

REVISTA ABRANGENTE

ISSN 2764-9229

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Como plataformas
digitais, aplicativos e
recursos interativos
estão mudando a
forma de ensinar e
aprender.



VOL. 05 N°4 ABRIL/2026

METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO DIGITAL

Gamificação, ensino híbrido e
aprendizagem baseada em
projetos com apoio da tecnologia.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS EM SALA DE AULA

Ideias, métodos e
experiências reais que tornam
o ensino mais dinâmico e
significativo.

ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Explora como desenho,
escultura, pintura e outras
expressões ajudam no
desenvolvimento cognitivo e
emocional.



EXPE D I E N T E

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL
FABRANGE – Faculdade Abrange
ABC

Periodicidade
Mensal

Artigos
Língua Portuguesa (BR)
Resumo em Português e Inglês

Endereço
Rua José Pelosini, 77 - Centro
São Bernardo do Campo - SP - CEP:
09720-040

Site
www.fabrange.edu.br

**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**

Paola Ferreira da Silva

Direção Geral

Tânia Tomé

CONSELHO EDITORIAL

Editora Chefe

Profa. Dra. Aidil Soares Navarro

Conselho Editorial

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

Secretários Executivos

Lucília Bárbara Miguel
Aldinei Tomé

A1G1

REVISTA ABRANGENTE / EDITORA
FABRANGE. FACULDADE ABRANGE ABC,
SÃO PAULO, V. 5, N. 4, ABR. 2026.MENSAL

602 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.

GDD 270

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

A edição de abril de 2026 da Revista Fabrange reafirma nosso compromisso com uma educação contemporânea, inclusiva e profundamente conectada aos desafios reais da prática pedagógica.

Os artigos reunidos neste número evidenciam a riqueza e a complexidade do campo educacional, com destaque para a **Educação Infantil, a Educação Inclusiva, as tecnologias digitais e os processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos**. Observa-se um olhar sensível e científico sobre o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere ao brincar, à construção de vínculos afetivos, à psicomotricidade e à formação leitora desde os primeiros anos.

Outro eixo relevante desta edição é a **inclusão educacional**, abordada sob múltiplas perspectivas — desde práticas pedagógicas inclusivas até o uso de tecnologias assistivas e estratégias voltadas a estudantes com deficiência, reforçando o papel da escola como espaço de equidade e transformação social.

Destacam-se ainda reflexões sobre o impacto das tecnologias digitais na aprendizagem, os desafios da educação pós-pandemia, a importância da inteligência emocional na docência e o fortalecimento das metodologias ativas

como caminho para uma educação mais significativa.

A presença de estudos que dialogam com a BNCC, com contextos culturais diversos e com a realidade das redes públicas de ensino evidencia o compromisso desta revista com uma produção acadêmica aplicável, crítica e socialmente relevante.

Assim, esta edição convida educadores, pesquisadores e gestores a refletirem, inovarem e ressignificarem suas práticas, contribuindo para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

Boa leitura!

Tânia Tomé-Diretora

SUMÁRIO

• PALAVRAS QUE ENCANTAM: A LITERATURA INFANTIL COMO ALICERCE DA IMAGINAÇÃO	
ADRIANA GRIZANTE DOS SANTOS	10 - 19
• UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A VIDA E CONFLITOS NOS TERRITÓRIOS DA FAIXA DE GAZA, PALESTINA E ISRAEL	
ADRIANA NOGUEIRA DE LA ROSA	20 - 30
• O BRINCAR E OS JOGOS DE CONSTRUÇÃO NA AUTONOMIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ADRIANA PORTALES DE ARAÚJO GONÇALVES	31 - 35
• O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
AMERI GONÇALVES DOS SANTOS	36 - 42
• INCLUSÃO, DOCÊNCIA E TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NAS ESCOLA PÚBLICAS	
ANA AMÉLIA GOMES	43 - 48
• A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A VISÃO DA PSICOPEDAGOGIA	
ANAILMA GRACIELE DOS SANTOS NETO	49 - 58
• CANSAÇO COGNITIVO NA ERA DIGITAL: IMPACTOS DA HIPERCONNECTIVIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	
ANDRÉIA RODRIGUES GAROFALO	59 - 62
• USO DE TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E MEDIAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
ANDRESSA ALVES SEMENSATI & CRYSTIANE ALCANFOR MARRA & ADRIANA ARIGONI	63 - 67
• ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS NEUROBIOLÓGICOS, PSICOMOTORES E SOCIOCOGNITIVOS DO INÍCIO DA LEITURA E DA ESCRITA	
ANDRESSA GONÇALVES FALCONI PACHECO	68 - 73
• INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O AMBIENTE ESCOLAR	
BRUNA SANTOS SARTORI	74 - 77
• EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO HISTÓRICO: DA EMERGÊNCIA DO CONCEITO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS ATUAIS	
CAMILA LEMBIS DIAS	78 - 85
• A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS PARA AUXÍLIO INTEGRAL DA CRIANÇA	
CAROLINA ALBERTO DE ARAÚJO	86 - 97
• A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
CYNTHIA DA SILVA CAMELO TORQUATO	98 - 104
• A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
DALETE BRAGA DE SOUSA ATHAYDE & DANIELA ATHAYDE DALAMA & MIRELLA GONÇALVES SANTANA	105 - 109

SUMÁRIO

• IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS	
DANIELA RODRIGUES SPOSITO & ANGELITA FRANCISCA DA SILVA & SANDRA POLIDORIO CARDOSO	110 - 115
• O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA REGULAR	
DANIELE DE ARAÚJO FERNANDES	116 - 124
• METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
DÉBORA MICHELE FERNANDES PEDROSO	125 - 133
• A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
DENIS CARVALHO DE SOUSA FERNANDES	134 - 138
• EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NA CRECHE: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS	
DENISE DE PAULA GARCIA MACARINI & VALÉRIA RODRIGUES GIMENES JABES & REGIANE SILVA ALVES SANTOS	139- 144
• ENSINANDO SOLOS ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM GEOCIENTÍFICA	145 - 152
EDUARDO ROCHA DE SOUZA	
• LER PARA BEBÊS E CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	153 - 156
EVELYN SOUZA SILVA	
• FERRAMENTAS DIGITAIS COMO SUPORTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA: INOVAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	157 - 165
FERNANDA MARIA DE PAIVA	
• DA SALA DE ESTAR À SALA DE AULA: FAMÍLIA, ESCOLA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA	166 - 169
FERNANDA ROCHA NASCIMENTO JACOB	
• A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA EXPERIÊNCIA SENSORIAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	170 - 178
FRANCISMARA ROCHA ORMUNDO	
• LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	179 - 183
GABRIELA SILVA LIMA	
• O BRINCAR LIVRE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: MOTRICIDADE, AUTONOMIA E PROTAGONISMO	184 - 194
GRACIELE MONTEIRO CARVALHO GOMES MELO	
• A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA	195 - 199
JANAINA SANTOS DE ALMEIDA PETRONI	
• EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: O CUIDAR, O EDUCAR E O CANSAÇO DA CRIANÇA	
JANILDE SIMONE SOARES & MARIA GORETE DA SILVA & SUELI DOS SANTOS JUSTINO	200 - 205

SUMÁRIO

• O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	206 - 211
JOÃO SEIKI TOKUMOTO	
• COORDENAÇÃO MOTORA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: COMO ATIVIDADES DE MASSINHA, AREIA E MOTOCA POTENCIALIZAM HABILIDADES	
JOSIANE ANDREIA DE OLIVEIRA SILVA & CAMILA ALLEGRETTI DAMASCENO & CAROLINE SANTANA ALLEGRETTI	212 - 217
• O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	218 - 223
JOSIANE RODRIGUES DA SILVA & LUCILENE VICENTE UMEMURA & NOEMIA TATIANA DA SILVA	
• USO DE TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC: POSSIBILIDADES, LIMITES E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	
JOSIELE ALVES FERREIRA ZANDONATO & ELIZIANE PAULA DA SILVA VOSS & JULIANY FERMINO DA SILVA	224 - 230
• COMO TRABALHAR DIFERENTES CONTEXTOS DA CULTURA INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
JULIANA SANTOS DE MIRANDA	231 - 242
• ENTRE REPRESSÃO E MEMÓRIA: A RESISTÊNCIA NA DITADURA MILITAR EM O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?	
KEILLA CRISTINA SOUZA DOS SANTOS	243 - 249
• A IMPORTÂNCIA DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
KEITH SILENE GAMA RIBEIRO	250 - 257
• USO DOS JOGOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO: ENGAJAMENTO OU DISTRAÇÃO?	
KELLY CRISTINA DOS SANTOS & ALINE APARECIDA DA SILVA & CAMILA RENATA FABIANO DA SILVA	258 - 262
• MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA	
KEROLLEN FERNANDES MARTINS	263 - 271
• AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OBSERVAÇÃO, REGISTROS E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	
LEILA DE SOUZA CABRAL	272 - 283
• GAMIFICAÇÃO E O USO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC	
LILIAN LINO	284 - 293
• O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	
LÚCIA FUMIE YAMAUCHI	294 - 301
• A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA ARTE: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO E A EXPRESSÃO	
LUCIANA SILVA ARAÚJO	302 - 311

SUMÁRIO

• O PAPEL DA INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS	312 - 316
LUCIANE APARECIDA JUVENTINO DA SILVA	
• O PANORAMA EDUCATIVO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PLÁSTICA	317 - 322
LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS	
• A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	323 - 329
LUCINÊDE ALVES DA SILVA	
• A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	330 - 340
LUCY ANDRADE MATOS	
• EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL ENTRE A EXCLUSÃO E A CIDADANIA NO BRASIL	341 - 347
MARCELA GONÇALVES RODRIGUES	
• AUTORITARISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	348 - 351
MÁRCIA CARDOSO GODOY	
• A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA COVID 19 - A RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS; GANHOS E PERDAS NA APRENDIZAGEM	352 - 360
MARCIA NOGUEIRA DE AMORIM	
• EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PANORAMA DO AMBIENTE PEDAGÓGICO NO QUE TANGE O ACOLHIMENTO DO ALUNO CEGO	361 - 371
MARIA SONIA DOS SANTOS	
• O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	372 - 378
MARIANA DE SOUSA ABU ALYA	
• INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO	379 - 383
MARTA GISELE FERNANDES FERREIRA	
• A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NO BERÇÁRIO II	384 - 387
MELISSA GOMES FRANCISCO	
• COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA BNCC: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, TENSÕES CURRICULARES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	388 - 400
MICHAEL MELCHIORI SANTANA	
• A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA LINGUAGEM	401 - 405
MICHELLE TIBA MARIANO & MELISSA TIBA MARIANO & NARCISA FERREIRA FUZZI DE CARVALHO	
• TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	406 - 411
MONICA DA SILVA SANTANA	
• EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO IBEAC/EJA	412 - 422
OLINDA DA SILVA PAUFERRO PEREIRA	

SUMÁRIO

• EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: O USO DE GEOTINTAS NO CICLO INTERDISCIPLINAR	
PATRÍCIA DE OLIVEIRA	423 - 428
• O USO DE MAPAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
PAULO ALEXANDRE GOUVEIA MARTINS	429- 442
• USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA ALINHADA À BNCC	
RAQUEL BARSAQUE VALÉRIO	443 - 450
• O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
RAQUEL BUENO DE OLIVEIRA	451 - 458
• A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
RAQUEL TRINDADE DOS SANTOS DE JESUS	459 - 468
• A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
REGIANE MESSIAS DA SILVA	469 - 474
• A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DO TEMPO PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL	
RENATA TARGINO DA SILVA DANIEL	475 - 480
• A IMPORTÂNCIA DA ARTE, DA CULTURA E DA LITERATURA NO COTIDIANO ESCOLAR	
RITA DE CÁSSIA SIERA GONÇALVES	481 - 487
• A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FALA COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	
ROBERTA CELEBRONI TERUEL & LUCIMARA DO NASCIMENTO & SAMANTA BATTARA ARAÚJO MENEGUESSO	488 - 491
• JOGOS DIGITAIS COMO AUXILIAR PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DE INCLUSÃO	
ROSILENE CORREIA SANTOS	492 - 498
• A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
SILVANA ARLINDA FRANCO SILVA & MARILEY SCHAFER & ELIANE APARECIDA BENTO	499 - 504
• INCLUSÃO ESCOLAR E EQUIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
SIMONE APARECIDA DE SANT ANA	505 - 511
• O ESTÍMULO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR	
SONIA LEITE DA SILVA & CARMEM APARECIDA EVANGELISTA & CLEIDE RODRIGUES DOS SANTOS ROS	512 - 518
• A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: CORPO, VOZ E EMOÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO	
SUELLEN VIDAL ARAÚJO DA SILVA	519 - 525

SUMÁRIO

• O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	526 - 535
TACEANA FERREIRA DE MELO	
• EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	536 - 542
TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA	
• ADAPTAÇÃO ESCOLAR COMO QUESTÃO NORTEADORA NO PROCESSO DO ACOLHIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGENS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	543 - 546
THAIANE MIRANDA MARTINS MONTEIRO	
• A PEDAGOGIA DA LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: ESTRATÉGIAS PARA O ALCANCE DA COMPETÊNCIA LEITORA	547 - 555
VALDINEIA DE OLIVEIRA FARIA	
• JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALIADOS OU VILÕES DO DESENVOLVIMENTO?	556 - 560
VANESSA CRISTINA GRIGOLETTO DOS SANTOS & AMABILY GRIGOLETTO DOS SANTOS & CÍNTIA DOS SANTOS NUNES	
• DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA À AVALIAÇÃO FORMATIVA: IMPACTOS NO FRACASSO ESCOLAR	561 - 568
VERA LUCIA BIANCHEZE LOPES	
• A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	569 - 583
VITALINA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	
• A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA INFÂNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	584 - 594
VIVIAN GUSMÃO CAMOES OLIVEIRA	
• O PAPEL DO EDUCADOR NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	595 - 601
VIVIANE APARECIDA BIAGIONI	

PALAVRAS QUE ENCANTAM: A LITERATURA INFANTIL COMO ALICERCE DA IMAGINAÇÃO

Words that Enchant: Children's Literature as the Foundation of Imagination

ADRIANA GRIZANTE DOS SANTOS¹

RESUMO

A literatura infantil configura-se como um campo de saber e prática pedagógica que transcende o mero entretenimento, constituindo-se como elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e simbólico da criança. Ao promover o contato com narrativas, imagens e linguagens plurais, a literatura infantil amplia horizontes imaginativos, favorecendo a construção de sentidos e a elaboração de experiências subjetivas e sociais. Este artigo tem como objetivo analisar a literatura infantil como alicerce da imaginação, articulando contribuições teóricas de autores consagrados com reflexões pedagógicas acerca de sua inserção na educação básica. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, discute-se o papel da narrativa na formação do pensamento simbólico, a importância da mediação docente, as dimensões estética e afetiva da leitura e as práticas pedagógicas que valorizam a experiência literária. Conclui-se que a literatura infantil, quando compreendida como linguagem artística e cultural, desempenha papel estruturante na formação integral da criança, sendo indispensável no contexto educacional contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Imaginação; Formação do leitor; Mediação da leitura; Desenvolvimento infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Children's literature is a field of knowledge and pedagogical practice that transcends mere entertainment, constituting a structuring element in the cognitive, linguistic, emotional, and symbolic development of the child. By promoting contact with narratives, images, and diverse languages, children's literature broadens imaginative horizons, favoring the construction of meaning and the elaboration of subjective and social experiences. This article aims to analyze children's literature as a foundation of imagination, articulating theoretical contributions from renowned authors with pedagogical reflections on its inclusion in basic education. Using a qualitative and bibliographical approach, it discusses the role of narrative in the formation of symbolic thought, the importance of teacher mediation, the aesthetic and affective dimensions of reading, and pedagogical practices that value the literary experience. It concludes that children's literature, when understood as an artistic and cultural language, plays a structuring role in the integral formation of the child, being indispensable in the contemporary educational context.

KEYWORDS: Children's literature; Imagination; Reader development; Reading mediation; Child development; Pedagogical practices.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante - UNIBAN (2009); Graduação em História pelo Centro Universitário Jales – UNIJALES (2016); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2014); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar de significativa relevância no campo educacional contemporâneo, sobretudo quando compreendida para além de sua função instrumental e reconhecida como uma linguagem artística que integra, de maneira indissociável, fantasia, emoção, cultura e conhecimento. Nessa perspectiva, ela não se reduz a um recurso pedagógico auxiliar, mas se configura como uma experiência estética complexa, capaz de mobilizar dimensões cognitivas, afetivas e simbólicas da criança. Ao promover o encontro entre o sujeito e o texto literário, a literatura infantil instaura um espaço de sensibilidade e criação, no qual a criança é convidada a imaginar, interpretar, questionar e atribuir sentidos ao mundo que a cerca.

Nesse horizonte teórico, a imaginação assume papel central no desenvolvimento humano, sendo compreendida não como uma atividade desvinculada da realidade, mas como um processo que se constitui a partir das experiências sociais e culturais vividas pelo sujeito. Conforme aponta Lev Vygotsky (2007, p. 17), a imaginação é alimentada pelas vivências concretas e pelas interações sociais, sendo posteriormente reelaborada de forma criativa. A literatura infantil, ao oferecer narrativas simbólicas e universos ficcionais, amplia esse repertório experiencial, possibilitando que a criança transite entre o real e o imaginário de maneira dinâmica e significativa. Tal movimento favorece não apenas o desenvolvimento do pensamento abstrato, mas também a construção da linguagem como instrumento de mediação do conhecimento.

Ademais, a literatura infantil desempenha função relevante na formação cultural e social da criança, uma vez que a insere em práticas letradas carregadas de sentido e intencionalidade. Conforme destaca Regina

Zilberman (2003, p. 25), o texto literário possibilita à criança o acesso à linguagem escrita em sua dimensão estética e simbólica, distanciando-se de usos meramente utilitários da leitura. Nesse contexto, a experiência literária favorece a constituição do sujeito leitor, ampliando sua capacidade interpretativa e sua compreensão das múltiplas formas de expressão cultural.

Além disso, é importante considerar que a literatura infantil contribui para a construção de subjetividades, na medida em que oferece à criança diferentes modos de ver, sentir e compreender o mundo. Por meio das histórias, personagens e conflitos narrativos, a criança entra em contato com valores, emoções e experiências diversas, o que possibilita a ampliação de sua percepção de si e do outro. Tal processo é fundamental para o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade e do pensamento crítico, aspectos indispensáveis à formação integral do sujeito.

Outro elemento que merece destaque refere-se ao papel da mediação no processo de aproximação entre a criança e o texto literário. A presença de um mediador sensível — especialmente o professor — potencializa a experiência de leitura, orientando a construção de sentidos e promovendo o diálogo entre o texto e o leitor. Nesse sentido, a literatura infantil, quando inserida em práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, torna-se um instrumento potente de aprendizagem, capaz de articular linguagem, imaginação e conhecimento.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a literatura infantil como alicerce da imaginação, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento infantil e suas implicações no contexto educacional. Para tanto, organiza-se em cinco eixos de

desenvolvimento que abordam, de forma articulada e aprofundada, diferentes dimensões da temática, contemplando aspectos cognitivos, culturais, estéticos e pedagógicos, seguidos das considerações finais que sintetizam as reflexões apresentadas.

A LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO

A literatura infantil configura-se como um dos mais significativos dispositivos de formação do imaginário na infância, na medida em que possibilita à criança o acesso a universos simbólicos que extrapolam os limites da experiência concreta e imediata. Ao entrar em contato com narrativas ficcionais, personagens arquetípicos e cenários permeados por elementos fantásticos, a criança não apenas amplia sua capacidade de imaginar, mas também passa a elaborar, reinterpretar e ressignificar suas próprias vivências. Nesse processo, a literatura deixa de ser um simples veículo de histórias e assume a condição de espaço simbólico no qual a subjetividade infantil se constitui e se expande. Conforme assinala Bruno Bettelheim (2002, p. 15), os contos de fadas exercem papel relevante na organização psíquica da criança, uma vez que oferecem estruturas narrativas capazes de auxiliar na elaboração de conflitos internos e na compreensão de sentimentos complexos.

Sob essa perspectiva, a imaginação não deve ser compreendida como uma atividade desvinculada da realidade objetiva, mas como um processo de reelaboração simbólica que se fundamenta nas experiências vividas. Lev Vygotsky (2007, p. 18) argumenta que a imaginação se constitui a partir da combinação criativa de elementos da realidade, sendo diretamente influenciada pelas interações sociais e culturais. Dessa forma, a literatura

infantil amplia significativamente o repertório experiencial da criança, fornecendo novos elementos que serão reorganizados no plano imaginativo. Tal dinâmica evidencia que imaginar é, sobretudo, um ato de criação fundamentado no vivido, e não uma simples fuga da realidade.

A literatura liberta a criança dos limites impostos pela realidade imediata, permitindo que transite por um mundo de fantasia, no qual colhe elementos para lidar com seus sentimentos, inclusive com suas dificuldades e frustrações. Dessa forma, a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. Isso porque, no texto literário, a linguagem, signo por meio do qual o sujeito por excelência constitui sua subjetividade, se apresenta de forma outra daquela que assume na vida cotidiana: revestida de beleza, e de inventividade. A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 3).

Além disso, a literatura infantil contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento da linguagem simbólica, elemento essencial para a constituição do pensamento abstrato. Ao se deparar com metáforas, alegorias, personagens fantásticos e estruturas narrativas complexas, a criança é desafiada a ultrapassar a compreensão literal da linguagem, passando a operar com múltiplos níveis de significado. Essa capacidade de interpretar o implícito e de construir sentidos é fundamental para o processo de alfabetização e letramento, conforme destaca Magda Soares (2016, p. 45), ao enfatizar a importância de práticas significativas de leitura na formação do sujeito leitor.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à dimensão cultural da literatura infantil, que se apresenta como um importante meio de inserção da criança nas práticas sociais e nos sistemas simbólicos de sua comunidade. As

narrativas literárias carregam valores, crenças, tradições e modos de vida que contribuem para a construção da identidade cultural e social da criança. Nesse sentido, Regina Zilberman (2003, p. 27) ressalta que a literatura infantil atua como mediadora entre o sujeito e o mundo, possibilitando que a criança compreenda e interprete a realidade a partir de diferentes perspectivas culturais.

A experiência estética proporcionada pela literatura infantil também se revela fundamental na construção do imaginário, uma vez que mobiliza sensações, emoções e percepções que extrapolam o campo racional. Conforme argumenta Nelly Novaes Coelho (2000, p. 30), a literatura infantil deve ser concebida como arte, sendo capaz de sensibilizar o leitor e provocar experiências significativas de fruição estética. Essa dimensão estética não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade de apreciação artística.

É imprescindível considerar que a construção do imaginário infantil não ocorre de maneira isolada, mas em constante interação com o outro e com o contexto sociocultural. Nesse processo, a mediação do adulto — especialmente do professor — desempenha papel determinante, na medida em que orienta a leitura, instiga a reflexão e amplia as possibilidades interpretativas da criança. A mediação qualificada transforma a experiência literária em um espaço dialógico, no qual o imaginário se constrói de forma compartilhada, fortalecendo vínculos, ampliando repertórios e promovendo aprendizagens significativas.

A NARRATIVA COMO ESTRUTURA DE PENSAMENTO

A narrativa constitui um dos elementos

estruturantes da literatura infantil, desempenhando papel fundamental na organização do pensamento e na construção de sentidos sobre a realidade. Por meio das histórias, a criança não apenas acessa conteúdos simbólicos, mas também desenvolve formas específicas de compreender e estruturar o mundo, articulando acontecimentos em sequências coerentes e significativas. Nesse sentido, a narrativa atua como um dispositivo cognitivo que possibilita à criança estabelecer relações de causalidade, temporalidade e intencionalidade, contribuindo para a formação de um pensamento organizado e reflexivo.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano das interações sociais para, posteriormente, internalizar-se como função psicológica superior. Conforme aponta Lev Vygotsky (2007, p. 94), o conhecimento é construído por meio da mediação simbólica, sendo a linguagem um dos principais instrumentos desse processo. Nesse contexto, a narrativa literária assume função mediadora, permitindo que a criança compreenda o mundo a partir de histórias compartilhadas, nas quais experiências humanas são organizadas e significadas coletivamente.

A estrutura narrativa também exerce influência significativa no desenvolvimento de funções cognitivas como memória, atenção e imaginação. Ao acompanhar uma história, a criança precisa reter informações, antecipar acontecimentos e estabelecer conexões entre diferentes elementos narrativos. Esse exercício contínuo favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, além de contribuir para a compreensão de conceitos abstratos, como tempo, espaço e identidade, que são progressivamente construídos ao longo do processo de desenvolvimento.

Além disso, a prática de contar histórias, conforme destaca Fanny Abramovich (1997, p. 17), envolve a articulação entre emoção, linguagem e imaginação, constituindo-se como uma experiência formativa essencial na infância. A oralidade, nesse contexto, desempenha papel relevante ao aproximar a criança da linguagem literária, favorecendo o desenvolvimento da escuta, da expressão oral e da sensibilidade estética. A narrativa oral, ao ser mediada por um adulto, transforma-se em um momento de interação significativa, no qual o texto ganha vida por meio da entonação, do ritmo e da expressividade.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de identificação com personagens e situações narrativas, o que favorece o desenvolvimento da empatia e das habilidades socioemocionais. Ao se reconhecer nas experiências dos personagens ou ao se colocar em seu lugar, a criança amplia sua compreensão das emoções, dos conflitos e das relações humanas. Esse processo contribui para a construção de valores, para o desenvolvimento da consciência social e para a formação de sujeitos mais sensíveis às diferenças.

A narrativa literária desempenha papel importante na formação do pensamento crítico, uma vez que estimula a interpretação, a problematização e a construção de sentidos. A criança, ao interagir com o texto, não se limita a uma recepção passiva, mas atua como sujeito ativo na produção de significados, questionando, inferindo e reinterpretando as histórias a partir de seu repertório cultural. Dessa forma, a narrativa não apenas organiza o pensamento, mas também amplia as possibilidades de compreensão do mundo, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

A MEDIAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação da leitura configura-se como um dos pilares fundamentais na formação do leitor infantil, sobretudo no contexto da Educação Infantil, em que a relação da criança com a linguagem escrita se inicia de forma mais sistemática e significativa. Nesse cenário, a atuação do professor ultrapassa a função de transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador cultural, responsável por criar condições que favoreçam o encontro entre a criança e o texto literário. Tal mediação implica compreender a leitura como uma prática social complexa, que envolve não apenas a decodificação de signos, mas também processos interpretativos, afetivos e interativos que contribuem para a construção de sentidos.

