativos à distância para pais mostram que orientações objetivas, vídeos curtos e checklists de rotina ajudam a manter combinados entre casa e escola. Quando a família domina sinais de transição, formas de pedido e modos de recusa com respeito, os mesmos recursos aparecem na sala, reduzindo ruídos de comunicação e reforçando a autonomia em tarefas do cotidiano, com ganhos visíveis ao longo das semanas (Andrade, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido ao longo do trabalho mostra que a educação infantil tem condições de construir, dia após dia, experiências que ampliam a participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Quando a rotina é clara, o ambiente é previsível e as propostas de brincadeira convidam à cooperação, surgem mais chances de comunicar, esperar a vez, pedir ajuda e compartilhar interesses. Não se trata de aplicar receitas prontas, e sim de combinar pequenas escolhas pedagógicas que, somadas, formam um caminho de aprendizagem acessível para todo o grupo.

A escola ganha quando transforma princípios gerais em tarefas observáveis. Painéis simples de rotina, sequências visuais para atividades com vários passos, timers de fácil leitura e cantos com função definida reduzem incerteza e organizam a ação. Em paralelo, recursos de comunicação alternativa, quando indicados, entram como apoio para pedir, recusar e comentar o que ocorre na sala. Esses instrumentos funcionam melhor quando fazem parte do cotidiano e quando colegas e adultos conhecem seu uso. Ao sentir que consegue se expressar, a criança tende a se engajar com menos tensão.

Outro ponto que se mostrou decisivo foi a mediação entre pares. Duplas e trios com metas comuns criam oportunidades de atenção conjunta e negociação em tarefas com começo e fim visíveis. O professor distribui papéis, modela turnos e reforça tentativas de cooperação, sempre com intervenções discretas. A formação continuada, colada à prática, sustenta esse movimento: observar, planejar um ajuste curto, aplicar na semana seguinte e revisar resultados em encontro rápido. Registros leves — minutos de permanência, pedidos espontâneos, entradas em jogos, uso de sinais de transição — orientam decisões com base no que acontece na sala. A parceria com famílias e serviços de saúde dá estabilidade ao processo. Agendas objetivas e reuniões curtas, com

duas ou três prioridades, ajudam a alinhar expectativas e a manter coerência entre casa e escola. Quando o AEE prepara apoios que circulam para a sala comum, a transferência do que foi aprendido ocorre com mais naturalidade. Mesmo em contextos com turmas cheias e tempo curto, grande parte das soluções descritas depende mais de organização do que de equipamentos caros. Etiquetas, cartões, caixas, combinados simples e espaços de pausa já produzem diferença visível.

Ficam como horizonte de trabalho ciclos curtos de melhoria: definir uma meta mensurável em comunicação, participação, autorregulação ou interação com pares; escolher dois apoios; aplicar por algumas semanas; registrar; revisar e ajustar. Essa cadência evita dispersão, dá ritmo ao planejamento e protege a criança de intervenções que mudam o tempo todo. O compromisso é garantir presença real nas experiências do grupo, com segurança, curiosidade e respeito às diferenças. Quando a escola opera com clareza de objetivos, apoios simples e diálogo consistente, a educação infantil cumpre seu papel de porta de entrada para a vida escolar e social, abrindo espaço para que cada criança faça progressos que importam no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. Impactos da pandemia no TEA: revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2023. Link: <https://www.scielo.br/rbee/a/3nySJFJWwwybVpHrDxvFN/?format=html&lang=pt>

ANCHIETA, M. V. Effects of social skills training on social responsiveness of people with ASD: systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2025. Link: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40153036/>

ANDRADE, J. G. L. Eficácia de programas educativos à distância para pais de crianças com TEA. *CODAS*, 2024. Link: <https://www.scielo.br/j/codas/a/q9r8dGnbpPFnBjn3zJyDvXJ/?lang=en>

BATISTA, D. M. Tecnologias assistivas e educativas para crianças com TEA: estudo bibliométrico. *Cogitare Enfermagem*, 2024. Link: <https://www.scielo.br/j/cenf/a/HkDsQpV7k9Bjs8GgdSJf4wk/?lang=pt>

COSTA, A. B. Efeitos da pandemia de COVID-19 na educação de pessoas com TEA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2023. Link: <https://www.scielo.br/rbee/a/jWsHprLXRSJGzbsPdgWcWmk/>

FELISBINO, C. Autismo e políticas públicas brasileiras: impactos das nomeações na escolarização. *Cadernos de Pesquisa*, 2024. Link: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vYhYXQCzrdpBxYD8CjzfDQd/>

LIMA, I. B. P. Crenças e saberes de professores do AEE sobre o estudante com autismo na Educação Infantil. *Educação em Revista*, 2024. Link: <https://www.scielo.br/j/edur/a/P74KMqPRv3yjsNMv8C89XJ>

MALUCELLI, E. R. S. Effectiveness of early parental coaching in ASD. *Autism Research*, 2021. Link: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33069667/>

MARTINS, J. S. Adaptação de crianças com autismo na pré-escola. *Revista Brasileira de Educação (RBEDU)*, 2023. Link: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/RFv9XMsqs6YgVxB9RHGBjtz/>