Nessa perspectiva, a articulação entre alfabetização e letramento torna-se indispensável para a compreensão do papel da literatura infantil no processo educativo. Conforme destaca Magda Soares (2016, p. 47), alfabetizar não se restringe ao domínio do sistema de escrita, mas envolve a inserção do sujeito em práticas sociais que dão significado à leitura e à escrita. A literatura infantil, ao apresentar textos em contextos ricos de sentido, possibilita à criança vivenciar a linguagem escrita de maneira funcional e prazerosa, contribuindo para a formação de leitores competentes e críticos.

A mediação docente, nesse contexto, exige intencionalidade pedagógica e sensibilidade estética, uma vez que envolve a seleção criteriosa de obras literárias, a organização de ambientes que favoreçam o acesso aos livros e a proposição de práticas que valorizem a escuta, a participação e a expressão das crianças. Conforme ressalta Nelly Novaes Coelho (2000, p. 35), o professor deve atuar

como um mediador sensível, capaz de despertar o interesse pela leitura e de promover experiências significativas com o texto literário. Essa atuação demanda não apenas conhecimento teórico, mas também uma relação viva e autêntica com a literatura.

Como disposto na Base Nacional Comum Curricular,

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BNCC 2017, p. 40).

Além disso, a leitura compartilhada se apresenta como uma estratégia privilegiada no processo de mediação, uma vez que possibilita a construção coletiva de sentidos e favorece o diálogo entre os sujeitos envolvidos. Ao ouvir, comentar e reinterpretar histórias em conjunto, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas, ampliam seu repertório vocabular e exercitam o pensamento crítico. Esse espaço dialógico transforma a leitura em uma prática social viva, na qual diferentes vozes se encontram e se complementam, enriquecendo a experiência literária.

Outro aspecto relevante da mediação refere-se ao respeito às singularidades das crianças, considerando seus tempos, ritmos e modos próprios de compreender o mundo. Nesse sentido, a valorização das interpretações infantis assume papel central, uma vez que

reconhece a criança como sujeito ativo no processo de leitura. O erro, nesse contexto, deixa de ser concebido como falha e passa a ser entendido como parte constitutiva da aprendizagem, revelando hipóteses, caminhos de pensamento e possibilidades de construção de conhecimento.

A diversidade de gêneros literários também se configura como elemento essencial na mediação da leitura, pois amplia as possibilidades de contato da criança com diferentes formas de linguagem e expressão. Contos, poesias, parlendas, fábulas e narrativas contemporâneas oferecem experiências distintas que enriquecem o repertório cultural e linguístico infantil. Essa diversidade favorece a construção de uma relação mais ampla e significativa com a literatura, estimulando a curiosidade, a criatividade e o prazer pela leitura.

Por fim, a mediação da leitura deve ser compreendida como uma prática contínua, integrada ao cotidiano escolar e às experiências vividas pelas crianças. Não se trata de uma atividade pontual ou isolada, mas de um processo permanente que se constrói nas interações diárias, nos momentos de escuta, nas conversas sobre histórias e na presença constante do livro no ambiente educativo. Assim, a mediação da leitura consolida-se como um eixo estruturante da prática pedagógica, contribuindo de maneira significativa para a formação de sujeitos leitores, críticos e sensíveis.

A DIMENSÃO ESTÉTICA E AFETIVA DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil distingue-se de outras formas de linguagem por sua intrínseca dimensão estética, que se manifesta na construção poética do texto, na articulação

entre palavra e imagem e na capacidade de provocar experiências sensoriais e emocionais no leitor. Essa dimensão estética não se limita à forma, mas constitui-se como elemento essencial na produção de sentidos, na medida em que mobiliza a sensibilidade, a imaginação e a percepção da criança. Assim, a literatura infantil se apresenta como uma forma de arte que possibilita à criança vivenciar experiências que transcendem o plano utilitário da linguagem.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, p. 28), a literatura infantil deve ser compreendida em sua natureza artística, sendo capaz de sensibilizar o leitor e promover experiências estéticas significativas. Essa perspectiva desloca a leitura do campo exclusivamente pedagógico para o campo da fruição, no qual o texto literário é apreciado por sua beleza, ritmo, sonoridade e expressividade. A experiência estética, nesse sentido, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de apreciar diferentes manifestações culturais.

Paralelamente à dimensão estética, a literatura infantil estabelece uma profunda relação afetiva com o leitor, constituindo-se como espaço privilegiado para a construção de vínculos emocionais. Ao se identificar com personagens, situações e conflitos narrativos, a criança vivencia emoções diversas, como alegria, medo, tristeza e esperança, o que contribui para a elaboração de seus próprios sentimentos. Conforme aponta Bruno Bettelheim (2002, p. 20), essa identificação é fundamental para o desenvolvimento emocional, pois permite que a criança compreenda e simbolize experiências internas de maneira segura.

A dimensão afetiva da literatura infantil também se manifesta na relação estabelecida

entre a criança e o mediador da leitura. O momento da leitura compartilhada configura-se como um espaço de interação, acolhimento e troca, no qual o vínculo entre adultos e criança é fortalecido. A entonação da voz, o ritmo da leitura, as pausas e os gestos contribuem para a construção de uma experiência envolvente, que associa a leitura a sentimentos de prazer e segurança. Esse aspecto é determinante para a formação de uma relação positiva com os livros e com a leitura.

Outro elemento que reforça a dimensão estética e afetiva da literatura infantil é a presença da linguagem poética, que se caracteriza pela musicalidade, pelo ritmo e pela expressividade. Poemas, cantigas e textos rimados despertam o interesse da criança pela sonoridade das palavras, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica e da criatividade linguística. Ao brincar com as palavras, a criança experimenta a linguagem de forma lúdica e significativa, ampliando suas possibilidades de expressão.

Por fim, a articulação entre estética e afetividade evidencia o papel da literatura infantil na formação integral da criança, uma vez que integra dimensões cognitivas, emocionais e culturais. Ao proporcionar experiências que envolvem simultaneamente razão e emoção, a literatura contribui para o desenvolvimento de sujeitos mais sensíveis, críticos e criativos. Dessa forma, reafirma-se a importância de reconhecer a literatura infantil como uma prática educativa que vai além da transmissão de conteúdos, constituindo-se como uma experiência formativa profunda e significativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LITERATURA INFANTIL

A inserção da literatura infantil na prática

pedagógica demanda planejamento intencional, fundamentação teórica e sensibilidade docente, de modo a garantir que a experiência literária seja vivenciada pelas crianças de forma significativa e transformadora. Nesse contexto, a literatura não deve ser concebida como um recurso acessório ou meramente complementar, mas como eixo estruturante das práticas educativas, capaz de articular linguagem, imaginação, cultura e aprendizagem. Assim, cabe ao professor criar condições pedagógicas que favoreçam o acesso qualificado ao texto literário, promovendo situações em que a criança possa interagir, interpretar e atribuir sentidos às narrativas.

Entre as práticas que se destacam nesse processo, a leitura diária ocupa lugar privilegiado, uma vez que contribui para a formação do hábito leitor e para a construção de uma relação afetiva com os livros. Conforme enfatiza Fanny Abramovich (1997, p. 23), a leitura deve ser vivenciada como um momento de prazer, descoberta e encantamento, e não como uma obrigação escolar. A regularidade dessa prática possibilita que a criança desenvolva familiaridade com a linguagem literária, ampliando gradativamente sua capacidade de compreensão e apreciação dos textos.

Além disso, práticas como rodas de leitura, dramatizações, reconto de histórias e produção de narrativas configuram-se como estratégias pedagógicas que favorecem a participação ativa das crianças no processo de construção de sentidos. Essas atividades possibilitam que a criança não apenas escute histórias, mas também se aproprie delas, reinterpretando-as a partir de seu repertório cultural e de suas experiências pessoais. Nesse sentido, a literatura infantil torna-se um espaço de expressão, criatividade e diálogo,

no qual diferentes vozes e perspectivas são valorizadas.

A organização de ambientes alfabetizadores e leitores também desempenha papel fundamental na promoção do contato com a literatura. Espaços como cantinhos de leitura, bibliotecas de sala e acervos acessíveis às crianças contribuem para a construção de uma cultura leitora no ambiente escolar. Esses espaços, quando cuidadosamente planejados, convidam à exploração, à curiosidade e ao encontro espontâneo com os livros, fortalecendo a autonomia da criança em relação à leitura.

Outro aspecto relevante refere-se à integração da literatura infantil com outras áreas do conhecimento, por meio de práticas interdisciplinares que ampliem as possibilidades de aprendizagem. Ao articular a literatura com áreas como artes, música, ciências e matemática, o professor favorece a construção de conhecimentos de forma contextualizada e significativa, demonstrando que a leitura literária dialoga com diferentes dimensões da experiência humana. Essa abordagem contribui para uma aprendizagem mais integrada, na qual o conhecimento é construído de maneira relacional e dinâmica.

Além disso, é fundamental considerar a diversidade de obras e autores na seleção do acervo literário, contemplando diferentes culturas, temáticas e estilos narrativos. Essa diversidade possibilita que as crianças tenham acesso a múltiplas perspectivas, ampliando sua compreensão do mundo e favorecendo a construção de uma visão mais inclusiva e plural da realidade. A escolha de obras de qualidade estética e literária é, portanto, um aspecto central na prática pedagógica com a literatura infantil.

Por fim, destaca-se a importância do professor como sujeito leitor, uma vez que sua relação com a literatura influencia diretamente a forma como ela é apresentada às crianças. Um educador que lê, aprecia e valoriza a literatura tende a transmitir esse entusiasmo em sua prática pedagógica, tornando-se referência para a formação de novos leitores. Dessa forma, a constituição do professor-leitor revela-se como elemento essencial para a efetivação de práticas pedagógicas que reconheçam a literatura infantil como experiência formativa, estética e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que a literatura infantil desempenha um papel estruturante na formação da imaginação, configurando-se como um dos fundamentos da constituição integral da criança. Ao possibilitar o acesso a universos simbólicos diversificados, a literatura amplia as possibilidades de criação, interpretação e compreensão da realidade, favorecendo a construção de sentidos e o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e socioemocionais. Nesse contexto, a experiência literária revela-se como um espaço privilegiado de formação humana, no qual razão, emoção e cultura se articulam de maneira indissociável.

Observa-se, ainda, que a literatura infantil não se limita ao campo do entretenimento, mas assume função mediadora no processo de construção do conhecimento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato e da capacidade crítica. A narrativa, enquanto estrutura organizadora do pensamento, a mediação docente, enquanto prática intencional e sensível, e a dimensão estética, enquanto experiência de fruição e

sensibilidade, constituem elementos centrais na compreensão do papel da literatura na educação infantil.

Além disso, evidencia-se que a efetivação de práticas pedagógicas significativas com a literatura infantil requer do educador não apenas domínio teórico, mas também sensibilidade, intencionalidade e compromisso com a formação do leitor. A criação de ambientes leitores, a valorização da participação das crianças, o respeito às suas interpretações e a integração da literatura ao cotidiano escolar são aspectos que contribuem para a construção de experiências de leitura mais ricas e significativas.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de reconhecer a literatura infantil como uma linguagem essencial no contexto educativo, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Investir na presença qualificada da literatura na educação infantil significa, portanto, investir na formação de indivíduos capazes de imaginar, compreender e transformar o mundo em que vivem, por meio da palavra, da sensibilidade e da reflexão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

MICARELLO, Hilda; CORREIA BAPTISTA, Mônica. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 34, n. 72, p. p. 169–186, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6273>
1. Acesso em: 29 mar. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AVIDA E CONFLITOS NOS TERRITÓRIOS DA FAIXA DE GAZA, PALESTINA E ISRAEL

ALITERATURE REVIEW ON LIFE AND CONFLICTS IN THE TERRITORIES OF THE GAZA STRIP, PALESTINE AND ISRAEL

ADRIANA NOGUEIRA DE LA ROSA ¹

RESUMO

O presente artigo trata de uma revisão de bibliografia sobre como se define e se desenha o território da palestina, que ao longo do tempo foi sendo dividido com o território conhecido hoje como Israel e também a faixa de gaza. para tanto foi feita uma busca nas plataformas digitais de pesquisas acadêmicas e foram encontrados temas como: fronteira, soberania, controle, o papel da água, análise interdisciplinar do conflito, e vida e trabalho, ou seja, a ideia principal é fazer uma análise do que já foi produzido de conhecimento durante os últimos 20 anos sobre como é viver, trabalhar, estudar e sobreviver dentro de um território de conflito. para compreender como está a situação nesse território hoje, em 2024, é preciso olhar para o que foi produzido em termos de conhecimento acadêmico e realizar uma discussão entre os conceitos e saberes produzidos por autores selecionados.

PALAVRAS-CHAVE: Palestina; Faixa de Gaza; Israel.

ABSTRACT

This article presents a literature review on how the territory of palestine is defined and designed, which over time has been divided with the territory known today as israel and also the gaza strip. for this purpose, a search was conducted on digital academic research platforms, and themes such as borders, sovereignty, control, the role of water, interdisciplinary analysis of the conflict, and life and work were found. In other words, the main idea is to analyze the knowledge produced over the last 20 years regarding what it means to live, work, study, and survive within a conflict territory. to understand the current situation in this territory in 2024, it is necessary to examine the academic knowledge produced and engage in a discussion among the concepts and insights provided by selected authors.

KEYWORDS: Palestine; Gaza Strip; Israel.

¹ Graduação em Universidade Federal de Viçosa (2015); Especialista em Educação Especial pela UniCV (2024); Professora de Ensino Fundamental II - Arte - na EMEF Jardim Paulo VI.

INTRODUÇÃO

Para pensar a escrita do presente artigo, foi fundamentada uma pergunta que é o questionamento que leva ao objetivo geral do texto e do que se pretende esclarecer a partir da revisão bibliográfica e da discussão entre os autores elencados.

A problemática central do texto é: o que podemos encontrar nos trabalhos acadêmicos de língua portuguesa sobre como se dá o conflito entre o Estado de Israel e o povo palestino dentro de um contexto histórico. A partir dessa problemática central, apresentam-se os objetivos específicos que são: olhar para a Palestina como um território vivo, que sofre constantes ameaças; olhar para o povo palestino dentro de seus conflitos com relação à obtenção de água, recursos de saúde, trabalho e educação.

Dentro dos objetivos específicos vamos destrinchar sobre como os autores escolhidos podem contribuir para a construção de conhecimento acerca de como ocorrem os conflitos no território em questão, e como esse povo palestino é afetado em termos de vida e morte.

A metodologia empregada para responder a problemática principal e os objetivos específicos do artigo foi a revisão de bibliografia a partir de análise qualitativa, ou seja, uma análise de cunho subjetivo a partir das relações que o Estado de Israel implica em todo o território em que está instaurado o conflito.

Dentro da fundamentação teórica do que trazem os autores, temos de grande relevância para a construção desse texto as contribuições de Gusmão et al, que traz conceitos de soberania e território, e nos faz compreender de maneira aprofundada como uma leitura geográfica se desenha dentro

desse assunto de forma teórica.

Há, a partir daí, uma discussão com outros teóricos como Leonardo Luiz Silveira da Silva, que em seu texto de 2017 trata sobre a questão especificamente hídrica que se relaciona com o conflito Israel x Palestina, e que conversa muito bem com o texto de Ana Maria Maciel Montenegro, que vai tratar também da questão hídrica como pano de fundo, mas mais especificamente irá se aprofundar nas questões de vida, locomoção, trabalho e educação do povo mais afetado, o palestino.

OBJETIVO GERAL

Analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as dinâmicas de conflito, controle e soberania nos territórios da Palestina, com foco na Faixa de Gaza, e seus impactos na vida cotidiana da população palestina, à luz da produção acadêmica dos últimos 20 anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Investigar os mecanismos de exercício da soberania e do controle territorial por parte do Estado de Israel sobre a Faixa de Gaza e os Territórios Palestinos Ocupados, com base nos conceitos de fronteira, estado de exceção e necropolítica.
2. Examinar os impactos concretos do conflito e da ocupação na vida cotidiana do povo palestino, especialmente no que diz respeito ao acesso a recursos vitais (como água), condições de trabalho, saúde, educação e locomoção.
3. Discutir a evolução histórica e as reorientações táticas da presença israelense no território, desde a ocupação direta até formas contemporâneas de dominação a distância e "colonialismo sem colonos".
4. Promover uma discussão interdisciplinar,

articulando os conceitos e saberes de autores selecionados das áreas de Geografia, Relações Internacionais e História, para construir uma compreensão integral da problemática.

5. Mapear e contribuir para o estado da arte da produção acadêmica em língua portuguesa sobre o conflito israelense-palestino, destacando lacunas e a necessidade de pesquisas atualizadas.

JUSTIFICATIVA

A realização deste artigo justifica-se pela urgência e complexidade perene do conflito israelense-palestino, um dos mais longevos e emblemáticos do cenário geopolítico contemporâneo. Em 2024, a violência e a crise humanitária, especialmente na Faixa de Gaza, atingiram patamares extremos, demandando uma compreensão acadêmica sólida que ultrapasse a mera cronologia de eventos e se aprofunde nas estruturas de poder, nos mecanismos de controle e nos impactos tangíveis na vida da população civil.

Este trabalho se apoia em três pilares centrais de justificação:

1. Relevância Acadêmica e Atualidade
Temática: Embora exista vasta literatura internacional sobre o tema, percebe-se, conforme indicado na própria revisão, uma carência relativa de estudos *recentes* e sistematizados em língua portuguesa que articulem a dimensão teórico-conceitual (soberania, fronteira, necropolítica) com a análise concreta da vida cotidiana nos territórios ocupados. Este artigo busca preencher parcialmente essa lacuna, oferecendo uma síntese analítica atualizada (com inclusão de fontes de 2023) que serve como ponto de entrada e estado da arte para pesquisadores e

estudantes das Ciências Humanas no contexto lusófono.

2. Necessidade de uma Abordagem Interdisciplinar e Centrada na Vida Cotidiana: O conflito não pode ser compreendido apenas por tratados diplomáticos ou narrativas militares. É imperativo investigar como as macroestruturas políticas se materializam no cotidiano, definindo quem tem acesso à água potável, quem pode se locomover para trabalhar ou estudar, e quem tem sua saúde e dignidade sistematicamente minadas. Ao priorizar temas como "Vida e Trabalho", o controle dos recursos hídricos e os efeitos do bloqueio, este artigo desloca o foco para a experiência humana sob ocupação, contribuindo para uma geografia e uma análise política sensíveis aos corpos e às biografias afetadas.
3. Compromisso com a Análise Crítica das Estruturas de Poder: A situação na Palestina é um caso paradigmático para examinar conceitos geopolíticos fundamentais. Como se exerce a soberania sem anexação formal? Como as fronteiras se tornam dispositivos de controle biopolítico? Como a tecnologia e a burocracia são instrumentalizadas para uma gestão colonial "à distância"? Ao adotar o referencial teórico de autores como Mbembe, Foucault e Raffestin, através das obras revisadas, este artigo não apenas descreve um conflito, mas o utiliza como lente para decifrar mecanismos modernos de dominação territorial e populacional, válidos para a compreensão de outros contextos globais.

Portanto, justifica-se este esforço de revisão bibliográfica por seu potencial duplo: sistematizar o conhecimento acadêmico recente para um público específico, e, ao fazê-lo, oferecer uma ferramenta crítica para pensar

a intrincada relação entre território, poder e a luta pela vida em um dos cenários de conflito mais críticos do nosso tempo. A compreensão dessas dinâmicas é um passo fundamental para qualquer debate informado sobre direitos humanos, justiça e paz na região.

PROBLEMA

O problema central deste artigo reside em compreender como as dinâmicas de soberania, controle territorial e conflito, exercidas principalmente pelo Estado de Israel sobre os territórios palestinos – com foco na Faixa de Gaza –, se materializam e reconfiguram concretamente a vida cotidiana da população local. Investiga-se de que modo mecanismos como fronteiras, bloqueios, controle de recursos e dispositivos de exceção impactam a subsistência, o trabalho, a saúde e a dignidade dos palestinos. O estudo busca, portanto, decifrar a relação entre as estruturas geopolíticas de dominação e a experiência vivida de privação e resistência, a fim de elucidar as condições de existência em um território marcado por uma ocupação prolongada e por um estado de conflito permanente.

DESENVOLVIMENTO

A discussão do assunto principal deste artigo (os conflitos dentro dos territórios da Palestina, Faixa de Gaza e Israel), inicia-se a partir do texto de Gusmão et. Al (2023), sendo esse ponto de partida fundamental pois localiza muito bem conceitos de suma importância para compreensão da questão proposta a ser pensada neste trabalho.

Para tanto, os autores desse texto definem termos de importância que são: soberania, fronteira, dispositivos de segurança, estado de exceção e necropolítica. Os dois primeiros

termos ou conceitos (soberania e fronteira) estão mais bem esmiuçados, enquanto os outros termos são utilizados para compor significados aos primeiros.

Logo de início os autores Gusmão et al. (2023) deixam explícito que seu pensamento advém do fato de que “o Estado de Israel exerceu significativo controle sobre as fronteiras da Faixa de Gaza”, entre 2006 e 2021. Mesmo argumentando que a Faixa de Gaza está submetida ao controle político do partido Hamas, complementam a argumentação a partir da lógica de que é o Estado de Israel quem exerce soberania sobre o território.

Para Gusmão et al. o assunto do contexto de conflitos na Faixa de Gaza trata-se de um “estudo de caso dentro do campo da ciência geográfica” (2023), e que é necessário esse tipo de reflexão para objetivar a análise de como as consequências desses conflitos se dão na vida dos palestinos que habitam esse território, pois são afetados de maneira singular, o que é mais a frente detalhado a partir do estudo dos significados geográficos dos termos fronteira e soberania.

Soberania: “[...] as únicas leis que realmente se aplicam em Gaza são aquelas de guerra onde o poder soberano, Israel, pode infringir violência sem responsabilização ou qualquer referência à lei” (Roy apud Gusmão et al, 2021)

É com esse trecho poético que Gusmão et al. inicia sua contextualização sobre o termo soberania. Os autores usam fortemente as ideias de Achille Mbembe, colocando que para este a soberania se dá a partir do uso de forças militares. A obra mais utilizada por Gusmão et al. de Mbembe é “Necropolítica”. Ou seja, esse fator das forças militares representa que a soberania, para Mbembe, se dá mediante o uso do poder.

Gusmão et al. confronta o posicionamento de Mbembe com o de outros autores como Guerby Sainte & Lucca Lammle (2021) e Márcio Cataia (2011) apud Gusmão (2023). Coloca que há uma diferença ao observar a soberania por um aspecto do campo jurídico, para os quais a definição de soberania se dá mediante a formação de um Estado sobre algum território. Para Gusmão et al., a ideia de soberania “vai além, destacando o aspecto das relações de poder, que absorve a partir das reflexões construídas pelo filósofo francês Michel Foucault” (2023).

Tendo em vista que o povo palestino ainda não pode considerar ter um Estado reconhecido perante toda a comunidade internacional, também Gusmão cita Bertrand Badie (apud Gusmão), quem tem uma visão para além da soberania como a obrigatoriedade de se existir um Estado-nação.

Mbembe entende a soberania tal como a potencialidade de “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (2015, p. 10-11). Na obra do autor, o uso da violência é apontado justamente como mecanismo de obtenção da soberania e, nesse sentido, a política precisa ser entendida em termos bélicos. Ao dialogar com Giorgio Agamben (2004), o autor faz referência ao Estado de exceção, ou seja, uma circunstância pautada pela ausência de leis, que vigora em alguns espaços – o próprio autor cita a Faixa de Gaza como estudo de caso – e que teria como pano de fundo uma suposta salvaguarda de um determinado grupo (israelenses) em detrimento de outro (palestinos). Em consonância, Mbembe (2015) argumenta que Israel [...] mobiliza sua sociedade para lidar com supostos terroristas existentes na Faixa de Gaza (GUSMÃO et al, 2023, p. 2)

É muito importante o destaque acima para a construção do pensamento do presente artigo, uma vez que coloca, pela primeira vez nesse

texto, o fato de o Estado de Israel utilizar-se do fator “terrorismo” como suporte para estabelecer sua soberania por meio de termos bélicos. Segundo coloca Gusmão et al., Mbembe traz com clareza que o uso da violência é feito para obtenção de soberania.

Também se compreende do destaque acima o significado do termo “Estado de exceção”, e compara-se o território palestino como sendo um Estado com ausência de leis em alguns espaços, o que também é utilizado de apoio para que o Estado de Israel exerça soberania em detrimento da vida dos palestinos.

Gusmão et al. segue sua linha de pensamento agora determinando alguns mecanismos que são utilizados por Israel. Tais mecanismos servem para que haja uma “subjetividade nacional israelense” que desumaniza o povo palestino, por meio da criação e manutenção de uma sociedade militarizada por parte de Israel. Esses mecanismos são: a mídia e a escola.

Em tratando-se das mídias, podemos identificar uma questão geográfica importante que é o “período técnico-científico-informacional e a difusão da informação e das inovações tecnológicas”, proposto por Milton Santos apud Gusmão et al. As mensagens transmitidas pelo Estado de Israel, segundo o autor Gusmão et al., são para perpetuar o que foi chamado de “subjetividade nacional israelense”, que coloca o povo palestino como terroristas. Desse modo, passam a justificar ou atenuar atos violentos de Israel contra o povo palestino.

No que se trata das escolas, é muito interessante perceber dados como o de que o território palestino é apagado em livros didáticos israelenses, isso de acordo com Elhanan (2012) apud Gusmão et al.: “[...] há, nos livros didáticos israelenses, o apagamento da

Palestina dos mapas”.

Outro fator relacionado ao mecanismo das escolas, é que a educação, desde a primeira infância, já é bastante militarizada. Além disso, “a posição alcançada no exército, que é obrigatório, garante ingresso em respeitadas universidades no país.” (Elhanan, 2012 apud Gusmão et al.).

Gusmão et al. inicia então um breve estudo sobre o significado do termo “fronteira”, e logo traz uma bonita citação de Cataia (apud Gusmão et al.) que faz uma metáfora com a fronteira sendo um quadro, mas que o importante não é a forma que tem o enquadramento, mas sim o que está sendo enquadrado, ou seja, as pessoas, grupos, vidas que as fronteiras podem unir ou separar.

Mais uma vez, então, nos deparamos com o problema de que “os palestinos não têm um Estado reconhecido” (Mbembe, 2015 apud Gusmão et al.), uma vez que autores como Ancel (1938), Raffestin (1974) e Sainte (2020) consideram a fronteira como algo mais físico e que delimita territórios de um poder estatal. E, ainda, indo de encontro com Cataia, novamente, compreende-se que muitos projetos não-estatais acabam por organizar territórios.

Para Raffestin, 1993 (apud Gusmão et al.) “constitui-se de um erro analítico o estudo das fronteiras somente por suas formas. Assim, podemos concluir que alguns autores convergem na premissa de que o importante para se delimitar uma fronteira é a forma como os grupos ali inseridos são afetados por essas organizações territoriais.

“Argumenta-se aqui que é Israel quem controla a Faixa de Gaza, ainda que a mesma,

teoricamente, esteja sob administração do partido político Hamas” (Gusmão et al.), e o autor afirmar isso com a premissa que trouxe Mbembe de que o Estado de Israel se utiliza de uma terminologia geográfica de dominação bélica e militar, e a partir desses instrumentos e dos demais mecanismos que foram anteriormente citados no texto, geram o controle da vida e morte dos palestinos.

Ainda sobre o controle que Israel exerce sobre o povo palestino com relação às fronteiras, o autor utiliza Gomes, 2018 (apud Gusmão) para exemplificar que as tecnologias de comunicação do “período tecnicocientífico-informacional” podem ser a partir do uso de câmeras, drones, armas de tecnologia sofisticadas, postos de controle, entre outros que têm por objetivo o controle da população, mas são utilizados com a premissa falsa de serem para a defesa nacional.

Por isso Gusmão acrescenta que “é por meio do controle sobre as fronteiras de Gaza que Israel dificulta o desenvolvimento das condições materiais do povo palestino” (p. 3).

O controle exercido por Israel na Faixa de Gaza [...] por sua vez, não se dá somente pelo fato de Israel ser um dos países que mais investe em tecnologia e armas militares e do uso para fiscalizar, à distância (mas não só, haja visto as incursões militares), a fronteira, mas também pela forma como instrumentaliza sua própria sociedade a ver os palestinos como inimigos, fato este demonstrado pelas contribuições de Nurit-Peled Elhanan no campo da educação. Desse modo, a soberania [...] é construída por meio também de articulações simbólicas e de construção de imaginários. Ao fazer isso, o Estado de Israel adquire legitimidade popular para suas ações na Faixa de Gaza, ao passo em que os palestinos que ali habitam, por sua vez, continuam a sofrer. (Gusmão et al., 2023, p. 4)

A partir de agora esse texto iniciará a contar

com as contribuições de Montenegro (2007), um texto que trata das questões históricas que envolvem o conflito que se iniciou em 1967:

Desde 1967, os Territórios Palestinos -a Cisjordânia, a Faixa de Gaza e a parte leste da cidade de Jerusalém – estão submetidos à ocupação imposta por Israel: um período longo, que vem suscitando fenômenos novos e constrangedores, assim como formas de exclusão e de pobreza que significam uma ruptura em sua história. (Montenegro, 2007, p. 135)

A autora destaca, portanto, que há uma quebra na condição histórica do povo palestino, a partir de 1967, que é logo quando o território passa a ser ocupado pelo Estado Israelense. A autora deixa claro que essa região estava e vivia em constante crescimento econômico quando ainda estava integrada ao Império Otomano e incluída no mercado mundial, e destacava-se por forte crescimento demográfico e econômico ligado à agricultura (exportação de algodão, cereais, azeite e sabão). Tudo isso até a divisão que se seguiu após a Primeira Guerra Mundial.

Depois da Segunda Guerra Mundial, já no alvorecer da Guerra Fria, a Assembleia Geral da ONU, na sessão de 29.11.47, presidida por Oswaldo Aranha (um gaúcho), adotava por 33 votos a favor, 13 contra e 10 abstenções, o Plano de Divisão da Palestina: 55% de seu território eram, assim, atribuídos a Israel [...]

(Montenegro, 2007, p. 136)

A autora completa dizendo que quando foi proclamado o Estado de Israel, os Estados Unidos foram o primeiro país a reconhecê-lo, e que a partir de então conta-se um total de 15 mil mortos e de 700 a 800 mil pessoas expulsas do território. Essas informações conversam com o que colocou Gusmão et al. acima, quando fala sobre uma imponente cultura militarizada exercida por Israel no território em questão.

O termo “Territórios Ocupados” é então explicado pela autora Montenegro quando coloca que o “desmembramento organizado de um território cuja população tornava-se, assim, majoritariamente refugiada [...]” (Montenegro, 2007)

Assim, tratar hoje da questão do controle exercido por Israel sobre o trabalho dos palestinos e da Palestina ocupada significa analisar os meios administrativos e jurídicos, os preceitos filosóficos e mesmo religiosos, assim como os demais artifícios que fundamentam a desigualdade dos povos diante da lei – aplicada constantemente em detrimento do palestino, esteja ele onde estiver, face ao israelense, cuja cidadania atua eventualmente para garantir-lhe impunidade. (Montenegro, 2007, p.137)

A autora deixa bem claro que o sofrimento do povo palestino, portanto, está em detrimento de controle exercido por Israel dentro do território em conflito, que é o chamado Território Ocupado.

Montenegro segue seu texto citando a primeira guerra, de fato, travada por Israel contra os Estados Árabes, e coloca um número de 112 mil palestinos que foram, na ocasião, expulsos de suas casas e se agruparam em tendas. Eles tentavam ficar o mais próximos possível de sua pátria, ainda que vivendo aos milhares ao relento ou alojados em conventos.

Em 1954, segundo a autora, a UNRWA (United Nations Relief and Works Agency for the Palestiniens Refugees in the Near-East) passou a fornecer material de construção para esses refugiados. Assim, pouco a pouco as barracas foram sendo substituídas por construções sólidas, e mesmo assim, a maioria dos palestinos ainda vive nos “campos” de refugiados cercados e ameaçados.

A autora continua sua linha de pensamento

colocando o fato de que, mesmo após mais de trinta anos de território ocupado, o palestino ainda enfrenta dificuldade de locomoção e deslocamento, a partir de toques de recolher e imposições de ter suas terras confiscadas.

A autora trata do tema da água, que é o mesmo tema trazido pelo autor Silva (2017). Montenegro destaca que, por meio da “Lei sobre a Água” (1959) e de ofensivas e regulamentos militares, os recursos hidráulicos vêm sendo controlados dentro do Território Ocupado, os próprios palestinos passam a não poder realizar perfurações e se utilizar dos poços de água limpa na região.

Silva (2017), por sua vez, veio de encontro com o que Montenegro coloca, ao concluir que os recursos hídricos do subsolo da Cisjordânia desempenham um papel fundamental nas políticas discriminatórias por parte de Israel, e que afetam profundamente a qualidade de vida do povo palestino.

Silva (2017) deixa claro que “O Oriente Médio, subcontinente asiático onde se localiza Israel, enfrenta graves problemas com a falta de água”. E, logo no início de seu texto de 2007, Montenegro vem de encontro com essa informação quando acrescenta que a água deixada aos palestinos chega às torneiras muito carregada de lama e salobra.

Os abusos mais graves e mais simbólicos ocorrem, provavelmente, no acesso à terra e à água, apropriadas sem entraves pelas colônias que se constroem sem dificuldades – e de preferência sobre os aquíferos (como os lençóis de Jenin, de Hebron e no Vale do Rio Jordão). A apropriação desses recursos leva também a uma transformação e mesmo a uma destruição da própria paisagem da Palestina, pois os palestinos veem-se proibidos, em suas próprias terras, de perfurar poços. (Montenegro, 2007, p.143)

Montenegro explica muito bem o fato de a

água chegar suja às torneiras no território ocupado, uma vez que “os bombardeamentos intensos e de alcance profundo, contra uma zona aonde os lençóis freáticos estão muito próximos do Mediterrâneo [...] a água do mar se infiltra nos lençóis [...] tornando-os cada vez mais salobros e contaminados” (Montenegro, 2007, p.144)

Esse fato instaura uma grande ameaça às plantações, à saúde da população, tornando impossível a limpeza de ruas e o trabalho dos lixeiros. É dessa forma que a autora destaca a forma de vida do povo palestino, dentro da ameaça de falta de água, empobrecimento do fornecimento de recursos hídricos, e ofensiva militar constante.

Para fechar a linha de pensamento proposta nessa discussão de revisão bibliográfica sobre os efeitos da inserção do Estado de Israel na Faixa de Gaza e territórios ocupados da Palestina, é importante introduzir o pensamento de Isabella Agostinelli dos Santos. Sua tese de doutorado é do ano de 2023 e, portanto, tem suma importância nesse trabalho, para que haja uma aglutinação dos conceitos em torno de uma possível conclusão ao questionamento da problemática inicial do presente artigo. Logo de início, no resumo de sua tese, Santos (2023) traz um panorama atualizado de como se dá a ocupação da Faixa de Gaza, e é marcante quando ressalta que “a vida em Gaza, narrada por seus próprios habitantes, se assemelha mais a uma ‘morte lenta’ do que propriamente a uma vida digna.

Santos fala sobre um certo domínio exercido por “controle remoto”, uma vez que em 2005, lembra a autora, o Estado israelense retirou, pela primeira vez, seus assentamentos da Faixa de Gaza, e justificou, assim, que não tinha mais responsabilidade sobre aquele

território. Esse controle remoto se dá a partir de redes de infraestrutura; assim vemos que os conceitos trazidos e observados por Gusmão et al. vão de encontro com as ideias de Santos, ao afirmar que essa dominação é exercida por meio de um “domínio socioespacial”, o que vai de acordo com o que já foi mencionado por Gusmão quando cita o uso de drones e fechamento e bloqueio de fronteiras.

Na ocasião da retirada dos assentamentos israelenses, houve também muita comoção contrária ao fato que foi realizado por Ariel Sharon, primeiro-ministro israelense na época, e que foi também apoiado por George W. Bush. Os israelenses sionistas, que pretendem estabelecer um Estado judaico na Palestina histórica, trataram de chamar a retirada do Estado israelense de recompensa ao grupo Hamas, que bem sendo chamado historicamente de um grupo terrorista dentro do inconsciente coletivo do povo israelense. Alguns colonos israelenses, inclusive, tiveram que ser retirados a força, o que gerou grande comoção pública.

“Os opositores internos apontavam que essa decisão unilateral não traria ganhos claros para Israel e que seria visto como uma vitória do terrorismo” (Rynhold; Maxman, 2008 apud Santos, 2023). No entanto, havia também muitos apoiadores ao plano de desengajamento proposto por Ariel Sharon, justificando que o Estado de Israel deveria dar um passo atrás ao retirar seus assentamentos, uma vez que este território (Faixa de Gaza) contava com mais de um milhão de palestinos e apenas oito mil israelenses.

Enfim, após longa análise, Santos coloca que, na realidade o que houve com a Faixa de Gaza após o desengajamento ocorrido em

2005 foi o aumento do controle sobre as fronteiras de Gaza, a partir de dominação do espaço aéreo e marítimo. É um tipo de colonialismo sem colonos, mas que suscita a violência e o sofrimento da vida dos palestinos.

Concluímos que o desengajamento inaugurou uma nova forma de dominação e governamentalidade colonial, agora feita a distância. Não obstante, a distância física dos colonos, isto é, a sua fricção com os nativos, não impede que o controle que exercem sobre a população colonizada seja sentido na vida cotidiana e no próprio corpo da comunidade palestina. Portanto, demos especial atenção às formas pelas quais as novas formas de controle biopolítica e necropolítica se manifestam e, por vezes, geram efeitos letais no cotidiano do povo de Gaza. Inclusive, esta pesquisa partiu da inquietação provocada pelo aumento das declarações de palestinos de Gaza que dizem viver uma morte lenta, uma morte em vida, uma vida asfixiada, entre tantas outras expressões que remetem à morte como horizonte e paisagem comum e cotidiana na região. (Santos, 2023, p. 262)

Para Santos é muito importante frisar que a vida do povo palestino passa por uma sensação concreta e eterna de morte ou de fraqueza perante as relações com a dominação advinda do Estado de Israel, mesmo que não haja, dentro dos limites de Gaza, o contato com os colonos israelenses.

A autora também conclui que o desengajamento foi na realidade um reengajamento e um recalcular de rota para uma reorientação tática do colonialismo por povoamento da Palestina. Essa reorientação tática se dá a partir dos meios pelo qual a dominação colonial é exercida.

Também podemos, ao utilizar os conhecimentos e contribuições de Santos, retomar a questão da água. A autora traz o dado de que 25% das doenças que acometem

os palestinos de Gaza são causadas pela água, e, mais uma vez, esse foi um tipo de reorientação de tática que o Estado de Israel utilizou e ainda utiliza para garantir o domínio do colonialismo na Palestina histórica.

As mulheres e crianças, de acordo com Santos, são as mais afetadas, e os casos se dão por contaminação e infecções intestinais relacionadas à má qualidade da água. Casos comuns em crianças são “diarreia crônica, febre tifoide, cianose, hipertensão, salmonela, desidratação, vômitos, doenças no rim e anemia” (Santos, 2023, p. 235).

Tais doenças citadas ocorrem por contaminação direta a partir da água.

Essa questão da água ocorre pois, segundo a autora Santos e o que vai de acordo com Leonardo Silva, já citado anteriormente, se dá pelo fato de que Israel controla o acesso à água nos Territórios Ocupados de Gaza.

Para além das dificuldades sobre o acesso à água, inclusive com relatos de moradores de Gaza, Santos fala sobre dificuldades no acesso à pesca, à energia elétrica, e problemas gerais de mobilidade, com relação à circulação de pessoas e de produtos e outros materiais. “As rígidas restrições da entrada desses produtos acabam impactando severamente a vida cotidiana dos palestinos em Gaza” (Santos, 2023, p. 160).

Esses produtos afetam, sobretudo, o funcionamento de usinas de energia elétrica, estações de tratamento de água e esgoto, do sistema de saúde, entre outros. Essas políticas acabam por ser consideradas, segundo coloca Santos, como um tipo de violência burocrática que vai limando a vida dos palestinos de Gaza.

Para encerrar essa retomada de discussão de bibliografia sobre o conflito instaurado na Faixa de Gaza, os autores Rogério Haesbaert e Ester Limonad podem contribuir para fixar o conceito de território e de como este não se caracteriza por ser apenas um “lugar”, mas um conjunto de lugares hierarquizados, como colocam os autores.

Ou seja, indo de encontro com Gusmão et al., mais uma vez, temos que levar em consideração que a dominação exercida pelo Estado de Israel perpassa por todo um controle que vai desde o subconsciente coletivo de um povo até fisicamente o controle por meio de pequenas inserções nesses territórios-lugares, que podem gerar a falta de vida em Gaza.

Em uma visão geopolítica do território, enquanto espacialidade social contida por limites e fronteiras sob o estatuto de um Estado-nação, por exemplo (mas nunca restrita a ele), a territorialidade pode ser vista como a estratégia geográfica para controlar/atingir a dinâmica de pessoas, capital e informações através do domínio sobre o acesso de uma determinada área. (SACK, 1986 apud Haesbaert et al., 1999, p. 11)

IMAGENS



Foto do conflito em Gaza. Fonte: BBC News Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse trabalho é possível concluir que o povo palestino vem sofrendo ofensivas militares dentro de um território ocupado e permeado de guerras e conflitos, o que faz com que esse povo viva com medo e em condições de sub-humanidade.

Dentro de uma realidade bélica e de controle de recursos hídricos, que foi o abordado nesse texto, o povo palestino passa então a viver de maneira precária e com pouco acesso ao trabalho e ao estudo, além de recursos básicos de vida como água, alimentação e saúde.

Essas questões foram grandemente abordadas nos estudos selecionados para a revisão bibliográfica deste artigo, e esmiuçadas a partir da discussão realizada entre os autores.

No entanto, ainda se percebe que são poucos os atuais estudos, em língua portuguesa, acerca do tema dos conflitos no território da Palestina, Estado de Israel e Faixa de Gaza. Para tanto, recomenda-se fortemente que novos estudos sejam sempre elaborados em constante empenho para que esse território não tenha ainda mais sua História e Cultura apagados por meio de controles de territórios e soberania.

REFERÊNCIAS

GUSMÃO, Matheus A.; ALVES, Vicente E.; SANTOS, Kauê L. **Fronteira e soberania**: um olhar sobre o controle exercido por Israel na Faixa de Gaza (2006-2021). XXXI Congresso de Iniciação Científica da UNICAMP. São Paulo: Campinas, 2013.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Revista do Departamento de Geografia UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999

MONTENEGRO, Ana Maria Maciel. Viver e trabalhar em território ocupado: a Palestina e seu povo. **Caderno CHR**. Bahia: Salvador, 2007

SANTOS, Isabela A. **Morte e vida palestina**: a reorientação tática do colonialismo israelense na Faixa de Gaza. Rio de Janeiro: PUC, 2023

SILVA, Leonardo L. O papel da água para a prática de políticas distintas por parte de Israel entre os territórios da Cisjordânia e da Faixa de Gaza. **Revista Percorso – NEMO**. Paraná: Maringá, 2017.

O BRINCAR E OS JOGOS DE CONSTRUÇÃO NA AUTONOMIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Play and Construction Games in the Autonomy of Early Childhood Education

ADRIANA PORTALES DE ARAÚJO GONÇALVES¹**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil como direito de aprendizagem. O brincar é nato da criança, durante o brincar a criança desenvolve-se de forma integral, desenvolvendo noções corporais, de comunicação, linguagem e afetos. Temos um instrumento poderoso a favor do professor e de todos, no processo de desenvolvimento da criança durante o brincar, da brincadeira dirigida e brincadeiras livre, garantindo a pluralidade de situações e práticas para o desenvolvimento pleno da criança, que as práticas lúdicas são indispensáveis na Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Piaget, Vygotsky, Kishimoto e no Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que evidencia o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincar; Jogos; Desenvolvimento integral; Criança; Professor.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of games and play in Early Childhood Education as a learning right. Play is a natural aspect of childhood, and through play children develop in an integral way, building bodily awareness, communication skills, language, and emotional relationships. In this context, play becomes a powerful tool that supports teachers and the educational process, contributing significantly to children's development. Both guided play and free play provide diverse experiences and learning opportunities, ensuring a variety of situations and practices that promote the child's full development. Therefore, playful practices are considered essential in Early Childhood Education. This study is based on the theoretical contributions of Piaget, Vygotsky, and Kishimoto, as well as on the guidelines of the São Paulo City Curriculum for Early Childhood Education and the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The research is bibliographic in nature and highlights play as a structuring axis of pedagogical practices in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Play; Games; Integral Development; Child; Teacher.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2010), SP; Graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde (2026), PR; Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elísios (2022), SP; Professora de Educação Infantil pela Prefeitura do Município de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade explorar o desenvolvimento integral da criança através do brincar. Nessa fase, o brincar é fundamental, pois é por meio dele que a criança aprende e se desenvolve.

Hoje convivemos com a necessidade de mudanças em algumas práticas das atividades dentro da Educação Infantil e na escola, que vem sofrendo mudanças com a rápida forma que as crianças têm informação e acesso a elas. Assim, as brincadeiras e jogos, não são apenas momentos de lazer, mas oportunidades de aprendizagem, aprimoramento de culturas e saberes.

A BNCC estabelece que o brincar é um direito de aprendizagem, sendo desenvolvido em vários espaços e contextos, com grupos diferentes como crianças e adultos, incentivando a imaginação e criatividade, para que assim as crianças se apropriem da cultura do brincar.

A criança, como ator social, traz consigo experiências, saberes e vivências para o momento do brincar, seja ele livre ou um jogo direcionado.

Assim, as brincadeiras não são apenas momentos de lazer, mas oportunidades de aprendizagem, de apropriação de cultura da infância, e de relações interpessoais, com isso, professor, mediador e observador nessa atividade tão significativa na Educação Infantil se torna tão importante.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação

Infantil, destacando o papel do professor como mediador das experiências lúdicas, de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender a importância do brincar no processo de desenvolvimento infantil;
- Identificar de que maneira os jogos e brincadeiras contribuem para a aprendizagem e vivências da criança na Educação Infantil;
- Refletir sobre o professor como mediador das experiências e interações da criança nos jogos e brincadeiras;
- Analisar como as práticas pedagógicas que valorizam o brincar, favorecem o desenvolvimento integral da criança.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela importância do brincar no contexto da Educação Infantil, considerando que as brincadeiras e os jogos constituem formas privilegiadas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Durante a infância, o brincar possibilita que a criança explore o mundo, desenvolva sua imaginação, expresse sentimentos e estabeleça relações com outras crianças e com os adultos.

Além disso, compreender o brincar como prática pedagógica contribui para a construção de propostas educativas mais significativas, que respeitem as especificidades da infância e reconheçam a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre o papel do professor como mediador das experiências lúdicas, organizando tempos, espaços e materiais que favoreçam o desenvolvimento

integral das crianças.

Assim, este estudo busca contribuir para a ampliação das discussões sobre a importância do brincar na Educação Infantil, destacando sua relevância para a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

PROBLEMA

Considerando a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para a construção de experiências e vivências significativas na Educação Infantil, surge o seguinte questionamento: de que maneira essas vivências podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil e qual é o papel do professor como mediador dessas experiências no processo de aprendizagem

DESENVOLVIMENTO

O brincar é uma atividade fundamental e um direito da criança em sua infância, pois contribui para seu desenvolvimento integral. Nessa fase, o brincar constitui-se como uma das principais formas de aprendizagem, pois é por meio dele que a criança interage com o mundo, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades.

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que o brincar é um dos direitos de aprendizagem da criança, juntamente com conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dessa forma, o brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica essencial e não apenas como momento de recreação.

Durante o brincar, a criança vai adquirindo saberes que levarão para toda vida. Por isso a importância do brincar e dos jogos na primeira

infância.

“No brinquedo, a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário.” (Vygotsky, 1991, p. 117).

Reconhecer o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destaca sua importância no processo de aprendizagem. As interações, as brincadeiras, as experiências criadas pelas crianças enquanto estão vivendo esse momento são fundamentais para seu desenvolvimento e conhecimento.

O brincar é essencial para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Piaget (1975) afirma que “o jogo simbólico constitui uma forma de assimilação da realidade ao eu da criança”, demonstrando que, por meio do jogo, a criança organiza seu pensamento e constrói conhecimento sobre o mundo.

O Currículo da Cidade de São Paulo destaca que, o brincar é um direito da criança e uma forma de construção de conhecimento.

De acordo com o documento:

“As experiências vividas pelas crianças por meio das brincadeiras contribuem para a construção da identidade, autonomia e desenvolvimento integral.” (SÃO PAULO, 2019).

O currículo organiza as experiências em campos como:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação

De acordo com o documento:

Todos esses campos são desenvolvidos por meio das brincadeiras. Assim, é considerado elemento central no processo educativo da Educação Infantil, onde a criança explora o ambiente e interage com outras crianças e adultos, adquirindo noções de si e dos outros que estão a sua volta, possibilitando o desenvolvimento da criação, da imaginação e da socialização (Kishimoto, 2011).

Os jogos de imitação, também fazem parte desse mundo do brincar. A criança se inspira em seu adulto referência para desenvolver o papel importante para ela. Segundo Piaget (1971), o jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança assimilar a realidade, e representá-la por meio da imaginação. Ao brincar a criança recria situações do cotidiano, imagina cenários, e resolve problemas, usando o brincar.

Para isso, o professor é um importante ator nesse momento tão importante na vida da criança. Ele é responsável por organizar o ambiente, oferecer materiais e proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento da criança. O educador deve atuar como mediador, observando as brincadeiras e incentivando novas descobertas.

Como afirma Vygotsky (1991, p. 97) “aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã”, com isso, o professor se torna um importante figura, ao participar e orientar as brincadeiras e jogos das crianças.

Nos jogos de imitação, as crianças representam situações do seu dia a dia, de suas vivências em família, e elabora suas experiências por meio do faz de conta. O professor precisa oferecer recursos,

materialidades para que essas experiências sejam significativas e revividas com afeto.

Assim, compreender a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil é essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas que respeitem as especificidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o brincar é fundamental na Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. Por meio das brincadeiras, a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e amplia suas formas de interação com o mundo.

Compreender a importância dos jogos e brincadeiras são essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas que respeitem as especificidades da infância, garantindo às crianças o direito de aprender, se expressar e se desenvolver de forma plena.

As experiências vivenciadas pelas crianças por meio dos jogos e das brincadeiras contribuem significativamente para a construção da identidade e da autonomia das crianças, refletindo em seu futuro como ser social.

Nesse contexto, o educador desempenha papel fundamental, ao assumir uma postura sensível, mediadora e acolhedora, respeitando as especificidades, as vivências e a diversidade cultural de cada criança.

Dessa maneira, torna-se fundamental que as instituições de Educação Infantil reconheçam o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, garantindo tempos, espaços e

materiais que favoreçam experiências lúdicas significativas. Quando o brincar é valorizado no cotidiano educativo, a criança tem a oportunidade de explorar, experimentar, imaginar e construir conhecimentos de forma ativa e prazerosa. Assim, promover o brincar na Educação Infantil significa assegurar condições para que as crianças vivenciem plenamente sua infância, desenvolvendo-se de maneira integral e tornando-se sujeitos participativos, criativos e capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

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

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

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AMERI GONÇALVES DOS SANTOS ¹

RESUMO

O brincar na Educação Infantil constitui-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecido como uma prática pedagógica essencial no processo de ensino e aprendizagem. Por meio das atividades lúdicas, a criança explora o mundo ao seu redor, expressa sentimentos, desenvolve a imaginação e constrói conhecimentos de forma significativa. O brincar⁷ favorece o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, contribuindo para a formação da autonomia, da criatividade e das habilidades de interação social. Na Educação Infantil, o brincar assume papel central na organização do currículo, pois possibilita a aprendizagem de maneira prazerosa e contextualizada, respeitando o ritmo e as características individuais de cada criança. Além disso, as brincadeiras promovem a socialização, o respeito às regras, a cooperação e a resolução de conflitos, aspectos fundamentais para a convivência em grupo. Assim, o brincar deve ser compreendido como direito da criança e como instrumento pedagógico indispensável para uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Play in Early Childhood Education is a fundamental element for the child's overall development, being recognized as an essential pedagogical practice in the teaching and learning process. Through playful activities, children explore the world around them, express feelings, develop imagination, and construct knowledge in a meaningful way. Play promotes cognitive, social, emotional, and motor development, contributing to the formation of autonomy, creativity, and social interaction skills. In Early Childhood Education, play plays a central role in curriculum organization, as it enables learning in an enjoyable and contextualized manner, respecting each child's pace and individual characteristics. Furthermore, play activities encourage socialization, respect for rules, cooperation, and conflict resolution—key aspects for group coexistence. Therefore, play should be understood as a child's right and as an indispensable pedagogical tool for quality education.

KEYWORDS: Play; Early childhood education; Child development.

¹ GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (UNA 2005); GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA (UNIG 2007); PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PREFEITURA DE SÃO PAULO DESDE DE 2021.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança constrói as bases cognitivas, emocionais, sociais e motoras que irão acompanhá-la ao longo da vida. Nesse contexto, o brincar assume papel central no processo educativo, deixando de ser visto apenas como uma atividade recreativa e passando a ser compreendido como uma forma essencial de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança se expressa, explora o mundo ao seu redor e atribui significados às suas experiências.