NOGUEIRA, M. L. M. Impacto da COVID-19 na educação de alunos com TEA no ensino remoto. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2024. Link: <https://www.scielo.br/j/pee/a/7SHHYjfQ4BCvM9sGYcp4K6C/>

PEREIRA, L. R. YouTube como serviço de apoio à população com autismo: implicações para práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 2025. Link: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KbFRkJ8nsQzxwL8NyBvJ4Cp/>

PEZZI, F. A. S. Brincar e ensinar com crianças com TEA na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 2024. Link: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jnx9zRRvmytZrqYSNW8n5Wv/?lang=pt>

SILVA, L. M. G. Processamento sensorial em crianças com TEA: achados para intervenções na pré-escola. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 2025. Link: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YYzhwdfbfjQCPvhNVtnCyk/>

SILVA, M. P. Percepção de cuidadores de pré-escolares com TEA sobre rotinas e cuidados. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 2024. Link: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/3ZsvTRGHVQWRqnY63pVRc6w/>



TAMIRES APARECIDA SILVA DOS SANTOS

Graduação Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2016); Especialista em Educação Especial e Educação Infantil (2023) FACONNECT e Educação e Psicomotricidade (2024) FAEV; Professora de Educação Infantil- no CEI Jardim Matarazzo.

APRENDER BRINCANDO: O PAPEL DOS JOGOS, DAS BRINCADEIRAS E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Historicamente, a Educação Infantil foi vista por uma ótica assistencialista, onde o foco residia apenas no "cuidar". No entanto, a pedagogia moderna e as neurociências redefiniram essa etapa como crucial para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, surge a máxima de que "brincar é coisa séria". Na Educação Infantil, o brincar não é apenas um passatempo ou um momento de "descanso" para o professor; é a linguagem universal da criança. É através do lúdico que os pequenos interpretam o mundo, testam hipóteses, elaboram conflitos e constroem conhecimento. Este artigo discute o papel dos jogos, das brincadeiras e da ludicidade não como momentos de recreação ou "folga" do aprendizado, mas como a própria linguagem da criança e a ferramenta mais potente para a construção do conhecimento, da identidade e da autonomia na primeira infância.

Palavras-chave:

Ludicidade; Educação Infantil; Processo de Ensino-Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, a ludicidade emerge como elemento central, pois o brincar é a linguagem natural da infância. Mais do que entretenimento, o ato de brincar constitui-se em um processo de construção de saberes, de interação social e de expressão de emoções. O brincar é uma linguagem universal da infância e constitui-se como um direito garantido pela legislação educacional brasileira. Mais do que uma simples atividade recreativa, o ato de brincar é um recurso pedagógico potente, capaz de promover aprendizagens significativas e duradouras. Na Educação Infantil, a ludicidade deve ser compreendida como um eixo estruturante, orientando o planejamento e a prática docente para que a criança aprenda de forma prazerosa e contextualizada.

OBJETIVO GERAL

Analisar a ludicidade como eixo estruturante na Educação Infantil, evidenciando seu papel no desenvolvimento integral da criança e na promoção de aprendizagens significativas por meio do brincar.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender o conceito de ludicidade e sua relevância no contexto educacional infantil.
- Identificar estratégias pedagógicas que utilizem o brincar como recurso de ensino-aprendizagem.
- Discutir os impactos das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças.
- Propor práticas educativas que integrem a ludicidade de forma intencional e planejada no cotidiano escolar.

JUSTIFICATIVA

A Educação Infantil é a base para a formação integral do indivíduo, e o brincar é uma linguagem natural da criança. A ludicidade, quando incorporada de forma planejada e intencional, não apenas estimula a criatividade e a imaginação, mas também favorece a construção de conhecimentos, habilidades socioemocionais e valores. No entanto, ainda há contextos escolares em que o brincar é visto como mera recreação, desvinculado dos objetivos pedagógicos. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender e fortalecer o papel do lúdico como elemento estruturante do processo educativo, contribuindo para práticas mais significativas e humanizadas.

PROBLEMA

De que forma a ludicidade pode ser incorporada como eixo estruturante na Educação Infantil, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças e potencializar o processo de ensino-aprendizagem?

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade, quando incorporada de forma intencional ao currículo, transforma o ambiente escolar em um espaço de descobertas e interações significativas. Jogos, brincadeiras, dramatizações, contação de histórias e atividades artísticas são exemplos de recursos que estimulam a criatividade, a resolução de problemas e a cooperação. Além disso, o brincar favorece a expressão de sentimentos, a construção de vínculos e o respeito às diferenças. Pesquisas apontam que crianças que vivenciam experiências lúdicas de qualidade apresentam maior engajamento nas

atividades escolares e desenvolvem habilidades socioemocionais mais sólidas. Assim, o papel do educador é criar oportunidades para que o brincar seja não apenas espontâneo, mas também mediado e direcionado para objetivos pedagógicos claros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O CONCEITO DE LUDICIDADE

A ludicidade refere-se à capacidade de envolver-se em atividades prazerosas, criativas e espontâneas, que estimulam a imaginação e a aprendizagem. Na perspectiva de autores como Piaget e Vygotsky, o brincar é um instrumento de desenvolvimento cognitivo e social, permitindo que a criança assimile e acomode novos conhecimentos.

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

As atividades lúdicas favorecem a coordenação motora, a linguagem, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que estimulam a criatividade, a curiosidade e a capacidade de concentração das crianças. Além disso, contribuem de maneira significativa para a formação socioemocional, promovendo o desenvolvimento da empatia, da cooperação, da autorregulação e da resiliência, bem como fortalecendo habilidades de comunicação, resolução pacífica de conflitos e construção de vínculos afetivos saudáveis.

O BRINCAR COMO DIREITO

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) reconhece o brincar como um direito fundamental, assegurando que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de lazer, recreação e atividades culturais adequadas à sua idade e contexto sociocultural. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância das experiências lúdicas como eixo estruturante da Educação Infantil, orientando que o planejamento pedagógico contemple práticas que favoreçam a imaginação, a criatividade, a interação social e a construção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e promovendo a equidade no acesso a tais experiências.

CONCEITUANDO: JOGO, BRINCADEIRA E LUDICIDADE

Para compreender o "aprender brincando", é necessário distinguir os termos que muitas vezes são usados como sinônimos, mas possuem especificidades pedagógicas (Kishimoto, 1996):

- **Ludicidade:** Refere-se a um estado de espírito, uma postura de inteireza e prazer diante da atividade. Uma aula pode ser lúdica sem necessariamente ter um brinquedo, se ela envolver imaginação e engajamento.
- **Brincadeira:** Geralmente associada ao ato livre e espontâneo, onde o processo é mais importante que o produto final. É o reino do "faz de conta" e da simbologia.
- **Jogo:** Atividade estruturada por regras (explícitas ou implícitas) e objetivos definidos. O jogo introduz a criança ao convívio social regulado, ensinando sobre limites, vitórias, derrotas e estratégia.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E O SIMBOLISMO

Segundo Lev Vygotsky, o brincar é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O ponto chave é a capacidade simbólica.

Quando uma criança pega um cabo de vassoura e diz que é um "cavalo", ela opera uma complexa separação entre o objeto (vassoura) e o seu significado (cavalo). Essa capacidade de abstração é a

precursora direta do pensamento lógico e, futuramente, da alfabetização (onde a criança precisará entender que a letra "A" é um símbolo para um som).

Na brincadeira, a criança também cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ao brincar de "médico", por exemplo, ela se comporta de maneira mais madura e segue regras de conduta que talvez não segue na vida real, impulsionando seu desenvolvimento.

O JOGO COMO ESCOLA DE CONVIVÊNCIA

Jean Piaget destaca a evolução do brincar:

- **Jogos de Exercício (0-2 anos):** Repetição de movimentos pelo prazer do efeito (agitar um chocalho).
- **Jogos Simbólicos (2-6 anos):** O faz de conta, onde a realidade é assimilada ao "eu".
- **Jogos de Regras (a partir dos 6/7 anos):** A socialização prevalece.

Na Educação Infantil, a transição para os jogos de regras (como pega-pega, jogos de tabuleiro simples ou brincadeiras de roda) é vital para o desenvolvimento socioemocional. A criança aprende a:

- Descentrar-se (sair do egocentrismo);
- Negociar conflitos;
- Lidar com a frustração;
- Desenvolver empatia e cooperação.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: O PAPEL DO PROFESSOR

Um equívoco comum é achar que "aprender brincando" significa deixar as crianças soltas no pátio sem supervisão. Pelo contrário, a ludicidade na escola exige intencionalidade pedagógica. O professor atua como um mediador qualificado:

- **Organizador de Espaços:** Criar "cantinhos" temáticos que convidem à exploração.
- **Observador:** Analisar como as crianças brincam para entender seus medos, interesses e nível de desenvolvimento.
- **Interventor:** Entrar na brincadeira não para ditar as regras, mas para lançar desafios ("O carro quebrou? E agora, o que o mecânico vai usar para consertar?"), expandindo o vocabulário e o raciocínio da criança.

A BNCC E O DIREITO DE BRINCAR

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou essa visão ao estabelecer o Brincar como um dos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil.

ABNCC organiza o currículo em Campos de Experiências, e o lúdico atravessa todos eles — desde "Corpo, gestos e movimentos" até "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". O documento oficializa que a brincadeira é a forma pela qual a criança interpreta o mundo e se constitui como cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a oposição entre "hora de brincar" e "hora de aprender" é uma dicotomia falsa e ultrapassada. Na Educação Infantil, brinca-se para aprender e aprende-se brincando.

Os jogos, as brincadeiras e a ludicidade não são "ferramentas de apoio" na Educação Infantil; eles

são a própria essência do currículo nesta etapa.

Uma escola que valoriza o brincar forma crianças mais seguras, criativas e socialmente competentes. Educar ludicamente é respeitar a infância e entender que, para a criança, brincar é a coisa mais séria e importante que ela pode fazer.

O papel da escola é garantir tempos e espaços para que a ludicidade ocorra, com a mediação atenta do educador. Investir no jogo e na brincadeira é investir na formação de indivíduos criativos, autônomos, resilientes e socialmente competentes.