O brincar é uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança comunica sentimentos, desejos, medos e descobertas. Ao brincar, ela experimenta situações do cotidiano, recria papéis sociais e desenvolve sua imaginação e criatividade. Essas vivências contribuem para a construção da identidade e para o fortalecimento da autonomia, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Na Educação Infantil, o brincar favorece a aprendizagem de maneira espontânea e prazerosa. Diferentemente de práticas pedagógicas rígidas e mecanizadas, as atividades lúdicas permitem que a criança aprenda de forma significativa, respeitando seu ritmo e suas particularidades. Ao brincar, ela participa ativamente do processo de aprendizagem, tornando-se protagonista de suas próprias descobertas.

Além disso, as brincadeiras promovem o desenvolvimento social, uma vez que possibilitam a interação entre as crianças. Durante o brincar coletivo, elas aprendem a compartilhar, respeitar regras, lidar com frustrações e resolver conflitos. Essas experiências são fundamentais para a

construção de valores como cooperação, respeito e empatia, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários.

O brincar também exerce papel importante no desenvolvimento emocional da criança. Por meio das brincadeiras simbólicas, ela expressa emoções e vivencia situações que ajudam a compreender seus sentimentos e os dos outros. Esse processo auxilia no equilíbrio emocional e no fortalecimento da autoestima, aspectos essenciais para o bem-estar infantil.

No âmbito cognitivo, as atividades lúdicas estimulam o raciocínio, a atenção, a memória e a resolução de problemas. Jogos, brincadeiras e desafios adequados à faixa etária favorecem o desenvolvimento do pensamento lógico e da curiosidade, incentivando a criança a explorar, questionar e buscar soluções de forma criativa.

O papel do professor na Educação Infantil é fundamental para garantir que o brincar seja valorizado como prática pedagógica. Cabe ao educador planejar situações lúdicas intencionais, organizando espaços, materiais e tempos que favoreçam a aprendizagem por meio do brincar. O professor atua como mediador, observando, incentivando e ampliando as experiências das crianças, sem interferir de forma excessiva em sua liberdade de criação.

É importante destacar que o brincar na Educação Infantil não ocorre de maneira aleatória, mas deve estar integrado ao planejamento pedagógico. As brincadeiras precisam ter objetivos claros, alinhados às necessidades e interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas em diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o brincar contribui para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada, que reconhece a criança como sujeito de direitos e valoriza sua infância. Ao garantir o direito de brincar, a escola promove um ambiente acolhedor, estimulante e favorável ao desenvolvimento integral.

Portanto, compreender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil é fundamental para a construção de uma educação de qualidade. Valorizar as brincadeiras no cotidiano escolar significa reconhecer a importância da infância e respeitar a forma como a criança aprende e se relaciona com o mundo. Assim, o brincar se consolida como elemento indispensável no processo educativo, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, criativos e socialmente participativos.

DESENVOLVIMENTO

O brincar na Educação Infantil constitui-se como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e estabelece relações com o meio em que vive. Dessa forma, o brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica indispensável no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

As brincadeiras permitem que a criança explore o mundo de maneira ativa, utilizando o corpo, a imaginação e a linguagem como instrumentos de aprendizagem. Ao manipular objetos, experimentar movimentos e criar situações imaginárias, a criança amplia sua percepção sobre o ambiente e desenvolve a coordenação motora, o equilíbrio e a noção

espacial. Essas experiências corporais são fundamentais para o desenvolvimento saudável na primeira infância.

No campo cognitivo, o brincar estimula o pensamento, a criatividade e a resolução de problemas. Jogos de encaixe, quebra-cabeças, brincadeiras de construção e desafios lógicos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio, da atenção e da memória. A criança aprende a formular hipóteses, testar possibilidades e lidar com erros e acertos, construindo conhecimento de forma significativa e prazerosa.

O brincar simbólico, também conhecido como faz de conta, possui grande relevância no desenvolvimento infantil. Por meio desse tipo de brincadeira, a criança representa situações do cotidiano, assume diferentes papéis sociais e expressa sentimentos e vivências. Esse processo contribui para a compreensão do mundo social, para o desenvolvimento da linguagem e para a construção da identidade.

As interações sociais estabelecidas durante as brincadeiras são fundamentais para o aprendizado de regras, valores e atitudes. Ao brincar em grupo, a criança aprende a compartilhar, esperar sua vez, respeitar o outro e cooperar. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da empatia, do diálogo e da convivência social, aspectos essenciais para a formação cidadã.

No aspecto emocional, o brincar possibilita que a criança expresse emoções, elabore conflitos internos e desenvolva segurança emocional. Através das brincadeiras, ela encontra um espaço seguro para manifestar medos, desejos e frustrações, fortalecendo sua autoestima e autoconfiança. Esse processo contribui para o equilíbrio emocional e para o bem-estar infantil.

O papel do professor é fundamental para garantir que o brincar seja uma experiência rica e significativa. O educador deve planejar atividades lúdicas que considerem a faixa etária, os interesses e as necessidades das crianças, criando um ambiente estimulante e acolhedor. Ao observar as brincadeiras, o professor pode identificar avanços, dificuldades e potencialidades, utilizando essas informações para orientar sua prática pedagógica.

É importante que o brincar seja integrado ao currículo da Educação Infantil, não sendo tratado como um momento isolado ou secundário. As brincadeiras devem estar articuladas aos objetivos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, o brincar torna-se um recurso pedagógico intencional e planejado.

Os espaços educativos também exercem influência significativa na qualidade do brincar. Ambientes organizados, seguros e diversificados, com materiais adequados e acessíveis, favorecem a exploração, a criatividade e a autonomia das crianças. Espaços internos e externos bem planejados ampliam as possibilidades de brincadeiras e experiências lúdicas.

Além disso, a valorização do brincar contribui para uma educação mais inclusiva e respeitosa, reconhecendo as diferenças individuais e culturais das crianças. Cada criança brinca de maneira única, expressando sua história, seus interesses e sua forma de aprender. Respeitar essas singularidades é fundamental para garantir uma educação equitativa e humanizada.

O brincar também estabelece uma relação direta com a cultura infantil, pois muitas

brincadeiras são transmitidas de geração em geração. Ao resgatar jogos e brincadeiras tradicionais, a escola valoriza a cultura popular e fortalece o vínculo entre passado e presente, enriquecendo o repertório cultural das crianças.

Portanto, o desenvolvimento do brincar na Educação Infantil vai além do entretenimento, configurando-se como uma prática pedagógica essencial para a formação integral da criança. Ao reconhecer o brincar como direito e como ferramenta de aprendizagem, a escola contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos, autônomos e socialmente participativos. Assim, investir em práticas lúdicas de qualidade é investir no futuro das crianças e na construção de uma educação mais significativa e transformadora.

O brincar na Educação Infantil é reconhecido como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança, constituindo-se como eixo estruturante do processo educativo nessa etapa da educação básica. Brincar não é apenas uma atividade de entretenimento, mas uma forma privilegiada de aprendizagem, por meio da qual a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e estabelece relações com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o brincar assume um papel central na organização das práticas pedagógicas, conforme orientam as diretrizes educacionais e os estudos sobre infância e desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil compreende a criança como sujeito histórico e social, dotado de direitos, entre os quais se destaca o direito de brincar. Por meio das brincadeiras, a criança expressa sentimentos, desejos, medos e experiências, utilizando o corpo, a linguagem e a imaginação como instrumentos de comunicação e aprendizagem. Assim, o brincar possibilita que a criança atribua significados às

suas vivências, desenvolvendo o pensamento simbólico e ampliando sua compreensão da realidade.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, o brincar favorece a construção do conhecimento de forma ativa e significativa. Durante as brincadeiras, a criança observa, experimenta, compara, cria hipóteses e resolve problemas, desenvolvendo habilidades essenciais para a aprendizagem. Jogos de construção, brincadeiras de faz de conta e atividades lúdicas estimulam o raciocínio lógico, a memória, a atenção e a criatividade, contribuindo para o desenvolvimento intelectual da criança.

No âmbito do desenvolvimento social, o brincar promove a interação entre as crianças, favorecendo a construção de vínculos afetivos e o aprendizado de normas de convivência. Ao brincar em grupo, a criança aprende a compartilhar, respeitar regras, negociar, cooperar e lidar com conflitos, desenvolvendo habilidades sociais fundamentais para a vida em sociedade. Essas experiências contribuem para a formação da identidade e para o fortalecimento da autoestima, aspectos essenciais para o desenvolvimento emocional saudável.

O brincar também desempenha papel significativo no desenvolvimento emocional da criança, pois permite a expressão de sentimentos e emoções de forma espontânea e segura. Por meio das brincadeiras, a criança elabora situações vivenciadas em seu cotidiano, enfrentando medos, frustrações e desafios de maneira simbólica. Esse processo contribui para o equilíbrio emocional, favorecendo o autoconhecimento e a construção de relações mais saudáveis com o outro.

No que se refere ao desenvolvimento motor, as atividades lúdicas estimulam o controle e a coordenação dos movimentos, promovendo o desenvolvimento da motricidade ampla e fina. Brincadeiras que envolvem correr, pular, dançar, manipular objetos e explorar o espaço contribuem para o fortalecimento muscular, o equilíbrio e a percepção corporal. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento físico da criança e para a aquisição de habilidades necessárias às etapas posteriores da escolarização.

O papel do professor na Educação Infantil é fundamental para garantir que o brincar seja incorporado de forma intencional e significativa ao cotidiano escolar. Cabe ao educador planejar, organizar e mediar as brincadeiras, criando ambientes ricos em estímulos e oportunidades de aprendizagem. O professor atua como observador atento, incentivador e mediador, respeitando a iniciativa das crianças e promovendo intervenções que ampliem suas possibilidades de aprendizagem.

Além disso, o brincar possibilita a integração dos diferentes campos de experiência, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), favorecendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada do conhecimento. Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve competências relacionadas à linguagem oral, à expressão corporal, às artes, à matemática e às relações com o espaço, o tempo e a natureza. Dessa forma, o brincar contribui para uma aprendizagem significativa e integrada.

É importante destacar que o brincar deve respeitar a diversidade presente na Educação Infantil, considerando as diferenças individuais, culturais e sociais das crianças. Brincadeiras inclusivas promovem a participação de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades

educacionais específicas, garantindo o direito à aprendizagem e à convivência. Nesse contexto, o brincar torna-se um instrumento poderoso de inclusão, favorecendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

Portanto, o brincar na Educação Infantil configura-se como uma prática pedagógica indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Ao promover experiências lúdicas significativas, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos. Assim, compreender o brincar como eixo central da Educação Infantil é fundamental para a construção de uma educação de qualidade, que respeite a infância e assegure os direitos das crianças ao aprendizado, ao desenvolvimento e à expressão plena de suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho reforçam a importância do brincar como elemento central na Educação Infantil, reconhecendo-o como uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo do estudo, foi possível compreender que o brincar vai muito além do entretenimento, constituindo-se como uma forma legítima de aprendizagem e expressão infantil.

O brincar possibilita à criança explorar o mundo, construir conhecimentos, desenvolver habilidades e estabelecer relações sociais de maneira significativa. Por meio das atividades lúdicas, a criança aprende a lidar com emoções, a respeitar regras, a cooperar com os colegas e a resolver conflitos, aspectos fundamentais para sua formação pessoal e social.

Evidenciou-se que a valorização do brincar no

ambiente escolar contribui para uma educação mais humanizada, que respeita as características da infância e reconhece a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Quando o brincar é integrado ao planejamento pedagógico, torna-se uma ferramenta potente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social.

O papel do professor mostrou-se essencial nesse processo, uma vez que cabe ao educador planejar, organizar e mediar as experiências lúdicas, garantindo que elas sejam significativas e adequadas à faixa etária das crianças. A intencionalidade pedagógica no brincar favorece aprendizagens mais ricas e contextualizadas.

Destaca-se também a importância dos espaços e materiais oferecidos às crianças, que devem ser diversificados, seguros e estimulantes, ampliando as possibilidades de exploração e criação. Ambientes bem organizados contribuem para a autonomia e para o protagonismo infantil durante as brincadeiras.

Além disso, compreender o brincar como um direito da criança fortalece a construção de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas, que consideram as individualidades e os diferentes ritmos de aprendizagem. O brincar permite que cada criança se expresse de maneira única, valorizando suas experiências e vivências.

Conclui-se, portanto, que investir no brincar na Educação Infantil é investir na formação de indivíduos mais criativos, críticos, seguros e socialmente participativos. A escola, ao reconhecer o valor do brincar, contribui para uma educação de qualidade, que promove o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças. Assim, o brincar consolida-se como

um eixo fundamental da prática pedagógica, reafirmando seu papel indispensável na construção de uma educação significativa e transformadora.

REFERENCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **RCNEI – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**: Introdução. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

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

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

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INCLUSÃO, DOCÊNCIA E TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NAS ESCOLA PÚBLICAS

Inclusion, Teaching, and Psychopedagogical Work in Public Schools

ANA AMÉLIA GOMES¹**RESUMO**

O artigo aborda o autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Brincar; Inclusão; Habilidades.

ABSTRACT

This article addresses autism, characterized by a child's self-isolation. Children with this disorder typically present difficulties in logic. We demonstrate that play stimulates the development of both cognitive and social skills, as this activity offers various new experiences. This results in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting vital brain areas related to distinct competencies or skill sets.

KEYWORDS: Autism; Play; Inclusion,;Skills.

¹ Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Campos Salles(2001); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF “Dr. Elias de Siqueira Cavalcanti.

INTRODUÇÃO

Pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Com o objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para as práticas pedagógicas, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem e descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares desta forma torna-se, novas práticas e informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a

construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente.

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

OBJETIVO GERAL

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos aos alunos novas estratégias pedagógicas de aprendizagens significativas.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e por tanto, com diferentes épocas e culturas" trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". Em conformidade com esse pensamento os

professores de arte da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas.

JUSTIFICATIVA

Ao ampliar seus conhecimentos, no entanto na formação organizacional revelaram um domínio parcial, o que é compreensível pelo fato de envolver conhecimentos de Lei de Diretrizes e Bases, Projeto Político Pedagógico e, estatutos, regimento interno e outros mais direcionados aos pedagogos, a pesquisa também abordou alguns métodos do ensino.

PROBLEMA

Estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e por tanto, com diferentes épocas e culturas” trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como as crianças são importantes, como instrumento que dispõe o aluno, explorando competências dos alunos

DESENVOLVIMENTO

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um par mais competente.

O rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia-a-dia, no entanto, temos no brinquedo uma imensa capacidade de influência na ZDP dos envolvidos nas ações do brincar. Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação.

Mas acrescente outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo. (VYGOTSKY, 1933 apud ELKONIN, 1978/1998, p. 4).

Nestes termos, a partir da citação acima, se pode perceber a importância da imaginação que certamente envolverá cada participante dos jogos o entanto, o fator imitação, não raro, surgirá e ligar-se-á às diversas situações fictícias que surgirem em campo.

O brinquedo suscita a imaginação e a imitação surge como um gesto de criar umas realidades muitas vezes desenvolvidas pelos adultos.

Segundo Ericson (1963) afirma que o jogo da criança é a forma infantil de dominar a realidade por meio da experiência e do planejamento os jogos, tais como jogos de papéis de mãe e filha, de escola, entre outros, somente aquelas ações que se ajustam à situação real representada na atividade lúdica é aceitável. (...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos.

Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 131). 8

A inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia-a-dia das escolas brasileiras, estudos estão sendo realizados para que a educação especial possa ser ainda mais, efetivada e realizada com sucesso dentro do cotidiano escolar

Os alunos com transtornos globais do

desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Para Kishimoto (2010, p. 1) o brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.

Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. Meeting (2014, p. 49) afirma: O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensoriais, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer.

Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdo importantes para a vida do aprendiz o ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre

outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho podemos concluir que a partir de um movimento histórico e social pela inclusão, este tema tem ganhado espaço e muitos documentos oficiais, nacionais e internacionais ,entretanto percebemos que apenas leis e decretos não bastam e que a mudança deve ocorrer na prática , o trabalho com o “diferente” demanda mudança de postura e de consciência, tal mudança tem ocorrido na sociedade, mas ainda engatinha no âmbito escolar, já que nosso sistema educacional é ainda burocrático e excludente para que realmente ocorra uma transformação percebemos a necessidade da construção de uma relação entre os alunos com NEE, o professor (elemento fundamental no processo de ensino como mediador) e o trabalho psicopedagógico nas escolas.

Entretanto para que isto aconteça é preciso o apoio dos órgãos governamentais., onde a inclusão é uma realidade, entretanto deve ser efetivamente concretizada a educação sofreu muitas mudanças ao longo das últimas décadas, entretanto as políticas educacionais por não dialogar em com os profissionais da educação, normalmente são impostas, trazendo confusão e resistência dos educadores, o que dificulta uma real transformação no sistema educacional brasileiro.

A psicopedagogia surge como uma ciência que tenta compreender a aprendizagem humana de uma forma bem mais contextualizada e acreditamos que a interferência psicopedagógica nas instituições onde o

trabalho psicopedagógico atua não só no interior do aluno ao sensibilizar para construção do conhecimento, levando em consideração os desejos do aluno, mas requer também uma transformação interna do professor.

Para que o professor se torne um elemento facilitador deve estar aberto e atento para lidar com questões referentes ao respeito mútuo, relações de poder, limites e autoridade, quando se fala da profissão professor, não se pode deixar de enfatizar a “influência do professor e do ambiente escolar” na vivência dos alunos, onde a seriedade profissional do professor se manifesta quando compreende o seu papel de instrumentalizar dos alunos.

Para a conquista dos conhecimentos e sua aplicação na vida prática; incute-lhes a importância do estudo na superação das suas condições de vida; mostra-lhes a importância do conhecimento das lutas dos trabalhadores, orienta-os positivamente para as tarefas da vida adulta.

Tais propósitos devem ser concretizados na prática, através de aulas planejadas nas quais se evidenciem a segurança nos conteúdos e nos métodos de ensino; a constância e firmeza no cumprimento das exigências escolares pelos alunos; o respeito no relacionamento com os alunos o psicopedagogo torna-se então um profissional extremamente importante na instituição escolar, pois além de estimular o desenvolvimento das relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos e a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções, ele está preparado para lidar com a singularidade de todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem, indiferente da instituição onde se encontram inseridos.

A busca por novos caminhos na educação é de extrema urgência, onde a presença do psicopedagogo e seu trabalho junto às escolas podem favorecer a reflexão e mudanças na metodologia dos professores, logicamente esta não será a solução de todos os problemas educacionais, mas talvez uma porta aberta para novos desafios.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Miriam Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 3 ed .Porto Alegre: Mediação, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).

HOLLANDA, Jacqueline Monte de et al. Um estudo sobre a Educação Inclusiva em Escola Pública. **Revista Científica da UFPA**, v.3, mar 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Valeria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus. 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 out. 2009. – PUCPR.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB AVISÃO DA PSICOPEDAGOGIA

The Importance of Affectivity in Early Childhood Education from a Psychopedagogical Perspective

ANAILMA GRACIELE DOS SANTOS NETO ¹

RESUMO

Atualmente existem problemas comportamentais em crianças nas salas de aula, que como experiência advém da formação que recebem dos pais como educadores. Hoje em dia, a relação entre pais e filhos é fundamental no desenvolvimento de hábitos, comportamentos e comportamentos de todo ser humano, portanto, desde muito cedo, os primeiros educadores, neste caso, os pais devem cuidar do seu comportamento, desde muito cedo será o que as crianças imitarão. A educação formal das crianças intervém neste processo de formação, ensinando e reforçando uma série de competências e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento na sociedade. Também são essenciais para atingir pessoas inteiras, portanto, a estimulação das capacidades cognitivas, psicomotoras, emocionais e sociais do adulto são resultados do processo de formação desde a infância. Por esses motivos esse artigo tem como objetivo mostrar a importância da afetividade na educação infantil sob a visão psicopedagógica. O responsável por orientar todo esse processo é o educador, ele pode mostrar a evolução do aluno dentro do processo educacional, observar quais são as falhas ou frustrações de seus alunos, desde crianças na educação infantil. Por isso, a psicopedagogia desenvolve uma ferramenta diagnóstica essencial para o professor, pois por meio dela é possível conhecer, detectar e tratar problemas em todos os alunos, em qualquer fase da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Ferramenta; Formação; Psicopedagogia.

ABSTRACT

Currently, behavioral problems exist in children in classrooms, which, as an experience, stem from the upbringing they receive from their parents as educators. Nowadays, the relationship between parents and children is fundamental in the development of habits, behaviors, and conduct in every human being. Therefore, from a very young age, the first educators, in this case, the parents, must be mindful of their own behavior, as their reflection will be what the children imitate. Formal education intervenes in this formative process, teaching and reinforcing a series of skills and abilities necessary for their development in society. It is also essential for achieving well-rounded individuals; therefore, the stimulation of cognitive, psychomotor, emotional, and social capacities in adults are results of the formative process from childhood. For these reasons, this article aims to show the importance of affectivity in early childhood education from a psychopedagogical perspective. The educator is responsible for guiding this entire process; they can show the student's progress within the educational process, observe the shortcomings or frustrations of their students, even from early childhood education. Therefore, psychopedagogy develops an essential diagnostic tool for teachers, as it allows them to understand, detect, and treat problems in all students, at any stage of life.

KEYWORDS: Tool; Training; Psychopedagogy.

¹ Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Integrada Campos Salles, em 2012. Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional, pela Facconnect, em 2022. Professora de Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O comportamento infantil é uma necessidade da criança ou consequência da fase de desenvolvimento em que se forma; seu comportamento, temperamento e interação com outras pessoas. A maior parte dos comportamentos infantis são aprendidos, visto que, ao nascer, a criança desconhece normas e padrões de comportamento que considera adequados, por isso procura modelos, aprende e põe em prática o que vê neles.

O fundamental na hora de orientar a criança é saber como ela é, ou seja, como cresce e se desenvolve. Devido às adversidades, nem todos os professores têm capacidade de orientar o aluno, talvez por falta de preparo, interesse, orientação ou capacitação.

Diante do problema atual, há necessidade de realizar novas pesquisas sobre o tema, pois a pedagogia e a psicologia apresentam algumas ferramentas essenciais para o professor, que quando aplicadas ajudarão a detectar ou saber qual deficiência o aluno apresenta e buscar soluções.

A psicopedagogia é um ramo da psicologia que trata dos fenômenos psicológicos para chegar a uma formulação mais adequada de métodos didáticos e pedagógicos de intervenção oportuna.

O diagnóstico psicopedagógico permite coletar informações sobre comportamentos para definir competências, portanto, estados de espírito, intenções ou problemas de uma determinada pessoa. No âmbito psicopedagógico, a recolha de observações, dados e informações é necessária para estabelecer uma maior compreensão específica de uma situação de vida ou de aprendizagem de uma criança, de um jovem ou de um adulto. Um diagnóstico psicopedagógico oportuno por parte do

professor pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do comportamento das crianças, potencializando o apoio dos pais ou representantes.

O ponto de partida tende sempre a ser o comportamento do indivíduo, a princípio não se sabe bem qual é a principal causa que gera o bom ou mau comportamento da criança; por esse motivo, o profissional deve utilizar algum tipo de instrumento que ajude a esclarecer o problema.

Segundo Perez e García (1989), avaliação psicopedagógica é "o ato de avaliar uma realidade que faz parte de um processo, cujos momentos anteriores são os de definição das características a serem avaliadas e a coleta de informações de qualidade sobre elas e cujas etapas posteriores são a tomada de decisões com base em sentença proferida".

A psicopedagogia está especialmente relacionada com a psicologia evolutiva (principalmente de crianças e adolescentes); Tem também estreita relação com os métodos e técnicas de diagnóstico psicológico; e, deve basear-se na psicologia geral e na pedagogia (especialmente na didática) mais específicas, tendo como atribuições: a avaliação da maturidade escolar de crianças e jovens, a avaliação para o diagnóstico das aptidões escolares, das técnicas e métodos de ensino, aconselhamento e orientação de tutores, professores, pais e alunos, apoio em contextos sociais e não formais.

Para Mallart, (2012) é importante identificar quatro abordagens dentro da didática geral em psicopedagogia e com os modelos didáticos em geral e os específicos da Educação Especial que são a perspectiva técnica, a perspectiva prática, a perspectiva sócio-crítica e a perspectiva emergente.

Skinner considerou sua pesquisa sobre programas de reforço a principal contribuição de seu trabalho. A grande descoberta do condicionamento operante é que o comportamento de qualquer organismo fica sob o controle de determinados estímulos devido às suas consequências, e os programas de reforço estabelecem as diferentes relações temporais nas quais esse controle poderia ocorrer. Por meio deles, Skinner foi capaz de explicar um grande número de fenômenos, particularmente o comportamento humano, que se enquadravam no que foi chamado de comportamento voluntário e eram considerados indeterminados. As descobertas dos programas de reforço constituem algumas das poucas leis bem estabelecidas e incontestáveis da psicologia entendida como uma ciência do indivíduo. (Praças, 2006).

Segundo o fundamento analisado, o comportamento tem caráter observável, quantificável, é visualizado por meio de ações, emoções e pensamentos. O ser humano é um ser social, que nasce e se relaciona entre si e através das interações que com eles estabelece, integra-se nos diferentes contextos em que faz parte.

A variação no comportamento das crianças depende do ambiente familiar, social e educacional. Caso os alunos não tenham equilíbrio emocional ou afetivo, o ideal seria que o comportamento de cada criança fosse orientado com o apoio da família, professores, colegas e profissionais, para que tivesse conotações positivas nos diferentes locais onde ocorre. A partir do momento que a criança está no ventre da mãe, ela recebe carinho, porque a mãe acaricia sua barriguinha, começa a conversar com ele, canta para ele, etc. Tanto que a partir de agora o embriãozinho vai sendo estimulado aos

poucos até nascer.

O estudo do desenvolvimento afetivo tem sido realizado através da análise de aspectos específicos dele; é um conceito muito amplo que abrange muitos aspectos da personalidade, entre os quais se destacam os vínculos que a criança estabelece (nas idades que nos dizem respeito, eles são apego e amizade), emoções e autoconceito, principalmente o aspecto afetivo e a autoestima.

O desenvolvimento socioafetivo pertence a um crescimento global do indivíduo. Permite à criança socializar-se progressivamente, adaptando-se ao ambiente em que se insere, estabelecendo relações sociais com os seus pares ou familiares, adquirindo comportamentos baseados em normas, valores e princípios que são regidos pela sociedade, e envolvendo a construção da própria personalidade, identidade, autoconceito e autoestima, vive em um ambiente onde estabelece vínculos, expressa emoções, fundamenta axiologia e tudo que contribui para o bem-estar e o equilíbrio pessoal.