A ludicidade não deve ser vista como atividade complementar, mas como eixo estruturante e indispensável da Educação Infantil, pois constitui um alicerce para a construção de saberes, para o desenvolvimento integral e para a formação de cidadãos críticos e participativos. Ao aprender brincando, a criança desenvolve competências essenciais para a vida, fortalecendo sua autonomia, criatividade, capacidade de convivência e habilidades socioemocionais, além de ampliar sua curiosidade, resiliência e disposição para enfrentar desafios de forma colaborativa. Recomenda-se que políticas públicas, diretrizes curriculares e formações docentes valorizem, incentivem e ampliem o uso de práticas lúdicas no cotidiano escolar, assegurando recursos adequados, espaços apropriados e estratégias pedagógicas que integrem o brincar de maneira intencional e significativa ao processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: ONU, 1989.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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



VANESSA AUGUSTA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Globo (2004); Especialista em educação especial e inclusiva pela Uninter Centro Educacional (2014); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Especialista em Contadores de histórias e mediadores da leitura pela Faculdade Paraná (2022); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEB Gino Dártora (Caieiras).

MATEMÁTICA E CONTEXTO SOCIAL

RESUMO

A matemática está bastante vinculada às relações sociais, culturais, políticas e econômicas, sendo produto de obras históricas e culturais desenvolvidas pelas diferentes sociedades (D'AMBROSIO, 2001). Este artigo discute a matemática como prática social, destacando sua presença no cotidiano dos indivíduos, seu papel na formação da cidadania crítica e sua relevância para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas. Defende-se que o ensino da matemática, quando contextualizado socialmente e articulado às vivências dos estudantes, contribui para uma aprendizagem significativa, para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e para a participação ativa, consciente e responsável dos sujeitos na sociedade democrática.

Palavras-chave:

Matemática; Contexto social; Educação matemática.; Cidadania; Ensino contextualizado.

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha um papel fundamental na estrutura e no funcionamento da sociedade, estando diretamente relacionada a diferentes dimensões da vida social, como na economia, no espaço urbano, no avanço tecnológico, na formulação de políticas públicas e nas escolhas realizadas no cotidiano. Essa presença constante demonstra que a matemática não se restringe a um conhecimento escolar, mas constitui uma ferramenta indispensável para a organização social e para a tomada de decisões.

Embora a matemática esteja amplamente integrada à vida social, seu ensino, durante muito tempo, foi conduzido de forma desarticulada da realidade dos estudantes. Práticas pedagógicas centradas na repetição mecânica, na memorização de fórmulas e na execução de procedimentos abstratos dificultaram a compreensão do significado social desse conhecimento. Como consequência, muitos estudantes passaram a perceber a matemática como distante, difícil e pouco relacionada às suas vivências, o que compromete a aprendizagem e a formação crítica. Assim, se faz necessário ressignificar o ensino da matemática, aproximando-o dos contextos sociais dos alunos, de modo que esse saber possa ser compreendido como um instrumento de leitura, interpretação e transformação da realidade.

Diversos estudos no campo da Educação Matemática têm evidenciado os efeitos negativos de práticas pedagógicas tradicionais, especialmente aquelas centradas na repetição mecânica e na abstração excessiva. Essas abordagens tendem a gerar desinteresse e dificuldades de aprendizagem, contribuindo para altos índices de desmotivação e fracasso escolar. Tal realidade afeta de maneira mais intensa estudantes pertencentes a grupos socialmente vulneráveis, que, muitas vezes, não se reconhecem nos conteúdos e métodos adotados pela escola.

Diante desse contexto, o texto aponta para a necessidade de ressignificar o papel da matemática na formação dos sujeitos. Ao compreendê-la como um conhecimento socialmente construído e historicamente situado, reconhece-se que a matemática resulta das necessidades e práticas humanas ao longo do tempo. Essa perspectiva amplia o sentido do ensino, permitindo que a matemática seja apresentada como um saber significativo, conectado às experiências dos estudantes e capaz de promover a inclusão, a reflexão crítica e a participação social.

Discutir a matemática em seu contexto social implica reconhecer que ela não se limita a cálculos abstratos, mas constitui uma linguagem fundamental para interpretar o mundo. Conforme Freire (1996), a educação deve possibilitar a leitura crítica da realidade, e a matemática, quando ensinada de forma contextualizada, contribui significativamente para esse processo.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre matemática e contexto social, destacando suas implicações para o ensino, para a formação cidadã e para a construção de uma educação crítica e inclusiva.

MATEMÁTICA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A matemática não é um conhecimento neutro ou universal no sentido de estar desvinculado da história e da cultura. “A matemática deve ser entendida como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, entender e manejar a realidade.” D’Ambrosio (2001, p. 9)

A matemática não surgiu de forma homogênea ou desvinculada da realidade social, mas foi sendo construída historicamente a partir das necessidades concretas de diferentes sociedades. Cada grupo social desenvolveu maneiras próprias de contar, medir, calcular e resolver problemas, considerando seus contextos culturais, sociais e econômicos. Assim, os conhecimentos matemáticos refletem as demandas específicas de cada tempo e lugar.

A matemática esteve diretamente relacionada as práticas essenciais para a organização social, como no cultivo da terra, nas trocas comerciais e na construção de edificações. Esses sistemas matemáticos possibilitaram o controle de colheitas, a organização de impostos, a padronização de medidas e o planejamento de obras, demonstrando que a matemática sempre esteve a serviço da vida coletiva.

Reconhecer a matemática como construção social implica compreender que ela reflete valores, interesses e relações de poder presentes em determinado contexto histórico. Para Skovsmose (2001, p. 18), “a matemática exerce um papel fundamental na estruturação da sociedade moderna”, influenciando decisões políticas, econômicas e sociais.

MATEMÁTICA NO COTIDIANO E NA VIDA SOCIAL

No cotidiano, a matemática está profundamente integrada às práticas dos indivíduos, mesmo quando não é percebida de forma explícita. Atividades comuns do dia a dia, como organizar o orçamento familiar, comparar preços ou calcular juros, envolvem raciocínios matemáticos fundamentais que orientam decisões financeiras e de consumo. Esses conhecimentos permitem aos sujeitos agir de maneira mais consciente e responsável em situações que impactam diretamente sua vida pessoal e social.

Vale ressaltar a importância da matemática na compreensão de informações veiculadas pela mídia, como gráficos estatísticos e índices econômicos. A capacidade de interpretar esses dados é essencial para que os indivíduos possam analisar criticamente a realidade social, econômica e política que os cerca. Dessa forma, o trecho evidencia que o domínio de conhecimentos matemáticos básicos não se limita ao desempenho escolar, mas constitui um elemento central para o exercício da cidadania e para a participação informada na sociedade contemporânea.

Além disso, a crescente circulação de informações numéricas nos meios de comunicação demanda do cidadão habilidades para interpretar dados de forma crítica. Skovsmose (2001) alerta que a falta de compreensão matemática pode levar à manipulação da informação e à exclusão social, reforçando desigualdades existentes.

No âmbito coletivo, a matemática desempenha um papel central na organização da vida coletiva, estando diretamente relacionada à produção e à análise de informações que orientam decisões públicas e sociais. Instrumentos como censos demográficos, indicadores econômicos e dados educacionais dependem de procedimentos matemáticos para serem elaborados, interpretados e utilizados na formulação de políticas públicas. Assim, a matemática constitui uma base essencial para a compreensão das dinâmicas sociais e econômicas que afetam a população.

Nesse sentido, os conhecimentos matemáticos torna-se condição indispensável para a participação social consciente e democrática, pois possibilita aos cidadãos interpretar dados, avaliar propostas e posicionar-se criticamente diante das informações divulgadas por governos e meios de comunicação. Ao destacar a matemática como instrumento de organização, análise e transformação da realidade, evidencia-se a necessidade de um ensino que ultrapasse a dimensão meramente técnica, promovendo a reflexão crítica, a contextualização dos conteúdos e a formação de sujeitos capazes de intervir de forma responsável e informada na sociedade.

No cotidiano, a matemática se manifesta em situações como o controle do orçamento familiar, a leitura de gráficos e tabelas em notícias, o uso de porcentagens em promoções comerciais e a compreensão de dados estatísticos divulgados pelos meios de comunicação, o que exige do cidadão competências para interpretar criticamente essas informações (SKOVSMOSE, 2001).

A produção e a análise de indicadores sociais, índices de inflação, taxas de desemprego e dados demográficos dependem diretamente de procedimentos e conceitos matemáticos, os quais

orientam decisões que afetam tanto a coletividade quanto a vida individual dos cidadãos. Nesse contexto, os conhecimentos matemáticos assumem relevância para o exercício pleno da cidadania. A capacidade de interpretar dados, compreender informações estatísticas e analisar criticamente a realidade social possibilita que o sujeito participe de maneira mais consciente e responsável das discussões e decisões sociais. Dessa forma, a matemática, quando compreendida para além de seu caráter técnico, constitui um instrumento essencial de leitura do mundo e de participação democrática.

O ENSINO DE MATEMÁTICA EM PERSPECTIVA SOCIAL

O ensino de matemática, quando articulado ao contexto social dos estudantes, favorece a construção de sentidos e significados para os conteúdos trabalhados em sala de aula, pois considera o aluno como sujeito histórico e social do processo educativo (FREIRE, 1996). Problemas contextualizados, projetos interdisciplinares e situações reais de aprendizagem contribuem para despertar o interesse dos alunos e reduzir a ideia de que a matemática é um conhecimento distante e inacessível.

A Educação Matemática Crítica, propõe que o ensino vá além do domínio técnico, estimulando a reflexão sobre o uso da matemática na sociedade e suas implicações sociais, políticas e éticas, promovendo a formação de sujeitos críticos e participativos (SKOVSMOSE, 2001). Dessa forma, o aluno não apenas aprende a calcular, mas também a questionar e analisar a realidade em que está inserido.

O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador do conhecimento, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os saberes prévios dos alunos e a relação entre matemática e vida social. Nessa perspectiva, o docente cria situações de aprendizagem que favorecem o diálogo, a problematização e a construção coletiva do saber, considerando os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo. Ao estabelecer relações entre a matemática escolar e a vida social, o professor contribui para tornar o ensino mais significativo, inclusivo e contextualizado, possibilitando que os estudantes compreendam a matemática como um conhecimento socialmente relevante e aplicável à realidade em que vivem.