A partir do momento que a criança nasce ela é um ser social e as primeiras inter-relações que ela tem são com a mãe e depois com os membros do seu lar, conseqüentemente mais tarde ela se integra a um novo ambiente que é a escola, lá a criança não está mais sozinho com os membros de sua família, mas já existem outros indivíduos que compõem seu novo ambiente, então ele passa a se relacionar através da brincadeira com os demais bebês. As inter-relações sociais que as crianças exercem em seu ambiente também andam de mãos dadas com a afetividade, pois transmitem sentimentos ao se expressarem com outros seres de sua espécie.

Por isso, Acaña e Martín (2011) afirmam que:

“o desenvolvimento afetivo é uma dimensão maturacional do indivíduo referida à formação de vínculos com outras pessoas, ao desenvolvimento de emoções e sentimentos e à construção da própria personalidade que inclui motivações, interesses, autoconhecimento e autovalorização” (p.36).

A propriedade mais importante do ser humano é a sua capacidade de formar e manter relacionamentos (família). Estes são absolutamente necessários para que possam sobreviver, aprender, trabalhar, amar e procriar, por isso o desenvolvimento afetivo-emocional faz parte de um conjunto de sentimentos, emoções e elementos sociais que compõem a relação entre o ser humano e sua vida pessoal e social.

A família é a portadora das mudanças sociais e culturais. Na família ocorre a transmissão de valores, emoções, afetos, pensamentos, crenças, atitudes, usos, costumes, tradições. O espelho da família reflete a identidade das pessoas, a identidade do grupo e a identidade individual. E essa identidade levará o indivíduo a escolher caminhos diferentes ao longo da vida. Ao escolher esses caminhos, o indivíduo torna-se um agente social e, como modelo cultural identificador, é um ser ativo na mudança social. (Ruiz, 2004 , p. 4).

Portanto, é importante destacar que a afetividade serve para alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, sua finalidade é gerar estratégias cognitivas para que o menino e a menina se relacionem com o mundo, por meio da criação de laços afetivos, por isso engloba uma série de atividades que fazem parte fundamentalmente da vida do ser humano, pois é a primeira área a se desenvolver e daí surgem as demais áreas de aprendizagem, como a cognitiva e a psicomotora.

A AFETIVIDADE COMO PARTE FUNDAMENTAL NA VIDA DA CRIANÇA

Para que os infantes se percebam queridos, é necessário alocar momentos a eles, interagir em atividades lúdicas e zelar por seus pertences. É crucial que eles compreendam o que é esperado deles, por isso é essencial que as diretrizes sejam explícitas e exatas. Achar o equilíbrio entre demanda e carinho fará com que os infantes se percebam seguros e estejam em um ambiente protegido.

A evolução completa do indivíduo promovida desde a escola torna-se cada vez mais relevante. Na sociedade atual é usual verificar que os mestres substituem os genitores na formação emocional dos infantes e esse trabalho começa na Educação Infantil.

Contudo, é essencial que tanto a família quanto a instituição de ensino assegurem juntas a educação completa dos infantes.

Na medida em que o carinho é demonstrado às pessoas com quem se relaciona diariamente, os sujeitos se sentirão mais humanizados e poderão estabelecer confiança básica e laços emocionais mais seguros.

Frequentemente nos entristecemos com um mestre que nos tratou como mais do que um número em sua lista de estudantes, que nunca teve um olhar para nós, uma saudação ou um tratamento amigável. Possivelmente isso nos impediu de gostar de aprender, de trabalhar melhor, de querer aprender mais e de nos percebermos seguros na sala de aula. Muitos anos depois passamos a entender, que as práticas dos educadores, em muitos casos, estavam impregnadas de “autoritarismo”: como expressão distorcida de autoridade, por arrogância, rigidez, discriminação e desconfiança.

Portanto, é importante que as práticas autoritárias sejam enterradas, para dar lugar a um ensino de qualidade onde o carinho e, por que não dizer, mediam a ternura entre educador e aluno.

O educador de Educação Infantil deve realizar seu trabalho docente com carinho zeloso, principalmente ele é fortalecido pela fragilidade de infantes que frequentam as salas de aula. Nas intervenções pedagógicas devem ser integrados processos de compreensão que permitam incorporar nas vivências cotidianas uma total aceitação da singularidade de cada aluno, um total abertura e uma sincera empatia por cada um dos dois bebês atendidos em sala de aula.

Cada infante, convivendo com outras pessoas, interioriza sua própria imagem, conhecendo suas aptidões e limitações, gostos e desejos, reconhecendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo parte de um grupo. Ou seja, constrói sua identidade com conotações positivas e negativas, alegres ou conflitantes que, aliadas a condições favoráveis de carinho e controle, lhe permitem ter um nível adequado de confiança e autoconfiança, e um maior grau de independência.

Como já mencionado, no nível Educação Infantil os aspectos técnicos assumem grande importância e requerem um planejamento cuidadoso, ou seja, o amor que o corpo docente demonstra com seus gestos o marcará para o resto da vida.

A esse respeito, Maya (2003) expressa que a criança observa o comportamento e atitudes de seus mestres, e se baseia nisso para construir seus próprios comportamentos e atitudes, "...especialmente está relacionado que o menino é a menina com ele o u ela que

é calorosa, aberta, carinhosa e aterrorizante" (p. 107).

É importante ter em mente que os alunos que ingressam nas salas de aula são provenientes de contextos diferentes, em alguns casos carentes de expressões de carinho, por isso é preciso considerar cada uma de suas realidades individualmente, visto que, como denota Maya (2003), dimensão do ser humano, além de sua educabilidade e de sua fragilidade, e tornar-se, para cada infante, um guia, para que possa ir a qualquer momento com confiança e certeza de que encontrará ou apoiará o que precisa.

Maya (2003) considera que:

A afirmação afetiva do aluno na formação acadêmica e não ser reconhecido como sujeito com capacidade de dizer a própria palavra, permite o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem que sabe resolver problemas em qualquer ordem, ou que o seja, sem dúvida, uma possibilidade de desenvolvimento para a consciência de cidadania ativa do aluno. (p. 66)

Os educadores da educação infantil devem constantemente demonstrar paixão por suas funções e por todas as atividades que isso envolve. Eles devem assumir a obrigação e o dever de guiar e orientar os jovens de nossa comunidade e ponderar sobre todas as suas manifestações ou ações que eles proporcionam.

Nesse contexto, Maya (2003) declara que:

Nós e muitos outros autores pensamos que não podemos apenas olhar ali, na perspectiva 'intelectual', de dois professores, ignorando a dimensão afetiva ou emocional do ser humano que é também construído e ele é educado. (p.109).

Como pode ser observado, são inúmeras as características que os instrutores de Educação Infantil devem ter, principalmente durante sua

interação em sala de aula, para transmitir aos infantes o prazer de existir e o estímulo necessário para afirmar com convicção que esta existência vale a pena ser experimentada.

O FOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O papel crucial do educador é fomentar o crescimento completo dos infantes com quem interage. Para isso, é necessário considerar a conexão entre aprendizado e crescimento na concepção histórico-cultural e as regularidades dos processos mentais dos pré-escolares. Isso auxilia na reflexão sobre a relação do infante com seu instrutor.

A partir de uma visão teórica, a educação guia e orienta o crescimento psicológico. Portanto, quando se discute educação, está se discutindo uma grande responsabilidade relacionada à formação do indivíduo. É uma tarefa que envolve as futuras gerações de homens e mulheres em uma comunidade. Seu impacto aumenta quando se trata dos primeiros anos de vida, pois neles são estabelecidas as bases para todo o crescimento subsequente.

A educação de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais integrantes do sistema de ensino assim como a concebemos hoje é uma construção histórica para a qual contribuíram incontáveis pensadores, educadores e pesquisadores de vários campos do conhecimento, como a psicologia do desenvolvimento, a biologia, a medicina, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, as artes, a neurociência, estadistas, políticos e dirigentes de organizações governamentais e não governamentais. (BRASIL, 2013, p. 15).

As reflexões sobre a função que o indivíduo maduro deve exercer durante a meninice dependem em grande medida das peculiaridades do indivíduo e do protótipo de comunidade que se almeja. Como é conhecido,

é muito vasto o leque de teorias que encontram expressão em práticas pedagógicas particulares.

Segundo Vygotsky (1987):

Um processo dialético complexo, caracterizado por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento de diferentes funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, pela complicada interseção dos processos de evolução e involução, pela relação entrelaçada de fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação e adaptação (p.151)

Essa explicação está intrinsecamente conectada a três fundamentos essenciais da concepção histórico-cultural proposta por Vygotsky: o fundamento do determinismo histórico-social dos processos mentais e da personalidade; o fundamento da internalização; e o fundamento da mediação.

Primeiramente, o fundamento do determinismo histórico-social dos processos mentais e da personalidade estipula que os processos de evolução infantil não acontecem isolados de influências externas.

Fica evidente então que o ambiente é a fonte de evolução dos atributos, características e formas superiores de atividade especificamente humanas. Em segundo lugar, o fundamento da internalização revela que a evolução acontece nessa direção e não na direção contrária.

Portanto, Vygotsky (1987) afirma que: “Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, depois como categoria intrapsíquica” (p. 161).

Por sua vez, o fundamento da mediação afirma que no desenvolvimento psicológico da criança as características de seu ambiente não são reproduzidas mimeticamente.

O papel do ambiente não pode ser visto em termos absolutos, mas sua influência é mediada pela relação que o indivíduo estabelece com aquele ambiente. O papel do ambiente será diferente dependendo da idade da criança. Além disso, tanto a criança quanto seu ambiente sofrem mudanças em cada estágio.

Esses fundamentos mostram que a concepção histórico-cultural defende a ideia do caráter ativo da criança, enquanto a situação sócio-histórica em que ela vive é considerada como determinante no desenvolvimento psicológico. Portanto, a relação estabelecida pelo bebê com os adultos e pares ao seu redor é essencial.

Durante décadas, o progresso dos jardins de infância foi travado por uma polêmica entre os que propunham a instalação daquelas instituições educacionais e os que defendiam que o cuidado da criança pequena era papel da família; entre os que viam nos primeiros anos de vida um período importante para a educação e os que achavam que não se devia gastar dinheiro público nessa idade, e sim investi-lo no ensino primário universal. (BRASIL, 2013, p. 21).

O educador, sendo um dos adultos mais significativos para a criança, deve ser objeto de máxima atenção. As condições que o professor é capaz de criar em sua sala de aula podem possibilitar, potencializar ou, ao contrário, limitar o desenvolvimento das crianças que atende.

Como afirma Martínez (2001), o processo educativo deve ter a criança como protagonista essencial em seu centro, e as ações educativas devem ser concebidas com base nas necessidades e interesses das crianças, para

alcançar a participação ativa e cooperativa, com satisfação, conhecimento e alegria.

O professor, que recebeu uma preparação científico-pedagógica, é quem deve organizar, orientar e dirigir o processo educativo das crianças. Da mesma forma, a educação não deve se limitar ao que a criança já conquistou, mas também deve abordar os processos que estão em fase de maturação.

Vygotsky (2003) afirma que o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se houver uma visão clara de seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

IMPACTO DO EDUCADOR NA DIREÇÃO DO CRESCIMENTO MENTAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ ESCOLAR)

Após superar a crise de três anos, o infante atinge uma formação mental fundamental: a autopercepção. Isso permite superar os comportamentos de resistência que o caracterizaram no final do estágio anterior. Assim, na idade pré-escolar as relações de comunicação adquirem como característica distintiva que o indivíduo maduro é um modelo que o infante quer imitar e que quer agradar.

A atividade fundamental deste estágio é a encenação. É considerado assim porque impacta positivamente todo o crescimento mental do bebê. Ao assumir os papéis dos indivíduos maduros, os infantes se familiarizam com as regras e os motivos comportamentais que orientam os mais velhos no relacionamento com os outros, na vida social e no desempenho no trabalho.

Em seu jogo eles reproduzem o mundo adulto, que é uma maneira segura de adquirir

habilidades e competências que serão muito úteis no futuro. Além disso, são reveladas as habilidades sociais que se desenvolvem como resultado da troca do infante com seus pares. Na busca de um objetivo comum, estabelecem-se inter-relações lúdicas e reais que levam o infante a considerar os critérios, ideias e interesses de seu parceiro; enquanto desenvolve estratégias para que seus pontos de vista também sejam levados em consideração pelo grupo.

A noção de educação compensatória está relacionada à questão das desigualdades sociais, responsabilizando as famílias pobres por não oferecerem condições para o bom desenvolvimento escolar dos seus filhos. A estas crianças faltavam requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social, necessários para garantir o sucesso escolar. É nesse contexto que se formaliza a função proposta para a pré-escola: suprir essas carências". (PIERRO, 2010, p.45)

Na organização infantil, o instrutor deve estimular a encenação, mas não impor ou limitar o infante. Sua função deve ser de direção e assistência. Cabe ao mestre fomentar a cooperação e a comunicação, introduzir normas e assegurar a obediência. Ademais, os papéis devem ser conectados para que todos possam exercer papéis principais e auxiliares com o objetivo de poder estabelecer relações de administração e submissão.

O objetivo da educação pré-escolar é o desenvolvimento global e harmônico da criança. Global, porque envolve os aspectos humanos como corpo, mente afetividade e consciência. Harmônico, porque esses aspectos devem estar em equilíbrio. (DIDONET, 1982, p.49)

O mestre deve atuar em função do grau de lúdico que os infantes conseguiram alcançar. Assim, enquanto o grau do lúdico for menos evoluído, o instrutor intervirá para sugerir e enriquecer as ideias do conjunto por meio de contos, encenações, visitas, passeios ou

imagens. À medida que os infantes aprendem a brincar, a influência dos indivíduos maduros deve ser cada vez mais indireta.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) declara que:

Educar significa proporcionar situações de zelo, jogos e aprendizados de forma completa, que contribuam para desenvolver as potencialidades infantis de relação interpessoal, de estar com os outros numa atitude de aceitação, respeito e confiança, e permitir ao infante conhecimentos mais amplos da realidade sociocultural. (p. 23)

O educador pode contribuir com ideias para manter o interesse dos pequenos; enriquecer o ambiente lúdico e as relações comunicativas; bem como intervir para evitar situações negativas. É importante atentar para que as ações de cada infante tenham uma sequência lógica, pois isso contribui para sua estabilidade no jogo e para internalizar as regras ocultas de seu papel.

Além da encenação, os pré-escolares devem realizar atividades pedagógicas e produtivas. Em outras palavras, não se trata apenas de brincar, mas de dosar ou distribuir racionalmente o conteúdo a ser desenvolvido em diversas atividades para alcançar o máximo crescimento do infante em seu processo pedagógico.

Silva (2008), vem declarar que:

O contato social que a criança estabelece na escola, amplia e intensifica sua interação com outras crianças, adultos e com objetos de conhecimento, que possibilitam diferentes modos de leitura e compreensão de mundo. Essas experiências podem ser positivas ou negativas para o pleno desenvolvimento da criança dependendo da maneira como a escola trabalha os conhecimentos e as relações necessárias para a apropriação do conhecimento. (p.128)

Os educadores da pré-escola devem levar em consideração que as atividades educativas devem ser apresentadas às crianças preferencialmente com uma abordagem lúdica, pois dessa forma se obtêm melhores resultados. Os pré-escolares aprendem a observar, descrever, comparar e agrupar, usar linguagem relacional, procedimentos de cálculo e resolver problemas simples.

De acordo com De Vries e Zan, (1998):

As contribuições de Educação Infantil configuram um local de convivência com crianças e adultos diferentes dos familiares. Elas representam um lócus privilegiado de crescimento interpessoal e desenvolvimento da autonomia. E no interior dessas instituições que muitas crianças constroem as ideias e os sentimentos de respeito, de si mesmas, do mundo das pessoas e dos objetos. (apud DIAS, 2008 p. 31).

No âmbito de atividades como desenho, modelagem, construção e atividades musicais programadas, são postas em prática ações complexas de percepção e modelagem. Estes criam condições que ajudam a assimilar padrões sensoriais e aplicá-los para designar e destacar as propriedades de diferentes objetos e fenômenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente de Educação Infantil deve ser um local onde prevaleça uma cultura de harmonia, pois, como mencionado anteriormente, nestas idades começa a se moldar a personalidade dos adultos do futuro. Devem ser instruídos a lidar com situações de desacordo, com o objetivo de mostrar estratégias construtivas de resolução que constituam uma oportunidade de evolução. Também é necessário que as normas naturalmente regulem o comportamento social do conjunto de infantes e estabeleçam limites exatos sem a necessidade de usar repreensões

agressivas. A criação de um ambiente de aprendizado relaxado e acolhedor permite que o infante se sinta confortável e motivado para receber a direção de um indivíduo maduro.

Como se observa, a afetividade na sala de Educação Infantil é imperativa, ainda mais se considera que esse nível constitui a base da estrutura do sistema pedagógico, pois na medida em que os infantes se sentem respeitados e amados por seus mestres, será também o seu interesse em aprender e a sua motivação para frequentar o seu centro de estudos.

Os instrutores de Educação Infantil devem impregnar seu trabalho pedagógico com muito carinho e ternura, bem como alcançar um bom ajuste emocional para seus alunos, melhor saúde mental e boas relações sociais com seus pares e consigo mesmos.

Por outro lado, o corpo docente deve estabelecer empatia com cada dois meninos e meninas de seu grupo e conhecer sua situação familiar, com o propósito de criar em sua sala de aula ou ambiente adequado onde vivem ou carinho e fraternidade, que em muitas vezes eles estão ausentes do núcleo familiar, e são tão importantes nesta fase de suas vidas em que seus valores e atitudes estão sendo formados.

Isso enriquece a vida de quem pratica a educação no dia a dia, além de fortalecer sua vocação e enchê-los a energia para continuar compartilhando carinho com tantas crianças que passam pelas salas de aula ano após ano.

Fica claro, portanto, que a prática profissional do corpo docente dá à Educação Infantil espaço para avaliar não apenas o conteúdo programático, mas também as emoções e sentimentos, como parte fundamental do

cuidado integral de dos alunos. É também que a sala de aula da Educação Infantil se presta a incorporar intencionalmente o carinho e a ternura como motor fundamental da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ACAÑA, L. E MARTÍN, N. **Desenvolvimento socioafetivo**. Espanha: M^a José López Raso. 2011.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infância e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e Pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**, ano V, n. 16, p. 9, 2011.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... IN: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Brasília. **Em Aberto**, V. 18, n. 73, p.11-27, julho, 2001. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1107/1007>. Acesso em 20 fev.2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

MARTINEZ Mendoza, F. **Atenção integral a meninos e meninas, como expressão fundamental da qualidade educacional no centro infantil**. 2001. 1º Encontro Internacional de Educação Inicial e Pré-Escolar. Monterey.

PEREZ, R. E GARCÍA, J. **Diagnóstico, avaliação e tomada de decisão**. Madri - Espanha: Rialp. 1989.

MAYA, A. **Conceitos básicos para uma pedagogia da ternura**. Bogotá: Edições Ecoe. Novos programas a serem aplicados a partir de 1996. 2003. Disponível: <http://controlmasproducciones.com/educatewp/wpcontent/uploads/2013/04/programa-de-transicion.pdf>. Acesso em 20 fev.2026.

PIERRO, G. M; HORA, D. M; FERNANDES J. N. **Estágios**. 1 - 5. Unirio. Rio de Janeiro. Fundação Cecierj. Vol. Único, 2010.

PRAÇAS, E. A busca pela ordem no comportamento voluntário. **Universia Psicológicas**, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n2/v5n2a13.pdf>. Acesso em 20 fev.2026.

Ruiz, C. (2004). **O papel da família na transmissão sociocultural e na saúde mental**. Madri - Espanha: Nômades. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100924>. Acesso em 20 fev.2026.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Havana: Edição revolucionária. 1968.

_____. **História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Havana: Cientista Técnico. 1987.

_____. O problema da idade. Em L. Cruz (Ed.), **Psicologia do Desenvolvimento: Leituras Selecionadas**. Havana: Félix Varela. 2003.

CANSAÇO COGNITIVO NA ERA DIGITAL: IMPACTOS DA HIPERCONECTIVIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

COGNITIVE FATIGUE IN THE DIGITAL AGE: IMPACTS OF HYPERCONNECTIVITY ON LEARNING PROCESSES

ANDRÉIA RODRIGUES GAROFALO ¹

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais modificou profundamente os modos de ensinar e aprender, ampliando o acesso à informação e criando novas possibilidades pedagógicas. Entretanto, a hiperconectividade e o excesso de estímulos informacionais têm provocado o fenômeno denominado cansaço cognitivo, caracterizado pela sobrecarga mental, redução da atenção sustentada e dificuldades de processamento profundo do conhecimento. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos da sobrecarga digital nos processos de aprendizagem, a partir de revisão bibliográfica crítica baseada em autores nacionais e internacionais da área da educação, comunicação e neurociência cognitiva. A pesquisa discute a relação entre multitarefa, leitura digital, mediação pedagógica e aprendizagem significativa, propondo estratégias educativas capazes de minimizar os efeitos negativos da hiperexposição tecnológica. Os resultados indicam que práticas pedagógicas planejadas, uso consciente das tecnologias e organização didática dos conteúdos contribuem para reduzir a fadiga cognitiva e favorecer aprendizagens mais duradouras. Conclui-se que o equilíbrio entre inovação tecnológica e intencionalidade pedagógica constitui elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo no contexto educacional contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação digital; Cansaço cognitivo; Aprendizagem; Hiperconectividade; Tecnologia educacional.

ABSTRACT

Neuroscience applied to education provides relevant support for understanding how the brain learns, allowing pedagogical practices to become more efficient and better adapted to students' cognitive processes. This article analyzes fundamental concepts of neuroscience, such as attention, memory, executive functions, neural plasticity, motivation, and emotions, and discusses pedagogical strategies that can promote meaningful learning. Examples of pedagogical interventions and the integration between theory and practice are presented, highlighting how teachers can apply neuroscientific principles in the classroom. It is concluded that the articulation between neuroscience and pedagogy strengthens students' integral development and improves the planning of educational interventions.

KEYWORDS: Neuroscience; Learning; Basic education; Executive functions; Pedagogical practices.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 06/08/2013 (ano de conclusão); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil- na EMEF Anália Franco Bastos.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea está inserida em um cenário marcado pela intensa presença das tecnologias digitais e pela circulação acelerada de informações. Dispositivos móveis, plataformas educacionais, redes sociais e ambientes virtuais tornaram-se parte integrante da rotina escolar, alterando significativamente as formas de acesso ao conhecimento. Embora tais recursos ampliem oportunidades educacionais, também introduzem desafios relacionados à atenção, concentração e organização cognitiva dos estudantes.

Pesquisadores apontam que o excesso de estímulos informacionais pode gerar sobrecarga mental, dificultando processos cognitivos essenciais como memória de trabalho, compreensão leitora e reflexão crítica. Nesse contexto, o conceito de cansaço cognitivo emerge como uma categoria relevante para compreender os efeitos da hiperconectividade sobre a aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se necessário investigar como práticas pedagógicas podem contribuir para equilibrar o uso das tecnologias digitais, evitando a fragmentação da atenção e promovendo aprendizagens significativas. Este estudo busca analisar os impactos da hiperconectividade digital na cognição dos estudantes e discutir estratégias educativas que favoreçam o desenvolvimento intelectual em ambientes tecnologicamente mediados.

OBJETIVOS

Objetivo geral: analisar os impactos do cansaço cognitivo provocado pela hiperconectividade digital nos processos de aprendizagem.

Objetivos específicos:

- a) Identificar fatores associados à sobrecarga informacional em ambientes digitais;
- b) Compreender a relação entre leitura digital, multitarefa e atenção;
- c) Investigar o papel da mediação pedagógica na organização do conhecimento;
- d) Propor estratégias educacionais que reduzam a fadiga cognitiva.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo está relacionada à crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Professores e estudantes convivem com múltiplas fontes de informação simultâneas, o que exige novas competências cognitivas e pedagógicas. Compreender os efeitos da hiperconectividade torna-se fundamental para evitar prejuízos ao aprendizado e ao desenvolvimento intelectual.

Além disso, a investigação contribui para o campo educacional ao oferecer reflexões teóricas e práticas sobre o uso equilibrado das tecnologias, auxiliando docentes na construção de metodologias que considerem limites cognitivos humanos. Assim, o estudo dialoga com demandas atuais da educação contemporânea, marcada pela necessidade de integração crítica entre tecnologia e pedagogia.

DESENVOLVIMENTO

A sociedade digital caracteriza-se pela circulação contínua de informações em redes interconectadas. Segundo Castells, o conhecimento passa a organizar-se em fluxos informacionais dinâmicos, exigindo dos indivíduos habilidades de seleção, análise e interpretação constantes. Nesse contexto, aprender não significa apenas acumular informações, mas estabelecer conexões significativas entre diferentes fontes.

Entretanto, a exposição constante a notificações, mídias digitais e tarefas simultâneas favorece a multitarefa, prática associada à redução da eficiência cognitiva. Estudos indicam que alternar rapidamente entre atividades digitais aumenta o esforço mental e diminui a profundidade do processamento das informações. A leitura em ambientes digitais, por exemplo, tende a tornar-se mais fragmentada, priorizando rapidez em detrimento da compreensão profunda.

Autores como Wolf destacam que a leitura reflexiva requer tempo, concentração e continuidade, elementos frequentemente comprometidos pela lógica acelerada das plataformas digitais. Da mesma forma, Han argumenta que a sociedade contemporânea produz sujeitos fatigados pela pressão constante de desempenho e conectividade.

Nesse cenário, a mediação pedagógica assume papel central. Kenski e Moran defendem que a tecnologia somente contribui para a aprendizagem quando acompanhada de planejamento didático intencional. Estratégias como metodologias ativas, organização sequencial de conteúdos, pausas cognitivas e atividades de síntese auxiliam na redução da sobrecarga mental.

Pesquisas educacionais recentes demonstram que estudantes orientados por práticas pedagógicas estruturadas apresentam melhor retenção de conteúdos e menor sensação de exaustão mental. Isso evidencia que o problema não reside na tecnologia em si, mas na forma como ela é integrada ao processo educativo.

Portanto, a construção de ambientes de aprendizagem equilibrados depende da articulação entre inovação tecnológica e

fundamentos pedagógicos sólidos, capazes de respeitar os limites cognitivos e favorecer o pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o cansaço cognitivo constitui um dos principais desafios da educação na era digital. A hiperconectividade, quando não mediada pedagogicamente, pode comprometer atenção, memória e compreensão profunda dos conteúdos escolares.