MATEMÁTICA, INCLUSÃO E CIDADANIA

A relação entre matemática e contexto social também se evidencia na discussão sobre inclusão educacional. O acesso ao conhecimento matemático de qualidade é um direito de todos e um elemento fundamental para a redução das desigualdades sociais. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), o ensino de matemática deve promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes compreender, interpretar e intervir na realidade.

Quando o ensino desconsidera a realidade dos estudantes, pode reforçar processos de exclusão e fracasso escolar, uma vez que ignora os saberes prévios e o contexto sociocultural dos educandos (FREIRE, 1996). Em contrapartida, práticas pedagógicas contextualizadas contribuem para a valorização das experiências vividas pelos alunos, favorecendo sua permanência e sucesso na escola.

A matemática, nesse sentido, assume um papel emancipatório, pois permite ao indivíduo compreender dados, interpretar informações e posicionar-se criticamente frente às desigualdades sociais. Para Skovsmose (2001), a educação matemática deve possibilitar que o aluno compreenda como a matemática pode tanto contribuir para a justiça social quanto reforçar mecanismos de exclusão.

O professor de matemática exerce papel fundamental na construção de uma aprendizagem significativa, ao estabelecer a articulação entre os conteúdos curriculares e o contexto social

vivenciado pelos estudantes. Diante disso, o docente não se limita à transmissão de conceitos formais, mas atua de maneira intencional na aproximação entre o conhecimento matemático e as experiências sociais, culturais e cotidianas dos alunos.

Práticas como a resolução de problemas reais, projetos interdisciplinares e o uso de dados do cotidiano contribuem para tornar a matemática mais significativa. De acordo com Freire (1996), o processo educativo deve partir da realidade do educando, respeitando seus saberes e promovendo a construção coletiva do conhecimento.

Ao adotar uma postura crítica e reflexiva, o professor contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de utilizar a matemática como instrumento de compreensão e transformação social.

MATEMÁTICA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

O desenvolvimento das tecnologias digitais ampliou de maneira significativa a presença da matemática na vida social contemporânea. Elementos como algoritmos, inteligência artificial, estatísticas e modelos matemáticos passaram a orientar decisões em diferentes áreas da sociedade, influenciando diretamente aspectos econômicos, sociais, educacionais e políticos. Nesse cenário, compreender conceitos matemáticos torna-se fundamental para que os indivíduos possam realizar uma leitura crítica do mundo digital, evitando uma relação passiva com as informações e tecnologias que os cercam.

Além disso, a utilização de tecnologias no ensino de matemática pode potencializar os processos de aprendizagem quando articulada ao contexto social dos estudantes. O uso consciente dessas ferramentas favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento crítico, permitindo que os alunos analisem dados, interpretem informações e compreendam fenômenos reais.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se central, pois cabe a ele promover situações de aprendizagem que integrem matemática, tecnologia e realidade social. Ao estimular a análise crítica de dados e a reflexão sobre os efeitos das decisões mediadas por modelos matemáticos, o docente contribui para a formação de sujeitos conscientes, críticos e preparados para atuar de forma responsável na sociedade digital.

CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMATEMÁTICA E DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

A compreensão da matemática como prática social amplia seu papel educativo, ao reconhecer que esse conhecimento vai além de procedimentos técnicos e abstratos. As contribuições teóricas da Etnomatemática, proposta por D'Ambrosio, e da Educação Matemática Crítica, defendida por Skovsmose, reforçam a necessidade de um ensino comprometido com a realidade social dos estudantes e voltado para a formação cidadã. Essas abordagens destacam que a matemática é construída historicamente e culturalmente, devendo ser ensinada de forma contextualizada e significativa.

As práticas pedagógicas contextualizadas favorecem a aprendizagem significativa, pois possibilitam aos alunos estabelecer relações entre os conteúdos matemáticos e situações concretas de seu cotidiano. Essa articulação contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de tomar decisões fundamentadas, aspectos essenciais para a participação social consciente.

Os limites do ensino tradicional, centrado na repetição mecânica de procedimentos, que tende a desconsiderar os contextos sociais e culturais dos educandos e pode reforçar processos de exclusão escolar. Em contraposição, uma educação matemática contextualizada, alinhada aos princípios defendidos por Freire (1996), valoriza os saberes prévios dos alunos, promove a inclusão

e fortalece a dimensão emancipatória da educação.

A matemática assume uma função social que ultrapassa seu caráter instrumental, configurando-se como um meio para a leitura crítica da realidade e para a participação consciente na sociedade. Assim, a articulação entre matemática e contexto social revela-se essencial para a construção de práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou evidenciar que a matemática deve ser compreendida para além de seu caráter técnico e abstrato, reconhecendo sua dimensão social, histórica e cultural na organização da vida em sociedade, destacando-se que esse conhecimento está presente tanto nas práticas cotidianas quanto nas estruturas sociais mais amplas, influenciando decisões individuais e coletivas e, portanto, exercendo papel relevante na formação dos sujeitos.

A reflexão apresentada permite compreender que um ensino de matemática desvinculado do contexto social dos estudantes tende a resultar em aprendizagens mecânicas e pouco significativas. Em contrapartida, abordagens pedagógicas que consideram as experiências e realidades sociais dos alunos favorecem a construção de conhecimentos mais consistentes, além de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Os referenciais teóricos de D'Ambrosio, Freire e Skovsmose reforçam a importância de uma educação matemática comprometida com a cidadania, a inclusão e a leitura crítica da realidade. Sob essa perspectiva, a matemática assume um papel emancipador, ao possibilitar que os sujeitos interpretem dados, informações e fenômenos sociais de maneira consciente e reflexiva.

Conclui-se que a articulação entre matemática e contexto social é essencial para a consolidação de uma educação democrática e transformadora. Investir em práticas pedagógicas que promovam essa integração contribui para que a matemática cumpra sua função social e para a formação integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC, 1998.

BICUDO, M. A. V. Educação matemática. São Paulo: Centauro, 2005.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em Educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

LORENZATO, S. Educação matemática: fundamentos e metodologias. Campinas: Autores Associados, 2010.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SKOVSMOSE, O. Educação matemática crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.



WILSON DE CARVALHO JUNIOR

Graduação em Geografia pela Universidade de Taubaté, 2005; Especialista em Ensino de Geografia pela Pontifícia Universidade Católica, 2009; Professor de Ensino Fundamental e Médio – Geografia na EMEF Oliva Irene Bayerlein Silva.

O ESTUDO DO MEIO COMO ESTRATÉGIA PARA A REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

RESUMO

O estudo do meio configura-se como uma importante metodologia ativa no ensino de Geografia, pois possibilita a articulação entre teoria e prática a partir da observação direta do espaço vivido. Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de estudo do meio voltada à compreensão dos conceitos de região, território e regionalização do espaço urbano, por meio da visita a diferentes áreas de uma cidade. A atividade busca desenvolver habilidades de análise crítica do espaço geográfico, considerando aspectos econômicos, sociais e culturais, bem como a influência do capital global na organização urbana. A metodologia proposta envolve etapas de planejamento, preparação dos alunos, execução em campo e sistematização dos resultados, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado.

Palavras-chave:

Estudo do meio; Ensino de Geografia; Regionalização; Espaço urbano; Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia tem como um de seus principais objetivos possibilitar ao aluno a compreensão do espaço geográfico enquanto produto das relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Nesse contexto, metodologias que ultrapassem os limites da sala de aula tornam-se essenciais para a construção do conhecimento geográfico. O estudo do meio destaca-se como uma prática pedagógica capaz de promover a articulação entre teoria e prática, aproximando o estudante da realidade concreta em que está inserido.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o ensino de Geografia deve favorecer o desenvolvimento do pensamento espacial e da leitura crítica do mundo, permitindo ao aluno compreender as transformações do espaço ao longo do tempo (BRASIL, 2018). De forma semelhante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem que a observação direta do espaço vivido contribui para a construção de conceitos geográficos fundamentais, como lugar, paisagem, território e região (BRASIL, 1998).

Dessa forma, este artigo propõe o estudo do meio como estratégia pedagógica para a regionalização do espaço urbano, fundamentando-se nas diretrizes curriculares nacionais e na perspectiva crítica de Milton Santos, para quem o espaço geográfico deve ser compreendido como uma totalidade dinâmica.

OBJETIVO GERAL

Analisar de que forma o estudo do meio pode contribuir para a compreensão dos conceitos de região, território e regionalização do espaço urbano no ensino de Geografia, por meio da observação direta e da análise crítica de diferentes áreas de uma cidade.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Os objetivos específicos deste estudo consistem em compreender os conceitos de região e território a partir da observação do espaço urbano vivido, identificar os critérios econômicos, sociais e culturais utilizados no processo de regionalização da cidade, analisar a influência do capital global e das políticas públicas na organização do espaço urbano, desenvolver o pensamento espacial e a capacidade de leitura crítica do espaço geográfico nos alunos e, por fim, sistematizar os dados observados durante o estudo do meio por meio de registros escritos e da elaboração de mapas temáticos ao final da atividade.

JUSTIFICATIVA

O ensino de Geografia enfrenta o desafio de tornar os conceitos geográficos significativos para os estudantes, superando práticas exclusivamente expositivas e descontextualizadas. Nesse sentido, o estudo do meio apresenta-se como uma metodologia capaz de aproximar o aluno da realidade concreta, favorecendo a articulação entre teoria e prática.

A escolha do tema justifica-se pela relevância pedagógica do estudo do meio no desenvolvimento do pensamento crítico e da leitura do espaço urbano, conforme orientam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, a proposta dialoga com a Geografia crítica, especialmente com as contribuições de Milton Santos, ao compreender o espaço como produto das relações sociais, econômicas e políticas.

Dessa forma, o estudo contribui tanto para a prática docente quanto para a reflexão acadêmica sobre metodologias ativas no ensino de Geografia, evidenciando seu impacto na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na produção do espaço.

PROBLEMA

De que maneira o estudo do meio pode favorecer a compreensão dos conceitos de região, território e regionalização do espaço urbano no ensino de Geografia?