Entretanto, verificou-se que práticas pedagógicas planejadas, uso consciente das tecnologias e estratégias de organização do aprendizado contribuem significativamente para minimizar tais efeitos. O equilíbrio entre estímulo digital e reflexão crítica mostra-se essencial para promover aprendizagens significativas.

Sugere-se que futuras pesquisas investiguem empiricamente a aplicação dessas estratégias em diferentes níveis educacionais, ampliando a compreensão sobre o impacto da cultura digital na formação cognitiva dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SIEMENS, George. **Knowing knowledge**. Vancouver: Lulu Press, 2006.

WOLF, Maryanne. **Proust and the squid**: the story and science of the reading brain. New York: Harper, 2007.

USO DE TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E MEDIAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

SCREE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHER PERCEPTIONS AND MADIATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE

ANDRESSA ALVES SEMENSATI ¹

CRYSTIANE ALCANFOR MARRA ²

ADRIANA ARIGONI ³

RESUMO

A inserção de dispositivos eletrônicos no cotidiano da Educação Infantil se ampliou, sobretudo após o período pandêmico, provocando discussões sobre as consequências para o desenvolvimento das crianças e sobre a atuação do professor. Este trabalho, caracterizado como revisão bibliográfica narrativa, objetiva examinar o que a produção acadêmica recente discute acerca do uso de telas nessa etapa, destacando a visão dos educadores e as formas de mediação que eles adotam. A análise das fontes indica que os docentes percebem vantagens e desvantagens: as telas podem enriquecer a prática e favorecer a inclusão, porém, quando utilizadas sem critérios, estão associadas a dificuldades na linguagem, na concentração e na interação social. Conclui-se que a qualidade da experiência depende menos do recurso tecnológico e mais da forma como o professor o conduz e da orientação dada às famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Tecnologias digitais; Mediação do professor; Desenvolvimento da criança.

¹ Bacharelado em Educação Física Unoeste 2015 - Licenciatura em Educação Física Unoeste 2016 - Licenciatura em Pedagogia Unifran 2018 - Especialização em Treinamento Funcional no Esporte e no Fitness Unoeste 2017 - Especialização em Psicomotricidade e Gestão Escolar Faculdade Campos Elísios 2018 - Especialização em Gestão Escolar Faculdade Campos Elísios 2018 - Especialização em Educação Inclusiva Faculdade Campos Elísios 2019 - Especialização em Educação, Ludicidade e Desenvolvimento Infantil Faculdade Educamais 2023.

² Magistério 1989 Licenciatura em Pedagogia – 1996 – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP Pós- Graduação: Curso de Especialização em O Ensino do texto: Teoria e Prática na Sala de Aula – Unesp – 2005 Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Faculdade de Conchas – FACON – 2019 Especialização em Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Deficiência Intelectual (DI) - Faculdade Conectada – FACONNECT 2021 Pós Graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil: Arte e Música, FACUMINAS- 2023.

³ Licenciatura Plena em Pedagogia Cesumar/2023

USO DE TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E MEDIAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**SCREE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHER PERCEPTIONS AND MADIATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE**ANDRESSA ALVES SEMENSATI¹CRYSTIANE ALCANFOR MARRA²ADRIANA ARIGONI³**ABSTRACT**

The presence of electronic devices in early childhood education has grown, especially after the pandemic period, raising debates about their effects on children's development and on the teacher's role. This paper, a narrative literature review, aims to examine what recent academic production discusses about screen use at this educational stage, highlighting teachers' perceptions and the mediation strategies they adopt. The analysis of sources shows that teachers recognize both advantages and disadvantages: screens can enrich teaching practice and support inclusion, but when used without criteria, they are associated with difficulties in language, attention, and social interaction. It is concluded that the quality of the experience depends less on the technological resource itself and more on how the teacher mediates it and on the guidance provided to families.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Digital Technologies; Teacher Mediation. Child Development.

¹ Bacharelado em Educação Física Unoeste 2015 - Licenciatura em Educação Física Unoeste 2016 - Licenciatura em Pedagogia Unifran 2018 - Especialização em Treinamento Funcional no Esporte e no Fitness Unoeste 2017 - Especialização em Psicomotricidade e Gestão Escolar Faculdade Campos Elísios 2018 - Especialização em Gestão Escolar Faculdade Campos Elísios 2018 - Especialização em Educação Inclusiva Faculdade Campos Elísios 2019 - Especialização em Educação, Ludicidade e Desenvolvimento Infantil Faculdade Educamais 2023.

² Magistério 1989 Licenciatura em Pedagogia – 1996 – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP Pós- Graduação: Curso de Especialização em O Ensino do texto: Teoria e Prática na Sala de Aula – Unesp – 2005 Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Faculdade de Conchas – FACON – 2019 Especialização em Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Deficiência Intelectual (DI) - Faculdade Conectada – FACONNECT 2021 Pós Graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil: Arte e Música, FACUMINAS- 2023.

³ Licenciatura Plena em Pedagogia Cesumar/2023

INTRODUÇÃO

As crianças da primeira infância convivem diariamente com celulares, tablets e televisores, tanto no ambiente doméstico quanto na escola. Esse cenário se acentuou nos anos de 2020 e 2021, quando as atividades presenciais foram substituídas por encontros remotos. A Sociedade Brasileira de Pediatria et.al (2020) orienta que crianças de 2 a 5 anos não ultrapassem uma hora diária de exposição a telas, e que menores de 2 anos não tenham nenhum contato, justamente para proteger aspectos como fala, atenção, sono e interação social. Nesse contexto, o professor da Educação Infantil assume um papel decisivo. A BNCC et.al (BRASIL, 2017) prevê a utilização das tecnologias digitais como recurso pedagógico, desde que estejam articuladas aos campos de experiência e ao brincar. O desafio, porém, é que muitos educadores não receberam formação específica para manejar esses recursos. Assim, este artigo busca compreender, com base na literatura dos últimos seis anos, quais são as percepções dos professores a respeito das telas e quais práticas de mediação eles consideram eficazes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA CONCRETA NO DESENVOLVIMENTO

Na faixa de 0 a 5 anos, a criança aprende principalmente por meio da ação, do corpo e do contato com o outro. Vygotsky et.al (2007) explica que o desenvolvimento ocorre na interação social, sendo o adulto o mediador que amplia as possibilidades da criança. Atividades como brincar livre, explorar objetos e conversar são essenciais. O uso excessivo de telas pode diminuir essas vivências, reduzindo o diálogo e a exploração sensorial et.al (SBP, 2020).

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As ferramentas digitais não são prejudiciais por natureza. Quando planejadas, podem ampliar o repertório cultural, ilustrar conteúdos e apoiar crianças com deficiência et.al (KENSKI, 2012). Vídeos curtos e aplicativos educativos, por exemplo, podem despertar interesse e facilitar a compreensão. O problema surge quando o uso é passivo, ou seja, a criança apenas assiste sem interagir, refletir ou criar.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR

A mediação é o que transforma a tela em recurso educativo. Não se trata apenas de exibir um vídeo, mas de conversar antes e depois, fazer perguntas, relacionar o conteúdo com a vida da criança e incentivar que ela expresse o que entendeu et.al (OLIVEIRA, 2021). Essa mediação também envolve definir tempo de uso, selecionar materiais adequados à idade e equilibrar a tela com outras atividades, como leitura de livros impressos, brincadeiras e atividades ao ar livre.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa. O levantamento foi feito nas bases SciELO e Google Acadêmico, com os descritores “telas na educação infantil”, “tecnologias digitais na educação infantil” e “mediação docente e telas”. Foram selecionados 18 trabalhos publicados entre 2020 e 2026, em português, que tratavam especificamente da Educação Infantil. Estudos voltados ao Ensino Fundamental, Médio ou a terapias clínicas foram descartados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE AS TELAS

As pesquisas mostram que os educadores têm uma visão ambivalente. Muitos reconhecem que as telas aumentam o interesse das crianças, facilitam a explicação de conteúdos e ajudam na inclusão de alunos com deficiência et.al (SANTOS; LIMA, 2022). Ao mesmo tempo, há preocupação com efeitos negativos: inquietação, dificuldade de manter a atenção, vocabulário menos rico e dependência do aparelho para acalmar a criança et.al et.al (COSTA, 2023). Alguns professores relatam que as famílias usam a tela como forma de entreter a criança, repassando à escola a tarefa de controlar esse hábito. A falta de formação específica também aparece com frequência. Grande parte dos docentes afirma que não teve, na graduação, orientação sobre como usar as tecnologias de modo pedagógico et.al (ALMEIDA, 2021).

CONSEQUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Os trabalhos analisados concordam que o uso excessivo pode trazer prejuízos. O mais citado é o atraso na linguagem oral, já que a criança recebe a fala pronta, sem precisar responder ou dialogar et.al (SBP, 2020). Outro ponto é a dificuldade de atenção. Os conteúdos digitais são rápidos e estimulantes, o que pode tornar mais difícil para a criança se concentrar em atividades que exigem mais tempo, como ouvir uma história em livro físico et.al (CRISTO; RAMOS, 2022). Também são mencionados impactos no sono, no movimento corporal e nas relações sociais, pois a criança interage menos com os colegas. Porém, quando o uso é equilibrado e acompanhado pelo professor, as telas podem estimular a coordenação motora fina, o raciocínio lógico e o contato com diferentes culturas et.al (FERREIRA, 2023).

COMO O PROFESSOR PODE MEDIAR

A mediação é o elemento que diferencia um uso educativo de um uso apenas recreativo. Os estudos apontam algumas estratégias: Planejamento intencional: a tela entra na aula com objetivo claro, tempo definido e conteúdo escolhido pelo professor. Acompanhamento ativo: o professor assiste junto com as crianças, faz perguntas, incentiva comentários e conecta o que foi visto com a realidade delas. Combinação com outras atividades: depois da tela, a criança desenha, conversa ou dramatiza o que aprendeu, processando a informação. Diálogo com a família: a escola orienta os pais sobre o tempo de uso em casa, tipos de conteúdo adequados e horários. Como afirma Oliveira et.al (2021), a tecnologia deve ser um instrumento, não o centro da prática. A criança precisa continuar sendo protagonista, explorando o mundo por meio do corpo, do outro e da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura analisada indica que as telas já fazem parte da realidade da Educação Infantil e não devem ser simplesmente excluídas do ambiente escolar. Os professores reconhecem tanto os pontos positivos quanto os negativos desse recurso; a presença da tecnologia não é, por si só, prejudicial ou benéfica. O fator determinante para que o uso seja produtivo é a mediação docente. Os maiores desafios apontados pelos estudos são a falta de formação inicial e continuada dos professores e a necessidade de orientar as famílias sobre o uso equilibrado em casa. Muitos docentes relatam insegurança para selecionar conteúdos adequados, definir tempo de exposição e integrar a tela às demais atividades da rotina. Além disso, percebe-se que, em várias famílias, a tela cumpre a função de entreter a criança, o

que transfere para a escola a responsabilidade de regular um hábito construído no ambiente doméstico. A tela não pode substituir o brincar livre, a conversa, o contato físico e a exploração sensorial, que são essenciais para o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária. Entretanto, quando utilizada com propósito educativo, planejamento intencional e acompanhamento ativo do professor, pode enriquecer as experiências, ampliar o repertório cultural e apoiar crianças com necessidades específicas. Uma lacuna observada nos estudos é a falta de descrição de práticas reais de mediação em escolas públicas, sobretudo em contextos de poucos recursos tecnológicos. A maioria dos trabalhos se limita a apontar os riscos e os benefícios, mas não detalha como o professor organiza a atividade, como intervém durante o uso e como articula a tela com o brincar e a linguagem oral. Diante disso, pesquisas futuras poderiam investigar como os professores, na rotina cotidiana, conduzem esse uso, quais estratégias se mostram mais eficazes e como a escola pode construir, junto às famílias, uma cultura digital mais consciente. Esse aprofundamento poderia oferecer subsídios práticos para a formação docente e para a elaboração de orientações pedagógicas mais contextualizadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na educação**: da formação à prática. São Paulo: Loyola, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- COSTA, R. A. O uso de telas na Educação Infantil e seus efeitos no comportamento infantil. **Revista Educação & Infância**, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2023.
- CRISTO, A. S. de; RAMOS, D. K. Uso de telas na primeira infância: riscos e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270045, 2022.
- FERREIRA, L. P. Tecnologias digitais e inclusão na Educação Infantil. **Revista Inclusão & Educação**, v. 8, n. 1, p. 112-128, 2023.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- OLIVEIRA, M. M. Mediação docente no uso de tecnologias digitais na Educação Infantil. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 201-220, 2021.
- SANTOS, J. R.; LIMA, T. F. Percepções de professores da Educação Infantil sobre o uso de dispositivos digitais. **Revista Criança & Educação**, v. 9, n. 3, p. 77-92, 2022.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **#MenosTelas #MaisSaúde. Manual de Orientação, 2020**. Disponível em: sbp.com.br. Acesso em: 19 abr. 2026.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS NEUROBIOLÓGICOS, PSICOMOTORES E SOCIOCOGNITIVOS DO INÍCIO DA LEITURA E DA ESCRITA

Literacy in Early Childhood Education: Neurobiological, Psychomotor, and Sociocognitive Foundations of the Beginning of Reading and Writing

ANDRESSA GONÇALVES FALCONI PACHECO¹

RESUMO

Este artigo discute a importância do início da alfabetização na educação infantil a partir de fundamentos neurobiológicos, psicomotores e sociocognitivos. O texto defende que a alfabetização não deve ser entendida como antecipação inadequada de conteúdos formais, mas como um processo gradual que começa nas experiências corporais, sensoriais, linguísticas e sociais da criança. A argumentação destaca que movimentos de manipulação, atividades lúdicas, organização do ambiente, rotina e mediação pedagógica favorecem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a leitura e a escrita, como coordenação motora fina, atenção, memória de trabalho, autorregulação e consciência simbólica. Também aborda a relação entre sociabilidade e funções executivas, mostrando que a aprendizagem infantil depende de contextos estruturados e intencionais. Com base em autores da psicomotricidade, da psicologia do desenvolvimento e da neurociência, o artigo sustenta que a educação infantil tem papel decisivo na construção das bases da alfabetização e que a ausência dessas experiências pode comprometer etapas posteriores da aprendizagem escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação Infantil; Psicomotricidade; Neurociência; Sociabilidade.

ABSTRACT

Realizar This article discusses the importance of early literacy development in early childhood education based on neurobiological, psychomotor, and sociocognitive foundations. It argues that literacy should not be understood as the premature introduction of formal content, but as a gradual process that begins with children's bodily, sensory, linguistic, and social experiences. The study highlights that manipulative movements, playful activities, structured environments, routines, and pedagogical mediation support the development of essential skills for reading and writing, such as fine motor coordination, attention, working memory, self-regulation, and symbolic awareness. It also addresses the relationship between sociability and executive functions, showing that learning in early childhood depends on structured and intentional contexts. Based on contributions from psychomotricity, developmental psychology, and neuroscience, the article concludes that early childhood education plays a crucial role in building the foundations of literacy and that the absence of such experiences may negatively impact later stages of school learning.

KEYWORDS: Literacy; Early Childhood Education; Psychomotricity; Neuroscience; Sociability

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, campus de Bauru (2006); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação São Luís, Jaboticabal (2008); Graduação em História pela UNIJALES (2019); Especialista em Arte de Contar Histórias pela Fabrange (2025); Professora de Educação Infantil na EMEI Dr. Gina de Martino e no CEI Madre Cristina, Prefeitura do Município de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A alfabetização na educação infantil constitui tema recorrente no campo educacional, especialmente diante das discussões sobre os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico com a linguagem escrita nos primeiros anos da infância. O debate, em muitos casos, tem sido marcado por interpretações reducionistas: de um lado, posicionamentos que associam a alfabetização à antecipação de conteúdos formais; de outro, compreensões que afastam a criança pequena de experiências sistematizadas com a linguagem, como se qualquer aproximação com a leitura e a escrita representasse inadequação pedagógica.

Este artigo aborda a alfabetização na educação infantil a partir de fundamentos neurobiológicos, psicomotores e sociocognitivos. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em autores da psicomotricidade, da psicologia do desenvolvimento e da neurociência, com o objetivo de discutir de que modo experiências corporais, sensoriais, simbólicas e relacionais participam da construção das bases necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A relevância do tema decorre da necessidade de compreender a alfabetização como processo progressivo, que não se inicia apenas no momento da instrução formal, mas nas vivências que organizam o corpo, o movimento, a percepção, a linguagem oral e a autorregulação infantil. Nessa perspectiva, práticas como manipulação de objetos, exploração do espaço, jogos simbólicos, traçados, escuta de narrativas, ampliação do vocabulário e convivência mediada integram um conjunto de experiências que favorece o desenvolvimento de competências indispensáveis para o ingresso posterior no

sistema de escrita.

Ao discutir essa temática, o artigo procura situar a educação infantil como etapa decisiva na formação das bases da alfabetização, sem defender a formalização precoce do ensino, mas reconhecendo o valor pedagógico de propostas intencionais e adequadas ao desenvolvimento da criança. Desse modo, o texto analisa a relação entre corpo, movimento, funções executivas, sociabilidade e linguagem, evidenciando que a construção da leitura e da escrita depende de processos amplos e integrados, desenvolvidos desde a primeira infância.

OBJETIVO GERAL

Analisar como as experiências psicomotoras, neurobiológicas e sociocognitivas desenvolvidas na educação infantil contribuem para a construção das bases da leitura e da escrita, considerando o papel do movimento, da interação e da mediação pedagógica no processo inicial de alfabetização.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar, por meio de revisão bibliográfica, os principais fundamentos neurobiológicos, psicomotores e sociocognitivos relacionados ao processo inicial de alfabetização na educação infantil.
- Descrever como as experiências corporais, sensoriais e lúdicas contribuem para o desenvolvimento de habilidades necessárias à leitura e à escrita, com base em autores da psicomotricidade e da neurociência.
- Analisar a relação entre funções executivas, autorregulação e sociabilidade no contexto da aprendizagem infantil.
- Examinar o papel da mediação

pedagógica, da organização do ambiente e da rotina no desenvolvimento das competências prévias à alfabetização.

- Relacionar os fundamentos teóricos estudados com práticas pedagógicas aplicáveis à educação infantil, considerando o período de desenvolvimento entre 4 e 6 anos.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema alfabetização na educação infantil decorre da necessidade de aprofundar a compreensão sobre os processos que antecedem a aprendizagem formal da leitura e da escrita, especialmente diante de interpretações equivocadas que associam essa etapa exclusivamente à decodificação de símbolos. Observa-se, no contexto educacional, a presença de práticas que ora antecipam conteúdos de forma inadequada, ora restringem o contato da criança com experiências fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita.

O estudo justifica-se pela relevância de compreender a alfabetização como um processo contínuo, fundamentado em aspectos psicomotores, neurobiológicos e sociocognitivos. A literatura científica evidencia que habilidades como coordenação motora fina, percepção visual, atenção, memória de trabalho e autorregulação são essenciais para a consolidação da leitura e da escrita, sendo desenvolvidas, de forma significativa, na educação infantil.

Além disso, a pesquisa mostra-se pertinente diante da necessidade de qualificar as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica, valorizando o papel do brincar, da organização do ambiente, da rotina e da mediação docente. A ausência de propostas intencionais pode comprometer o

desenvolvimento de competências fundamentais, impactando negativamente o percurso escolar da criança.

Dessa forma, o presente estudo contribui para o campo educacional ao reforçar a importância da educação infantil na construção das bases da alfabetização, oferecendo subsídios teóricos para a atuação docente e para a reflexão sobre práticas pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento integral da criança.

PROBLEMA

De que maneira as experiências psicomotoras, neurobiológicas e sociocognitivas desenvolvidas na educação infantil contribuem para a construção das bases da leitura e da escrita, sem configurar antecipação inadequada do ensino formal?

DESENVOLVIMENTO

O CORPO E O MOVIMENTO COMO FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem na infância está diretamente relacionada à experiência corporal e ao movimento. Antes de acessar sistemas simbólicos, a criança constrói conhecimento por meio da ação sobre o meio, organizando percepções e estruturando funções cognitivas essenciais. Nesse contexto, o movimento não é apenas expressão motora, mas um elemento estruturante da inteligência (LE BOULCH, 1987; WALLON, 2007).

Os movimentos de manipulação, como pegar, encaixar, apertar, fixar e segurar, constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da percepção espacial e do controle de força e direção. Essas habilidades são indispensáveis para a escrita, uma vez que envolvem precisão,

continuidade e organização do traçado.

Atividades realizadas na educação infantil contribuem diretamente para esse processo, tais como:

- encaixe de peças tridimensionais;
- transferência de objetos entre recipientes;
- modelagem com massa ou outros materiais;
- exploração de diferentes texturas e formas;
- uso de instrumentos como lápis, pincéis e tesouras.

Essas experiências funcionam como treinos motores estruturantes, permitindo que a criança desenvolva controle progressivo sobre seus movimentos. Posteriormente, o trabalho com traçados, linhas e percursos contribui para a organização neuromotora necessária à escrita (FONSECA, 2008).

NEUROBIOLOGIA DA LEITURA E DA ESCRITA

A leitura e a escrita são habilidades complexas que dependem da integração de diferentes áreas cerebrais. De acordo com Dehaene (2012), o cérebro humano precisa reorganizar circuitos neurais para processar a linguagem escrita, uma vez que essa competência não é inata.

Esse processo envolve funções como:

1. percepção visual;
2. processamento auditivo;
3. memória de trabalho;
4. atenção sustentada;
5. controle executivo.

A construção dessas funções ocorre progressivamente e está diretamente

relacionada às experiências vividas na infância. A integração entre movimento, percepção e linguagem favorece a formação de conexões neurais que possibilitam a conversão de sons em significados.

Dessa forma, a alfabetização não se limita ao ensino formal de letras e sílabas, mas resulta de um processo contínuo de desenvolvimento neural, iniciado nas vivências da educação infantil.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância. Quando orientado pedagogicamente, promove o desenvolvimento integrado de habilidades motoras, cognitivas e emocionais.

Atividades lúdicas estruturadas contribuem para o desenvolvimento de:

- a. coordenação visomotora;
- b. atenção sustentada;
- c. memória de trabalho;
- d. controle inibitório;
- e. organização espacial.

Segundo Diamond (2013), essas habilidades estão diretamente relacionadas às funções executivas, essenciais para a aprendizagem escolar. Nesse sentido, o brincar não deve ser entendido como atividade desvinculada do processo educativo, mas como estratégia central na construção das bases da alfabetização.

SOCIABILIDADE E AUTORREGULAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A sociabilidade é frequentemente compreendida como um processo espontâneo,

no entanto, estudos indicam que ela depende do desenvolvimento da autorregulação e das funções executivas (VYGOTSKY, 2008; DIAMOND, 2013).

Crianças pequenas ainda estão em processo de construção dessas habilidades, sendo necessária a mediação adulta e a organização do ambiente para favorecer seu desenvolvimento. A aprendizagem de comportamentos sociais envolve práticas intencionais que auxiliam a criança a:

- esperar a vez;
- cooperar com os colegas;
- seguir regras;
- negociar conflitos;

Ambientes desorganizados e com excesso de estímulos dificultam o desenvolvimento da atenção e do autocontrole. Em contrapartida, rotinas estruturadas e regras claras favorecem a estabilidade emocional e o desenvolvimento das funções executivas.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil exige uma organização pedagógica que articule diversidade de experiências com previsibilidade. A estrutura do ambiente e das práticas educativas contribui para a segurança emocional da criança e para a organização de seus processos cognitivos.

A alfabetização inicial ocorre por meio da integração de diferentes dimensões do desenvolvimento, entre elas:

1. linguagem oral;
2. percepção visual e auditiva;
3. coordenação motora;

4. interação social;
5. autorregulação.

Negar essas experiências implica limitar o desenvolvimento das bases necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a educação infantil deve ser compreendida como etapa essencial na construção dessas competências, respeitando o desenvolvimento da criança e promovendo experiências significativas e intencionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou de que maneira as experiências psicomotoras, neurobiológicas e sociocognitivas desenvolvidas na educação infantil contribuem para a construção das bases da leitura e da escrita. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a alfabetização não se inicia apenas no momento da instrução formal, mas é resultado de um processo contínuo que se desenvolve desde a primeira infância, por meio das interações corporais, sensoriais, linguísticas e sociais.

O problema de pesquisa foi respondido ao evidenciar que práticas pedagógicas fundamentadas no movimento, na organização do ambiente, na mediação docente e no brincar favorecem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a alfabetização, como coordenação motora fina, atenção, memória de trabalho, autorregulação e consciência simbólica. Tais habilidades constituem a base para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa e consistente.

Os resultados indicam que a educação infantil desempenha papel decisivo nesse processo, sendo responsável por promover experiências estruturadas e intencionais que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. A

ausência dessas experiências pode comprometer etapas posteriores da aprendizagem, reforçando a importância de práticas pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento infantil e às evidências científicas.

Como contribuição, o estudo reforça a necessidade de compreender a alfabetização para além da decodificação de símbolos, reconhecendo-a como um processo complexo, integrado e progressivo. Dessa forma, destaca-se a importância de qualificar as práticas na educação infantil, valorizando o papel do professor como mediador do desenvolvimento e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRENNECKE, K.; SIMÕES, R.; FERRAZ, M. Influência de fontes de silício no desenvolvimento foliar. **Revista de Ciências Agrárias**, v. 40, n. 2, p. 215–223, 2017.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135–168, 2013.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**: fundamentos neuropsicológicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até os 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O AMBIENTE ESCOLAR

Emotional Intelligence in Teaching: Contributions to Pedagogical Practice and the School Environment

BRUNA SANTOS SARTORI¹

RESUMO

A inteligência emocional tem se destacado como uma competência essencial no contexto educacional contemporâneo, especialmente na atuação docente. Professores enfrentam desafios que vão além da transmissão de conteúdos, envolvendo a gestão de emoções, relações interpessoais e conflitos em sala de aula. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da inteligência emocional para docentes, enfatizando suas contribuições para a prática pedagógica, o ambiente escolar e o bem-estar profissional. A metodologia utilizada consiste em revisão bibliográfica de autores da área da educação e da psicologia. Os resultados indicam que o desenvolvimento de competências emocionais favorece ambientes mais equilibrados, melhora a relação professor-aluno e contribui para a eficácia do ensino. Conclui-se que a inserção da inteligência emocional na formação docente é fundamental para uma educação mais humanizada e eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência emocional; Docência; Educação; Prática pedagógica; Competências socioemocionais.

ABSTRACT

Emotional intelligence has become an essential competence in contemporary education, especially in teaching practice. Teachers face challenges that go beyond content delivery, involving emotional management, interpersonal relationships, and classroom conflicts. This article aims to analyze the importance of emotional intelligence for teachers, highlighting its contributions to pedagogical practice, school environment, and professional well-being. The methodology is based on a bibliographic review of authors in education and psychology. The results indicate that emotional competencies promote more balanced environments, improve teacher-student relationships, and enhance teaching effectiveness. It is concluded that integrating emotional intelligence into teacher education is essential for a more humanized and effective educational process.

KEYWORDS: Emotional intelligence; Teaching; education; Pedagogical practice; Socio-emotional skills.

¹ Coordenadora Pedagógica; Formada em Ciências Sociais e Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea exige dos docentes não apenas domínio de conteúdos, mas também competências relacionadas à gestão das emoções. A sala de aula é um espaço dinâmico, no qual diferentes realidades, comportamentos e sentimentos se encontram, exigindo do professor equilíbrio emocional e habilidades interpessoais.

Nesse contexto, a inteligência emocional ganha destaque como uma ferramenta essencial para a atuação docente. Segundo Goleman (2011), a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções influencia diretamente a forma como os indivíduos lidam com desafios e estabelecem relações. No ambiente escolar, essa competência torna-se ainda mais relevante.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir a importância da inteligência emocional na docência, analisando seus impactos na prática pedagógica, nas relações interpessoais e no processo de ensino-aprendizagem.

UM BEM-ESTAR PARA TODOS

A inteligência emocional pode ser entendida como a habilidade de identificar, compreender e regular as emoções, tanto pessoais quanto alheias. De acordo com Salovey e Mayer (1990), essa competência envolve processos cognitivos e emocionais que influenciam diretamente o comportamento humano. Essa definição é ampliada por Goleman (2011), ao destacar que a inteligência emocional inclui dimensões como empatia, autocontrole e habilidades sociais, fundamentais para o sucesso nas relações interpessoais e profissionais.

Ao relacionar essas concepções com o contexto educacional, percebe-se que a

atuação docente exige muito mais do que conhecimentos técnicos. Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são plurais e incluem experiências, valores e aspectos subjetivos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a ideia de inteligência emocional, uma vez que o professor mobiliza não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também competências emocionais em sua prática cotidiana.

No contexto escolar, o professor é constantemente exposto a situações que exigem controle emocional, como conflitos entre alunos, desmotivação e dificuldades de aprendizagem. Nessas circunstâncias, a inteligência emocional permite uma atuação mais equilibrada, evitando respostas impulsivas e favorecendo decisões mais conscientes. Libâneo (2013) reforça essa ideia ao destacar que o trabalho docente envolve a mediação de relações e a organização de condições favoráveis à aprendizagem, o que exige sensibilidade e equilíbrio emocional.

Além disso, a construção de relações interpessoais saudáveis depende diretamente dessa competência. A empatia, por exemplo, possibilita ao docente compreender melhor as necessidades dos alunos, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas. Conforme destaca Freire (1996), o processo educativo deve ser fundamentado no diálogo, no respeito e na valorização do outro como sujeito ativo. Essa concepção aproxima-se da inteligência emocional ao enfatizar a importância da escuta e da compreensão das experiências dos educandos.

Outro aspecto relevante refere-se à comunicação no ambiente escolar. Professores emocionalmente preparados conseguem se expressar de forma mais clara e ouvir ativamente seus alunos, o que fortalece o

vínculo pedagógico. Nesse sentido, Imbernón (2011) aponta que a prática docente deve ser reflexiva e comunicativa, baseada na interação e na construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem exige do professor habilidades emocionais que favoreçam o diálogo e a cooperação.

A inteligência emocional também influencia diretamente a motivação dos alunos. Goleman (2011) destaca que emoções positivas favorecem o engajamento e a aprendizagem, enquanto emoções negativas podem dificultar o processo educativo. Essa ideia se articula com a perspectiva de Freire (1996), que defende uma educação que desperte o interesse e a participação ativa dos estudantes, promovendo autonomia e senso crítico.

No que diz respeito ao bem-estar docente, a inteligência emocional atua como um importante fator de proteção. Professores que conseguem gerenciar suas emoções tendem a lidar melhor com situações de estresse e pressão. Tardif (2002) ressalta que o trabalho docente é marcado por desafios constantes, exigindo não apenas competências técnicas, mas também resistência emocional e capacidade de adaptação.

Além disso, a formação docente precisa contemplar o desenvolvimento dessas habilidades. Imbernón (2011) destaca a importância de uma formação contínua que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento integral do professor. Essa perspectiva reforça a necessidade de incluir a inteligência emocional nos processos formativos, preparando os docentes para lidar com as demandas complexas da educação contemporânea.

Outro ponto importante é a relação entre

inteligência emocional e inovação pedagógica. Professores emocionalmente equilibrados apresentam maior abertura para mudanças e novas metodologias. Libâneo (2013) afirma que a prática pedagógica deve ser dinâmica e adaptável, o que exige flexibilidade e disposição para aprender continuamente. Essas características estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento emocional.

Ademais, é possível observar que a inteligência emocional contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e participativo. Ao promover relações baseadas no respeito e na empatia, o professor favorece a inclusão e o reconhecimento da diversidade. Essa abordagem está em consonância com a proposta freireana de uma educação libertadora, centrada no diálogo e na valorização das experiências dos sujeitos.

Por fim, destaca-se que a articulação entre os diferentes autores evidencia que a inteligência emocional não é um elemento isolado, mas parte integrante da prática docente. Ela se relaciona com os saberes profissionais, com a comunicação pedagógica, com a gestão da sala de aula e com o próprio sentido da educação. Dessa forma, compreender e desenvolver essa competência torna-se essencial para promover uma prática educativa mais consciente, crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência emocional é uma competência indispensável para a atuação docente na contemporaneidade. Sua influência abrange a prática pedagógica, as relações interpessoais e o bem-estar dos professores.

Além de contribuir para um ambiente escolar mais harmonioso, essa habilidade favorece o

desenvolvimento dos alunos e melhora a qualidade do ensino. Dessa forma, torna-se fundamental que a formação docente inclua o desenvolvimento de competências emocionais.

Conclui-se que investir na inteligência emocional é essencial para promover uma educação mais humanizada, eficaz e alinhada às demandas atuais da sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO HISTÓRICO: DA EMERGÊNCIA DO CONCEITO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS ATUAIS

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN HISTORICAL CONTEXT: FROM THE EMERGENCE OF THE CONCEPT TO CURRENT EDUCATIONAL PRACTICES

CAMILA LEMBIS DIAS ¹

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) constitui-se como um campo essencial para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade socioambiental, em um contexto marcado pelo agravamento das crises ambientais e sociais. Este artigo tem como objetivo analisar o percurso histórico da Educação Ambiental, desde sua emergência enquanto conceito, no cenário internacional, até sua consolidação nas práticas educativas contemporâneas, com ênfase no contexto educacional.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado na análise de documentos internacionais, legislações brasileiras e produções teóricas relevantes que contribuíram para a construção e institucionalização da Educação Ambiental. Foram examinados marcos históricos que evidenciam a evolução conceitual da área, bem como os princípios e diretrizes que orientam sua inserção nos sistemas educacionais e nas políticas públicas.

Os resultados do estudo indicam que a Educação Ambiental passou por um processo de ampliação teórica e metodológica, superando concepções iniciais de caráter conservacionista e comportamentalista. Gradualmente, consolidou-se uma abordagem crítica, interdisciplinar e emancipatória, que compreende o meio ambiente como um espaço de relações sociais, culturais, econômicas e políticas, articulando-se aos princípios da cidadania e da justiça socioambiental.

Nesse sentido, a Educação Ambiental contemporânea assume um papel estratégico na formação integral dos sujeitos, ao promover reflexões sobre os modos de produção, consumo e organização social. As práticas educativas atuais buscam favorecer o protagonismo discente, o pensamento crítico e o engajamento coletivo na construção de alternativas sustentáveis, alinhadas às demandas locais e globais.

Conclui-se que a compreensão do percurso histórico da Educação Ambiental é fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas coerentes com os desafios ambientais do presente. Ao reconhecer sua trajetória e seus fundamentos teóricos, amplia-se a possibilidade de desenvolver ações educativas comprometidas com a transformação social, a equidade e a sustentabilidade, reafirmando a Educação Ambiental como um eixo estruturante da educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; História da Educação Ambiental; Sustentabilidade; Práticas Educativas.

¹ Graduação Plena em Educação Física pela Universidade Paulista (2009); Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho (2013); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF Jardim Fontális.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO HISTÓRICO: DA EMERGÊNCIA DO CONCEITO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS ATUAIS

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN HISTORICAL CONTEXT: FROM THE EMERGENCE OF THE CONCEPT TO CURRENT EDUCATIONAL PRACTICES

CAMILA LEMBIS DIAS ¹

ABSTRACT

Environmental Education (EE) is established as an essential field for the development of critical, conscious individuals committed to socio-environmental sustainability, especially in a context marked by the intensification of environmental and social crises. This article aims to analyze the historical trajectory of Environmental Education, from its emergence as a concept in the international arena to its consolidation in contemporary educational practices, with an emphasis on the educational context. The research is characterized as a bibliographic study, based on the analysis of international documents, Brazilian legislation, and relevant theoretical contributions that have supported the construction and institutionalization of Environmental Education. Key historical milestones were examined to highlight the conceptual evolution of the field, as well as the principles and guidelines that guide its integration into educational systems and public policies. The findings indicate that Environmental Education has undergone significant theoretical and methodological expansion, moving beyond initial conservationist and behaviorist approaches. It has progressively consolidated a critical, interdisciplinary, and emancipatory perspective, understanding the environment as a space of social, cultural, economic, and political relations, closely linked to the principles of citizenship and socio-environmental justice. In this sense, contemporary Environmental Education plays a strategic role in the holistic development of individuals by fostering reflections on production modes, consumption patterns, and social organization. Current educational practices seek to promote student protagonism, critical thinking, and collective engagement in building sustainable alternatives aligned with local and global demands. It is concluded that understanding the historical trajectory of Environmental Education is fundamental for strengthening pedagogical practices consistent with present environmental challenges, reinforcing its role as a structuring axis of contemporary education.

KEYWORDS: Environmental Education; History of Environmental Education; Sustainability; Educational Practices.

¹ Graduação Plena em Educação Física pela Universidade Paulista (2009); Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho (2013); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF Jardim Fontális.

INTRODUÇÃO

A intensificação dos problemas ambientais, decorrentes do modelo de desenvolvimento industrial e capitalista, evidenciou a necessidade de repensar de forma crítica a relação estabelecida entre sociedade e natureza. A exploração excessiva dos recursos naturais, aliada às desigualdades sociais e aos impactos ambientais, tem provocado profundas transformações nos ecossistemas, exigindo respostas educativas que ultrapassem ações pontuais e informativas. Nesse cenário, a Educação Ambiental apresenta-se como um instrumento estratégico para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos diante das questões socioambientais contemporâneas.

A Educação Ambiental não se constituiu de maneira imediata ou homogênea, mas resultou de um processo histórico marcado por debates científicos, mobilizações sociais, conferências internacionais e avanços no campo das políticas públicas. Desde sua emergência, o conceito passou por diferentes interpretações, refletindo contextos históricos, interesses políticos e perspectivas teóricas diversas. Inicialmente associada à conservação da natureza e à mudança de comportamentos individuais, a Educação Ambiental ampliou gradativamente seu escopo, incorporando dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais.

A consolidação da Educação Ambiental como campo de conhecimento e prática educativa esteve diretamente relacionada aos movimentos internacionais que problematizaram o modelo de desenvolvimento vigente. Conferências e documentos produzidos ao longo do século XX contribuíram para a construção de princípios orientadores que defendem uma abordagem contínua, interdisciplinar e crítica,

reconhecendo o meio ambiente como resultado das interações entre sociedade, cultura e natureza. Tais discussões influenciaram significativamente a formulação de políticas educacionais em diferentes países.

No contexto brasileiro, a Educação Ambiental adquiriu relevância a partir da incorporação de diretrizes legais e curriculares que reforçam seu caráter permanente e transversal. A promulgação de legislações específicas e a inclusão do tema nos documentos orientadores da educação nacional evidenciam o reconhecimento da Educação Ambiental como elemento fundamental para a formação integral dos sujeitos e para o exercício da cidadania.

Além disso, as práticas educativas contemporâneas demandam abordagens que superem a fragmentação do conhecimento, favorecendo a articulação entre teoria e prática. A Educação Ambiental, nesse sentido, assume um papel mediador na construção de saberes que dialogam com a realidade dos estudantes, promovendo reflexões críticas sobre os modos de produção, consumo e organização social, bem como incentivando o engajamento coletivo em ações voltadas à sustentabilidade.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo apresentar uma análise do percurso histórico da Educação Ambiental, discutindo sua emergência, evolução conceitual e inserção nas práticas educativas atuais, com ênfase no contexto escolar. Ao compreender os fundamentos históricos da Educação Ambiental, busca-se contribuir para o fortalecimento de propostas pedagógicas coerentes com os desafios socioambientais contemporâneos.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Ambiental passou a adquirir visibilidade no cenário internacional a partir da década de 1960, em um contexto marcado pelo agravamento das crises ecológicas e pelo questionamento dos efeitos do modelo de desenvolvimento industrial. O crescimento econômico acelerado, aliado à exploração intensiva dos recursos naturais, evidenciou limites ambientais até então pouco considerados, despertando preocupações quanto à sustentabilidade da vida no planeta. Nesse período, emergiram movimentos sociais e científicos que passaram a denunciar os impactos ambientais e a defender novas formas de relação entre sociedade e natureza.

Produções científicas e literárias desempenharam papel relevante na sensibilização da opinião pública e na construção do pensamento ambientalista. A obra *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, publicada em 1962, tornou-se um marco ao expor os efeitos nocivos do uso indiscriminado de agrotóxicos, contribuindo para ampliar o debate sobre responsabilidade ambiental e saúde humana. Tais reflexões impulsionaram a percepção de que os problemas ambientais estavam diretamente relacionados às escolhas políticas, econômicas e tecnológicas da sociedade moderna.

Na década de 1970, o debate ambiental consolidou-se por meio de importantes eventos internacionais. A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972, representou um marco ao inserir a questão ambiental na agenda política global e ao reconhecer a educação como instrumento fundamental para enfrentar os desafios ambientais. Esse evento reforçou a necessidade de promover ações educativas voltadas à conscientização e à participação social.

Em 1975, o Seminário Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado, contribuiu para a sistematização do campo ao estabelecer princípios, objetivos e diretrizes que orientariam as práticas educativas. O documento resultante desse encontro destacou a Educação Ambiental como um processo contínuo, capaz de desenvolver conhecimentos, atitudes e valores voltados à melhoria da qualidade de vida e à preservação do meio ambiente.

Dois anos depois, a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, em 1977, aprofundou essas discussões ao definir características fundamentais da Educação Ambiental, como sua natureza interdisciplinar, permanente e crítica. O encontro enfatizou a necessidade de integrar aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos à abordagem ambiental, superando perspectivas restritas e fragmentadas.

A partir desses marcos históricos, a Educação Ambiental passou a ser compreendida como um campo em construção, orientado não apenas para a conservação da natureza, mas também para a transformação das relações sociais. Essa concepção ampliada estabeleceu as bases para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a formação de sujeitos críticos e com a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, a Educação Ambiental passou a adquirir maior relevância a partir da década de 1980, período marcado pela intensificação dos debates internacionais sobre meio ambiente e pelo processo de redemocratização do país. Esse contexto favoreceu a incorporação das questões ambientais nas agendas políticas e

educacionais, ampliando a compreensão de que os problemas ambientais estavam diretamente relacionados às desigualdades sociais e ao modelo de desenvolvimento adotado.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco jurídico fundamental ao assegurar, em seu artigo 225, o direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Além de reconhecer esse direito como essencial à qualidade de vida, o texto constitucional atribuiu ao poder público e à coletividade a responsabilidade pela sua defesa e preservação, destacando a promoção da Educação Ambiental como um dos instrumentos centrais para a efetivação desse direito.

No âmbito das políticas públicas, a institucionalização da Educação Ambiental foi fortalecida com a promulgação da Lei nº 9.795, de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa legislação definiu a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo ser desenvolvida de forma integrada, contínua e transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como em espaços educativos não formais.

A PNEA ampliou o entendimento da Educação Ambiental ao reafirmar seu caráter interdisciplinar e ao reconhecer a necessidade de articulação entre diferentes setores da sociedade. Ao propor ações educativas que envolvem escolas, comunidades, organizações sociais e instituições públicas, a política contribuiu para consolidar a Educação Ambiental como prática social voltada à construção da cidadania e à participação coletiva.

Paralelamente, documentos orientadores da educação brasileira passaram a incorporar a Educação Ambiental como tema estruturante do currículo. Diretrizes curriculares e propostas pedagógicas reforçaram a importância de abordagens que integrem conhecimentos científicos, saberes populares e experiências locais, favorecendo a contextualização dos conteúdos e a reflexão crítica sobre a realidade socioambiental.

Dessa forma, a Educação Ambiental no contexto brasileiro consolidou-se como um campo que articula fundamentos legais, teóricos e pedagógicos, assumindo papel estratégico na formação integral dos sujeitos. Sua inserção no sistema educacional reflete o reconhecimento de que a superação dos desafios ambientais exige processos educativos comprometidos com a transformação social, a equidade e a sustentabilidade.

DAS CONCEPÇÕES TRADICIONAIS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS ATUAIS

Historicamente, a Educação Ambiental esteve associada a práticas educativas pontuais, predominantemente de caráter conservacionista, centradas na preservação da natureza e na mudança de comportamentos individuais. Essas ações, embora relevantes em determinados contextos, apresentavam limitações ao desconsiderar as dimensões sociais, políticas e econômicas que estruturam os problemas ambientais. Tal abordagem tendia a responsabilizar o indivíduo de forma isolada, sem problematizar os modelos de desenvolvimento e as relações de poder que impactam o meio ambiente.

Com o avanço dos estudos e das discussões teóricas, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, essa concepção foi

gradualmente ampliada. A Educação Ambiental passou a incorporar uma perspectiva crítica, compreendendo o meio ambiente como um espaço construído historicamente pelas interações entre sociedade e natureza. Essa abordagem reconhece que as questões ambientais estão intrinsecamente relacionadas às desigualdades sociais, aos processos econômicos e às escolhas políticas, exigindo ações educativas que promovam a reflexão e a transformação social.

Nesse contexto, a Educação Ambiental crítica propõe práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a problematização e a participação coletiva. O processo educativo deixa de ser meramente informativo e passa a assumir caráter formativo e emancipatório, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de valores éticos voltados à responsabilidade socioambiental. Assim, a aprendizagem ambiental torna-se um instrumento para o exercício da cidadania e para a atuação consciente nos espaços sociais.

Nas práticas educativas contemporâneas, a Educação Ambiental assume caráter interdisciplinar e transversal, conforme orientam documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa diretriz reforça a necessidade de integrar os conteúdos ambientais às diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão sistêmica e contextualizada da realidade, capaz de superar a fragmentação do saber.

A transversalidade da Educação Ambiental possibilita a articulação entre conhecimentos científicos, saberes locais e experiências cotidianas dos estudantes. Ao relacionar os conteúdos escolares com os problemas vivenciados na comunidade, as práticas

pedagógicas tornam-se mais significativas, favorecendo o engajamento dos educandos na busca por soluções coletivas e sustentáveis.

Dessa forma, a Educação Ambiental nas práticas educativas atuais busca promover o protagonismo dos estudantes, incentivando a participação ativa em projetos, debates e ações que visem à sustentabilidade e à justiça socioambiental. Ao fortalecer a consciência crítica e o compromisso ético, a Educação Ambiental consolida-se como um eixo fundamental para a formação integral dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do percurso histórico da Educação Ambiental evidencia que sua constituição ocorreu de maneira gradual, impulsionada por demandas sociais e ambientais emergentes em diferentes contextos históricos. Ao longo desse processo, a Educação Ambiental deixou de ser compreendida apenas como um instrumento voltado à preservação dos recursos naturais, ampliando-se para uma perspectiva crítica que reconhece a complexidade das relações entre sociedade, economia, cultura e natureza.

Essa ampliação conceitual possibilitou a consolidação da Educação Ambiental como um campo de conhecimento comprometido com a formação integral dos sujeitos e com a transformação das práticas sociais. Ao assumir uma abordagem crítica e interdisciplinar, a Educação Ambiental passou a questionar os modelos de desenvolvimento hegemônicos, estimulando reflexões sobre consumo, produção, desigualdades sociais e justiça socioambiental.

Compreender a trajetória histórica da Educação Ambiental revela-se fundamental

para o fortalecimento de práticas educativas coerentes com os desafios contemporâneos. Tal compreensão contribui para que educadores e instituições de ensino desenvolvam ações pedagógicas que superem abordagens fragmentadas e pontuais, favorecendo processos educativos contínuos, contextualizados e socialmente comprometidos.

Nesse sentido, a inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares, de forma transversal e integrada, assume papel estratégico na promoção do pensamento crítico, da participação social e do protagonismo estudantil. As práticas educativas orientadas por essa perspectiva possibilitam a construção de saberes que dialogam com a realidade dos educandos, ampliando sua capacidade de análise e intervenção nos problemas socioambientais.

Além disso, a Educação Ambiental reafirma sua relevância ao contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis, capazes de atuar de maneira consciente nos diferentes espaços sociais. Ao articular conhecimento, valores e ações, esse campo educativo favorece o desenvolvimento de atitudes voltadas à preservação ambiental e à construção de relações sociais mais equitativas.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Ambiental constitui um eixo indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e ambientalmente responsável. O reconhecimento de sua trajetória histórica e de seus fundamentos teóricos fortalece sua atuação no contexto educacional, reafirmando seu papel como elemento essencial na formação cidadã e na promoção de transformações sociais necessárias frente às crises ambientais atuais.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 abr. 1999.

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

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental e movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2012.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285–299, maio/ago. 2005.

UNESCO. **Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Paris: UNESCO, 1978.

UNESCO. **Declaração de Belgrado:** uma estrutura global para a Educação Ambiental. Belgrado, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS PARA AUXÍLIO INTEGRAL DA CRIANÇA

The Importance of Building Emotional Bonds for the Holistic Development of the Child

CAROLINA ALBERTO DE ARAÚJO ¹

RESUMO

A afetividade acompanha o ser humano por toda vida, ela é responsável pela intensidade do ensino aprendido dentro da educação, auxilia na formação cognitiva e intelectual. A aprendizagem pode ocorrer de maneira mais significativa a partir do momento em que o desejo de aprender e de ensinar passa a fazer parte do processo. Quando há a existência de vínculos entre o professor e o aluno criando expectativas, o ensino e o aprendizado tornam-se mais prazeroso e eficaz. Propõe-se fazer perceber na relação entre professor e aluno o significado da escuta, uma vez que ambos participam no processo de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Professor; Aluno; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to explain about socio-educational measures and their quality in execution, both in the execution itself, as well as demonstrating the lack of structure of the bodies responsible for them. Since they do not reach their original objectives, thereby contributing even more to an outdated society that will simply have to "solve" this current failure, as a harmful result is being generated for our society. The Statute of Children and Adolescents, in addition to providing full protection, elevated adolescents to the category of responsible for acts considered to be infractions that they commit, through the application of socio-educational measures. Socio-educational measures include aspects of a nature that can be repressed, since they cannot be punished, and educational aspects, where pedagogical activities must be applied during application. The main purpose of socio-educational measures is re-education, considering that the main responsibility of the minor offender is pedagogical.

KEYWORDS: Affectivity; Teacher; Student; Learning.

¹ Licenciada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2012); Professora de Educação infantil no Céu Cei Jaçanã

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da importância da afetividade para os educandos, por entender que o indivíduo que é tratado com afeto pode transformar-se em um ser humano capaz de enfrentar os problemas da vida e tem maior possibilidade de tornar-se uma pessoa mais solidária, mais centrada. Nesse contexto observamos também que o educador tem que fazer sua parte, procurando estar emocionalmente equilibrado, para poder intervir nos conflitos que surgem em sua sala de aula. Um bom relacionamento entre professor e aluno, pautado no respeito e no carinho favorece essa mediação.

Com uma maior divulgação das ideias de Vygotsky, vem se configurando uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem. Numa perspectiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais. É através da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos culturais. Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Segundo o autor, o processo de

internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. Afirmar que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).” (p. 75). Partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. As experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos. Assim, abre-se um espaço para investigações científicas abordando a influência dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem. A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados que necessita. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida,

determinando a sobrevivência (Wallon, 1978).

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

DESENVOLVIMENTO

A afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Uma das dificuldades no estudo sobre a afetividade é a definição do que realmente significa o termo. Na linguagem geral, afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, amor, carinho e simpatia. A afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior parte das vezes, confundida com emoção.

Os estados afetivos fundamentais são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões. A palavra emoção vem do latim *movere*, mover-se para fora, externalizar-se. É a máxima intensidade do afeto.

Segundo Wallon, o desenvolvimento humano não depende só da inteligência mais de outros fatores também. Uma criança quando começa a andar, ou seja, dando os primeiros passos

ela encontra confiança nos braços dos pais e reage caminhando de forma mais segura. Com essa experiência a criança tem uma visão mais ampla das coisas e andar agora é só uma questão de tempo. As influências que recebemos juntamente com aquilo que transmitimos e o meio em que vivemos causam reações em nós mesmos e nos outros. Essa condição humana recebe o nome de afetividade e é crucial para o desenvolvimento.

Na ótica piagetiana, o afeto desempenha um papel fundamental no funcionamento da inteligência. “A gamificação não transforma qualquer atividade em jogo, mas aplica elementos de jogos para tornar experiências mais significativas e envolventes” (VIANNA et al., 2013, p. 28).

Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização... Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão... O ato de inteligência pressupõe pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade)... (Piaget, 1977, p 16)

Sem afeto então, não há interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem, não há também questionamentos, e sem eles não há desenvolvimento mental. A afetividade e cognição se completam e uma da suporte ao desenvolvimento da outra.

O afeto Segundo Piaget, pode acelerar ou retardar a formação das estruturas cognitivas. Embora condições necessárias, só o afeto não é condição suficiente.

Sem a afetividade não existe um pensamento, pois o aluno não irá interagir com o objeto de estudo, ou com o professor, no caso de uma escola, e assim não existirão pensamentos que

construam um conhecimento de acordo com o que foi abordado em sala de aula. Para entendermos melhor o ser humano como sendo um ser sociável, que interage com outros da mesma espécie temos abaixo o que Piaget escreve:

O homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis. (Piaget 1992 p 12).