DESENVOLVIMENTO

O estudo do meio encontra respaldo teórico nas orientações curriculares e na Geografia crítica. A BNCC destaca que o estudante deve ser capaz de “analisar o espaço geográfico como resultado das interações entre sociedade e natureza” (BRASIL, 2018, p. 364), o que reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a observação e a análise do espaço vivido.

Os PCNs já apontavam o estudo do meio como um recurso essencial para o ensino de Geografia, ao afirmarem que:

“A observação direta do espaço permite ao aluno estabelecer relações entre o cotidiano e os processos sociais mais amplos, favorecendo a construção de conceitos geográficos” (BRASIL, 1998, p. 31).

No campo teórico, Milton Santos contribui significativamente para a compreensão do espaço urbano. Para o autor, o espaço geográfico é definido como: “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p. 63), o que implica compreender a cidade como resultado das relações entre o capital, o Estado e a sociedade. Ao analisar a presença de empresas, marcas globais e fluxos de pessoas, o aluno passa a compreender o território como algo vivido e usado socialmente.

Santos (2000) introduz o conceito de território usado, entendido como o território apropriado pelas práticas sociais, econômicas e políticas. Essa perspectiva possibilita ao estudante compreender as desigualdades socioespaciais e a influência do processo de globalização na organização do espaço urbano.

A metodologia adotada baseia-se no estudo do meio como prática pedagógica, estruturada em quatro etapas: planejamento, preparação dos alunos, execução do trabalho de campo e sistematização dos dados.

O planejamento envolve a definição dos locais a serem visitados, a elaboração de cronograma, a solicitação de autorizações e a organização dos recursos materiais. A preparação dos alunos consiste na sensibilização e no resgate dos conhecimentos prévios, bem como na retomada dos conceitos de regionalização trabalhados em sala de aula.

Durante a execução do estudo do meio, os alunos são organizados em grupos e orientados a observar a localização de atividades econômicas, a presença de marcas globais, o perfil socioeconômico dos frequentadores e a infraestrutura urbana. Essas observações possibilitam a análise da dinâmica espacial e das relações entre o local e o global.

Por fim, a sistematização dos dados ocorre em sala de aula, por meio de discussões, produções textuais e elaboração de mapas temáticos, permitindo a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do estudo do meio possibilita aos alunos uma compreensão mais concreta dos conceitos de região e território, uma vez que estes passam a ser analisados a partir da realidade

observada. A atividade contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme defendido por Santos (2006), ao permitir que os estudantes identifiquem desigualdades socioespaciais e a atuação do capital global na organização do espaço urbano.

Além disso, a prática favorece a aprendizagem significativa, pois relaciona os conteúdos teóricos às experiências vividas pelos alunos, conforme preconizam a BNCC (BRASIL, 2018) e os PCNs (BRASIL, 1998).

O estudo do meio configura-se como uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino de Geografia, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e promover a compreensão crítica do espaço urbano. Fundamentado nas diretrizes curriculares nacionais e na Geografia crítica de Milton Santos, o trabalho contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e analisar as dinâmicas socioespaciais de forma consciente e crítica.

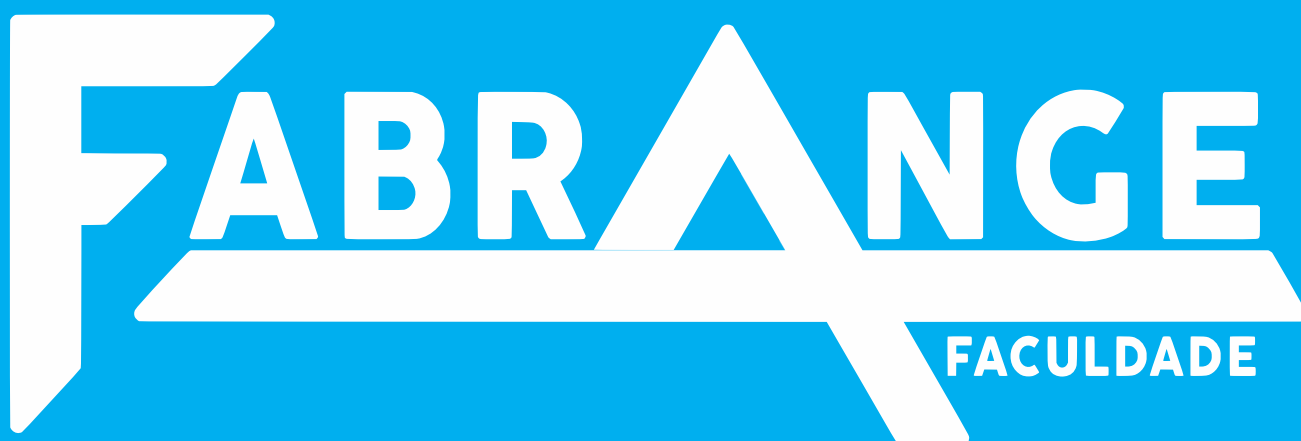
REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.



✉ revista@fabrange.edu.br

☎ (11) 4941-1735 📞 (11) 94037-5827