Ao saber que os indivíduos possuem diferentes graus de socialização, de acordo com sua faixa etária, utilizando o que já têm de conhecimento para argumentar e acompanhar o raciocínio das ideias trocadas na conversa é necessário perguntar se as interações sociais possuem algum tipo de influência no desenvolvimento da pessoa como um todo. A demanda social pelo conhecimento, na pesquisa, publicação de artigos, em provas e vestibulares que abrangem matérias sobre as atualidades obriga a todos nós, seres humanos, a construir novos conhecimentos e teorias, nos obriga a pesquisar mais, e tirar as dúvidas que surgem a cada dia de novos descobrimentos. Sempre há novos caminhos a serem seguidos como, por exemplo, mesmo ao descobrir curas para doenças que surgem hoje no futuro doenças que são mais resistentes aos antibióticos e soros da atualidade poderão surgir e causar epidemias, com base nisso os profissionais que se encontram na área da saúde pesquisando novos meios de melhorar a vida dos seres humanos deverão obter novos conhecimentos de como combater as novas ameaças. Após o alcance de um novo conhecimento como, por exemplo, o aprimoramento de uma vacina os indivíduos que trabalharam arduamente deverão publicar este conhecimento, ou seja, transmitir este conhecimento aos outros.

A afetividade é vista como processo no qual o

indivíduo que se sente amado constrói o seu eu, e descobre o prazer e o desejo de aprender. Sob a ótica piagetiana, ela se apresenta como fator fundamental, complementar e indissociável no desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Quando a criança vai à escola, ela se apresenta com grandes expectativas em relação ao ambiente, ao conteúdo e, principalmente, pela figura do professor, aquele que irá mediar esse processo. Neste novo contexto, a percepção positiva de si e do outro é essencial para o desenvolvimento de vínculos e parcerias que irão nortear todo o processo.

Piaget (1998) demonstra que as estruturas do conhecimento estão em constantes modificações, passando por estágios de desequilíbrio, reequilíbrio para poder internalizar seu conhecimento. Sendo assim, a criança necessita de vivência qualitativa que possibilite esse intercâmbio de experiências e informações, conferindo uma aprendizagem significativa.

Diante desta perspectiva, a afetividade é um dos principais fatores que irão nortear a prática educativa, como também possibilitar vivências enriquecedoras de aprendizagem. O aluno constrói conhecimento a partir de suas vivências, estabelece relações com o que está sendo oferecido na sala de aula quando este conteúdo tem significação prática.

A falta de educação afetiva na escola ou em casa, e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestação emotivas das demais pessoas deixarão os alunos à mercê das mazelas sociais (a falta de referencial, o vício, a marginalidade, a ociosidade entre outros fatores que corrompem a juventude).

Piaget (1998) reforça que o principal objetivo da educação é criar homens capazes de inventar coisas novas e não criar meros repetidores de modelos pré-estabelecidos. A meta deveria ser formar homens criativos, inventivos e descobridores; pessoas capazes de criticar, deduzir, analisar, refletir pessoas livres e autônomas.

Para falarmos de inteligência e afetividade precisamos nos referir também, e sempre, a emoção, as ligações e inter-relações afetivas. Seria impossível entender o desenvolvimento da inteligência sem um desenvolvimento integrado por aquilo que nos desperta o interesse e prazer em realizar. De acordo com o exposto, a proposta escolar deveria contemplar o ensino como algo instigante relacionado com a vida do educando e o que se deseja ensinar.

A reflexão sobre o homem e uma análise profunda do meio concreto, deste homem concreto a quem desejamos educar, ou melhor, a quem desejamos ajudar a educar-se. Professores não educam, ajudam as pessoas a se educarem e, ao ajudar, educam-se também. Assim como não existe educador e educando, pois ambos estão na mesma tarefa.

Vygotsky menciona que a mente humana não possui estruturas que desde o nascimento contém conhecimento. É por meio da vivência na sociedade e nas relações com outros seres humanos que a pessoa construirá novos conhecimentos e novas relações entre os objetos de estudo. O aluno não nasce com o conteúdo internalizado em sua mente, o conteúdo deve ser transmitido pelo professor, mas somente transmiti-lo não é o bastante, a socialização com o professor, a discussão e troca de ideias é fundamental para que o conteúdo se fixe de forma que o discente

elabore com suas próprias palavras o que foi aprendido.

Segundo a psicanálise, a razão e emoção, consideradas no contexto escolar, contribuem para a solução de problemas na educação e na formação do professor. Nesta perspectiva, significa que o professor deve contemplar o aluno inserido num contexto social e plural diante das diversas expressões de sentimentos e emoções.

Wallon, dentro do princípio dialético, identifica a relação entre inteligência e uma das manifestações da afetividade a emoção.

A relação entre ambas é de caráter dialético, pois, se, por um lado, não existe nada no pensamento que não tenha surgido das primeiras sensações, por um lado, a luz da razão dá às sensibilidades um novo conteúdo. É de se notar que, entre emoção e a atividade intelectual existe interdependência, mas também oposição, pois, ao mesmo tempo que estão presentes na unidade do desenvolvimento, a emoção se esvai diante da atividade intelectual. É natural sermos surpreendidos por surtos emotivos não sabendo agir racionalmente. Neste momento, percebe-se a ausência de interconexão entre a emoção e a razão.

Para o desenvolvimento e crescimento do ser humano, a interação entre afetividade e inteligência exerce um importante papel, pois ambas se desenvolvem gradativamente no indivíduo e existe uma integração que as permite estar juntas mesmo quando o momento é propício apenas para uma. À medida que o indivíduo vai se desenvolvendo, a afetividade vai cedendo lugar à inteligência, pois ele sente a necessidade de conhecer o mundo em sua forma real.

Nesta perspectiva, a afetividade é a motivação que impulsiona o indivíduo a seguir em frente, ela constitui o fator energético do comportamento humano e não pode ser separada das funções cognitivas.

Na concepção de Vygotsky, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende a sua base afetivo-volitiva. Este teórico é enfático ao afirmar que:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento [...]. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em sua sombra, sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, P. 25 APUD REGO; OLIVEIRA, 2003, P.18)

A possibilidade de haver etapas de desenvolvimento da afetividade, pois parece propor uma evolução da afetividade que se inicia nos primeiros dias de vida e se prolonga no processo de desenvolvimento, se diferenciando de maneira distinta sob a influência do meio social.

No contexto escolar, ou seja, desde a educação infantil, estas manifestações vão aparecendo em períodos diferentes e vão incorporando as conquistas realizadas no domínio cognitivo, modificando suas formas. Na escola, a criança precisa do amor e do reconhecimento do professor (substituto simbólico dos pais), precisa encontrar nele o prazer de aprender.

Esta relação professor-aluno, o desejo de ensinar e o modo como o professor reconhece e aceita a criança como ser único e singular serão importantes nesse processo. Já aquela criança que encontra um professor preconceituoso em relação a ela, que a desvaloriza, que não reconhece suas qualidades e que não investe nela, contribuirá para que esta criança perca o prazer de pensar e o desejo de aprender. Assim como o professor não investe nela, ela não investe nos estudos e, futuramente, poderá investir em outras atividades que não são socialmente aceitas. Na instituição escolar, o professor é fonte privilegiada ao proporcionar satisfação ou sofrimento ao aluno, mas o aluno também pode ser fonte de satisfação ou sofrimento ao professor, no tocante à realização e no desempenho de suas atividades. Nesse processo, ao ser reconhecido ou não pelos alunos, sua satisfação está nas respostas que os alunos dão às tarefas realizadas. Desta forma, haverá uma reciprocidade nas relações estabelecidas entre professor/aluno. É importante salientar que afetividade não é apenas demonstração de afeto, carinho. Fazem-se necessários compromisso e ética profissional, além dessa reciprocidade, que haja uma prática pedagógica pautada no respeito, na autoridade humana, e no estabelecimento de limites, de modo que o professor contribua com o desenvolvimento e fortalecimento do eu do educando, para que ele desenvolva autoestima, confiança, respeito em si e ao outro.

Enfim, a criança só pode desenvolver o seu eu, só investirá no desejo de aprender, se o adulto (pais e professores) investir no seu potencial e reconhecer seu valor, sendo assim, ela se fortalecerá.

A necessidade de se romper a tradicional dicotomia existente entre afetividade e

inteligência, mostrando o quanto é problemático do ponto de vista teórico, dizer que a afetividade é orientada e causada pela inteligência ou, o contrário, presumir que a inteligência dirige a afetividade. Isto significaria não compreender que toda a conduta é uma e, portanto, pressupõe inteligência e afetividade em constante interação e interdependência, transformando-se e desenvolvendo-se durante a organização progressiva das condutas. Assim como Piaget, Wallon mostra-nos em seus escritos, compartilhar da ideia de que emoção e razão estão, intrinsecamente, conectadas.

É necessário partir da concepção de que toda ação educativa se faz através de um processo dinâmico e, como tal, requer a sua construção. Neste processo, devem ser considerados as relações entre aspectos afetivos e cognitivos, entre fenômenos científicos e cotidianos para que seja significativo na vida do educando e, conseqüentemente, para um psiquismo saudável. A aprendizagem afetiva é aquela em que o aspecto afetivo-emocional participa mais ativamente no processo da aprendizagem, como que estados de aceitação, não aceitação ou de expectativa com relação a algo, não deixando, no entanto, de haver participação cognitiva.

Por sua vez, na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento (LA TAILLE, 1992). Para este pensador, a emoção ocupa o papel de mediadora. O processo de desenvolvimento realiza-se nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem pautar-se pela qualidade, a fim de ampliar o

horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e inserir-se no social.

A escola enquanto instituição educativa desempenha um papel relevante na interação professor- aluno, pois é o palco das diversas situações que propiciam esta interação, principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Segundo Vygotsky (1976, p. 78), a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do professor é de suma importância, já que ele é o mediador da aprendizagem do aluno sendo assim muito importante para o aluno a qualidade da mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em construção e transformação que, a partir das interações tornar-se à capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens. Quando se imagina em uma escola baseada no processo de interação, não está se pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto.

As relações afetivas que o aluno estabelece

com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual, isto porque, é na escola que a criança e o adolescente procuram buscar o atendimento de algumas de suas necessidades afetivas. Por isso, é importante que, na relação entre professor-aluno, sejam levados em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos desta relação. O diálogo e a afetividade são dimensões humanas inseparáveis do processo educativo, isto porque, na convivência amorosa, que é necessariamente dialógica, estabelece-se entre educador? educando uma relação de respeito à dignidade de cada um dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, ser um profissional dialógico e afetivo e que compreende a realidade de seus educandos, que abraça, acolhe, dá carinho, não exime o educador de desenvolver seu trabalho com envolvimento, competência, comprometimento, seriedade e compromisso político. Ao contrário, é essa afetividade e dialogicidade que vai fortalecendo e contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência vão sendo enriquecido, construído, baseado no diálogo, na confiança e no respeito na capacidade do educando.

De acordo com Vygotsky, a sala de aula é, sem dúvidas, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo, que se realiza numa interação constante no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-

aluno. Nesse sentido, a construção do conhecimento se dará coletivamente, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito. Assim, Vygotsky conceituou o desenvolvimento intelectual de cada pessoa em dois níveis: um real e um potencial. O real é aquele já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria porque já tem um conhecimento consolidado. O potencial é quando a criança ainda não aprendeu tal assunto, mas está próximo de aprender, e isso se dará principalmente com a ajuda de outras pessoas. Vai ser na distância desses dois níveis que estará um dos principais conceitos de Vygotsky: a zona de desenvolvimento proximal, que é definido por ele como:

(...) A distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p. 97)

Partindo da teoria de Vygotsky (1989), o conceito de zona de desenvolvimento proximal abre uma nova perspectiva à prática pedagógica colocando a busca do conhecimento e não de respostas corretas. Ao educador, restitui seu papel fundamental na aprendizagem, afinal, para o aluno construir novos conhecimentos precisa-se de alguém que os ajude, eles não o farão sozinho. Assim, cabe ao professor ver seus alunos sob outra perspectiva, bem como o trabalho conjunto entre colegas, que favorece também a ação do outro na ZDP (zona de desenvolvimento proximal). Partindo dessa perspectiva, o professor seria o suporte, ou "andaime", para que a aprendizagem do educando a um conhecimento novo seja satisfatória. Nessa perspectiva, a educação não fica à espera do desenvolvimento intelectual da criança. Ao contrário, sua função é levar o aluno adiante, pois quanto mais ele aprende, mais se

desenvolve mentalmente. Segundo Vygotsky, essa demanda por desenvolvimento é característica das crianças. Se elas próprias fazem da brincadeira um exercício de ser o que ainda não são o professor que se contenta com o que elas já sabem é dispensável. Partindo do pressuposto das implicações educacionais, que o conceito de ZDP traz para a prática docente, nota-se que são inúmeras e grandes, uma vez que, explorar essa "região" leva o professor a enfrentar novos desafios, que exigem dele maior atenção para com o processo educativo, pois a função do professor na teoria vygotskyana é de promover reflexos sobre as hipóteses do aluno e auxiliá-lo no estabelecimento de relações entre o ocorrido e o pretendido, isto é, adequar suas intervenções ao estilo do aluno e à situação contextual, enfim atuar dentro da ZDP. Além disso, conhecer o processo mental pelo qual o indivíduo realiza alguma tarefa é fundamental para se compreender o papel e a necessidade da intervenção pedagógica do professor dentro da ZDP do aluno, promovendo o desenvolvimento dele. Na perspectiva de Vygotsky, a atuação do professor considerando uma ZDP é algo que só existe compartilhado pelo professor e pelo aprendiz que interagem. Implica habilitar este último a envolver-se num nível mais elevado de interação social com todo o contexto de aprendizagem. Por lhe ser possível interagir num nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interação os processos, conhecimentos e valores que usa, quer seja capaz, ou não de identificá-los no instante que os usa. Logo, as implicações pedagógicas não são, portanto, a instrução propriamente dita, mas a assistência tendo presente o conceito de interação social de Vygotsky, o que permite ao aprendiz atuar no limite de seu potencial. Apesar de a afetividade ser um tema bastante discutido na atualidade,

em muitas instituições de ensino ainda existem educadores que insistem em separar o afetivo do cognitivo. Na teoria walloniana, a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo. Ela é um domínio funcional cujo desenvolvimento depende de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação muito próxima: às vezes um se destaca mais que o outro, mas jamais se separam. Segundo Wallon:

A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita em sua própria história. O meio é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. Sem ele a civilização não existiria, pois foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade (WALLON, 1959 APUD ALMEIDA, 1999, p. 45).

O ser humano, por ser geneticamente social, necessita do outro para se delimitar como pessoa. Para Wallon (apud ALMEIDA 1999), o meio social é cultural e interpessoal, indispensável para a formação do eu. A postura a ser assumida pelo professor em sala de aula deve ser a de um observador, um intérprete perspicaz capaz de identificar os entraves que se estabelecem entre o par professor-aluno, para melhor saber lidar com a teia das relações que se criam na apropriação do conhecimento.

Em diversas áreas, quer seja no âmbito empresarial, educacional, cristão, grupos de apoios e entre outras, para que as pessoas se reúnam é preciso se sentirem motivadas, pois a troca de afetos, o amar e ser amado, sentir-se respeitado, valorizado, faz toda a diferença no processo das relações. Como bem comparou Piaget (apud OLIVEIRA, 2001), o afeto representa o combustível e a inteligência representa o motor, nenhum dos dois funciona sozinho.

Nesta concepção, o aluno é o condutor do

motor, e este precisa de motivação para que o motor (inteligência) funcione e haja uma boa aprendizagem.

O aprendizado tem que ser prazeroso, tanto para quem ensina como para quem recebe. Ele não pode ser imposto. Podemos citar como exemplo uma pessoa que é apaixonada pelo que faz, ela desempenha suas tarefas com prazer, de maneira descomedida, para ela o que importa é a satisfação de fazer o seu trabalho. De igual modo deve ser o professor em sala de aula. Educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar que o professor julga ser o certo. Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e o seu papel dentro dela. É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar ao outro com seus defeitos e qualidades.

Em sala de aula tenta-se descobrir qual é o papel do professor, direcionando o olhar para a relação que se desenvolve entre professor e aluno. As interações em sala de aula são construídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que se estabelecem entre partes envolvidas, a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos, tudo faz parte desse papel. A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. É importante destacar essa forma de afetividade, pois às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva.

Todas as ações são mediadas pela afetividade do professor e percebe-se que as decisões tomadas por ele têm respaldo da afetividade, constituindo o afeto como fator fundamental das relações que se estabelecem

entre os alunos, os conteúdos escolares e os professores.

O ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor, tal cumplicidade se constrói nas intervenções, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado. Cabe ao professor planejar e executar suas aulas para que seus alunos criem vínculos positivos entre si e os conteúdos. Quando um professor apenas transmite um conteúdo, sem nexos, sem que o aluno assimile afetivamente o conteúdo, nada será aprendido pois o professor tem de tornar os conteúdos interessantes aos olhos dos alunos. Pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o “combustível” necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança.

Em se tratando da educação infantil, a relação do professor com os alunos é constante, dá-se o tempo todo, na sala, durante as atividades, no pátio, e por essa proximidade afetiva é que se dá interação com objetos e a construção do conhecimento.

O afeto é muito importante para que o profissional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado. O professor deve entender seus sentimentos, buscar soluções para as diversas dificuldades que os alunos apresentam, preocupar-se com seus alunos por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem, independentemente de seu grau de desenvolvimento. Nessa visão, a criança interioriza suas vivências, principalmente pelo contato social com outras pessoas. Sendo assim, se seu círculo social a tratar com carinho, reconhecer seus direitos e se mostrar

atencioso, a criança interiorizará um bem estar emocional, sentindo-se protegida e segura de seu espaço dentro do grupo.

Como se percebe, a afetividade é de suma importância desde o início do desenvolvimento humano. As mudanças no homem vão acontecendo de acordo com o seu meio e com as pessoas à sua volta, familiares, amigos e professores. O afeto deve estar presente na relação entre professor e alunos dentro do ambiente escolar. É de acordo com o grau de afeto apresentado entre as duas partes que a interação se realiza e constrói-se um conhecimento altamente envolvente.

A confiança é tudo para os alunos, é uma ferramenta para a participação no sucesso e na conquista de seu educando. O professor é o referencial, o líder, o que orienta e auxilia o aluno em suas atividades, seus sonhos e projetos. Por outro lado, o professor também cresce e se realiza quando percebe que conseguiu passar todo o ensinamento para o aluno de uma forma tranquila, com amizade e serenidade, sem castigos, sem punições. O professor tem que estar apto para construir, se dedicar aos alunos, vibrando com suas conquistas.

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a pesquisa deste artigo apresentou a questão da afetividade na relação professor-aluno. A afetividade, como diz Wallom (1998), é um campo amplo que comporta um conjunto de manifestações altruístas. A escola é um meio social onde essas manifestações de altruísmo afetam diretamente o processo de aprendizagem e, como a afetividade não anda sozinha, no contexto escolar a inteligência se une ao afeto para impulsionar o desenvolvimento intelectual e emotivo na busca de um sentido de identidades estudantil e docente comprometidas com o social.

A qualidade das interações das vidas nos interiores dos grupos, principalmente entre professores e alunos no espaço da sala de aula é que poderá levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam cognitivas, afetivas ou motoras.

Todas as relações querem sejam familiares, profissionais ou pessoais, devem ser permeadas pela afetividade, e esta pode ser validada por todos, em qualquer faixa etária e em qualquer nível social e cultural. A afetividade está sempre presente nas experiências vividas pelas pessoas, no relacionamento com o outro, por toda a vida, desde seu nascimento. Todo ser humano precisa de limites, mas de carinho e amor também. Um educando aprende o que é respeito e respeita a partir do momento em que vê o educador como um amigo que tem e espera respeito, como alguém que se preocupa de verdade com ele e que lhe mostra os caminhos.

É certo que as relações entre as pessoas não são sempre permeadas pela tranquilidade e pela suavidade. Os fenômenos afetivos referem-se igualmente aos estados de raiva, medo, ansiedade, tristeza. Essas emoções e

sentimentos estão presentes nas interações sociais. No entanto, deve-se ressaltar que na presente pesquisa, tais manifestações não foram observadas, pois os dados coletados restringiram-se apenas às situações específicas de aprendizagem, envolvendo atividades acadêmicas de produção de escrita. Além disso, as professoras demonstraram, através das entrevistas, uma grande preocupação em trabalhar com sentimentos de ansiedade e insegurança, que influenciam negativamente o processo de aprendizagem. Foi possível inferir, a partir das entrevistas, que há discussões entre as professoras a fim de se planejar ações concretas para amenizar os efeitos desarticuladores que tais sentimentos provocam. Wallon e vários autores estudiosos de sua psicogênese já afirmaram que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, torna-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem. Os dados apresentaram momentos onde se destacou a preocupação das professoras em transmitir tranquilidade aos alunos, favorecendo o processo de aprendizagem.

Acreditamos que os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável. No interior da vida escolar, principalmente na Educação Infantil, os alunos precisam vivenciar momentos que potencialmente geram crescimento, que vão ter implicações afetivamente marcantes em seu desempenho pedagógico. Numa época de crises, tragédias e separações como a nossa, é necessário começarmos a pôr em prática nas escolas, ideias mais humanistas, que valorizem desde cedo a importância das emoções.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. et al. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médica, 1991.

GOULART, Iris Barbosa. **PIAGET-Experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2003.

M.L.F.S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas, Unicamp: FE 2001.

PIAGET, J. et al. **Abstração reflexionante: relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: 70, 1998.

A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Routine in Early Childhood Education

CYNTHIA DA SILVA CAMELO TORQUATO ¹

RESUMO

O presente artigo discute a importância da rotina na Educação Infantil como elemento organizador do tempo, espaço e das experiências pedagógicas. A partir de referenciais teóricos como Barbosa, Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Oliveira e Steiner, analisa-se a rotina como instrumento que promove a segurança, autonomia e desenvolvimento integral. Problematisa-se a rigidez presente em práticas escolares e defende-se uma organização flexível, alinhada a princípios da BNCC, que valoriza as interações e o brincar. Destaca-se a contribuição da pedagogia Waldorf na compreensão do ritmo como elemento estruturante. Conclui-se que a rotina quando intencional e dinâmica favorece aprendizagens significativas e o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Rotina; Desenvolvimento Infantil; Interações; Brincadeiras; Práticas Pedagógicas; Autonomia; BNCC.

ABSTRACT

This article discusses the importance of routine in Early Childhood Education as an organizing element of time, space, and pedagogical experiences. Based on theoretical references such as Barbosa, Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Oliveira, and Steiner, routine is analyzed as an instrument that promotes security, autonomy, and integral development. It problematizes the rigidity present in school practices and advocates for a flexible organization aligned with the principles of the BNCC, which values interactions and play. The contribution of Waldorf pedagogy is highlighted in understanding rhythm as a structuring element. It is concluded that routine, when intentional and dynamic, fosters meaningful learning and child development.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Routine; Child Development; Interactions; Play; Pedagogical Practice; Autonomy; BNCC.

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Diadema (2009); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2020); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade XV de Agosto (2018), Ludopedagogia pela Faculdade XV de Agosto (2018), Metodologias Ativas, Docência e Inovação na Aprendizagem pela Faculdade de Tecnologias, Ciências e Educação – FATECE (2021), Arte, Diálogo, História e Educação nos Museus Faculdade Unificada do Estado de São Paulo – FAUESP (2024), Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo – no CEI O Pequeno Seareiro, Professora de Educação Básica na Prefeitura de Diadema - na EMEB Henrique de Souza Filho - Henfil.

INTRODUÇÃO

A rotina na Educação Infantil constitui um elemento fundamental na organização do cotidiano escolar, pois estrutura o tempo, o espaço e as experiências vivenciadas pelas crianças. Sua importância está diretamente relacionada à promoção de segurança, previsibilidade e condições adequadas para o desenvolvimento integral. No entanto, observa-se que, em muitos contextos educacionais, a rotina ainda é compreendida de forma limitada, sendo associada a práticas rígidas e mecânicas que desconsideram as necessidades, os ritmos e a anatomia infantil. Diante dessa realidade, emerge a necessidade de refletir sobre como organizar a rotina de modo mais flexível e significativo. A escolha do tema justifica-se pela relevância que a rotina assume na prática pedagógica e pela necessidade de superar concepções reducionistas, especialmente a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar de que maneira a rotina pode ser organizada na Educação Infantil de forma a garantir segurança e, ao mesmo tempo, respeitar a autonomia e as singularidades das crianças. Como objetivos específicos, busca-se compreender a rotina como instrumento pedagógico, discutir a organização do tempo no cotidiano escolar, analisar sua relação com o desenvolvimento infantil e refletir sobre o papel do professor nesse processo. Além disso, pretende-se problematizar práticas rígidas ainda presente nas instituições de ensino e discutir possibilidades de organização mais flexíveis, alinhadas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular.

Para alcançar tais objetivos, o trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o desenvolvimento infantil e a prática

pedagógica na Educação Infantil, como Barbosa, Piaget e Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Oliveira e Steiner, além dos documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Inicialmente, o texto aborda o conceito de rotina e sua importância na Educação Infantil, em seguida, discute a organização do tempo e sua relação com as experiências das crianças, posteriormente, analisa a rotina como organizadora de experiências e as contribuições para o desenvolvimento infantil, também apresenta o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica, e, por fim discute o papel do professor na organização da rotina, incluindo contribuições da pedagogia Waldorf. Dessa forma, busca-se oferecer uma reflexão crítica e fundamentada, convidando o leitor a compreender a rotina não apenas como organização do cotidiano, mas como um elemento central na construção de práticas educativas.

OBJETIVO GERAL

Analisar de que maneira a organização da rotina na Educação Infantil, pode contribuir para a promoção da segurança emocional, do desenvolvimento integral e da autonomia das crianças, considerando a necessidade de equilíbrio entre previsibilidade e flexibilidade no cotidiano escolar.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Compreender o conceito de rotina na Educação Infantil enquanto instrumento pedagógico que articula tempo, espaço e relações. Identificar as contribuições da rotina para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Analisar o impacto de práticas rígidas e desestruturadas na organização do cotidiano escolar. Investigar como a rotina pode ser planejada de forma

intencional, garantindo experiências significativas baseadas nas interações e no brincar. Refletir sobre o papel do professor na organização, mediação e ressignificação da rotina. Relacionar a organização da rotina aos princípios da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere aos direitos de aprendizagem.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela centralidade da rotina no cotidiano da Educação Infantil e por sua influência direta no desenvolvimento integral das crianças. Embora amplamente presente nas instituições, a rotina ainda é, em muitos contextos compreendida de forma reducionista, sendo associada apenas à organização de horários e atividades, o que limita sua potencialidade pedagógica.

Nesse sentido, torna-se relevante aprofundar a compreensão da rotina como instrumento intencional, capaz de promover segurança emocional, favorecer a construção da autonomia e garantir experiências significativas às crianças. Além disso, a discussão se mostra pertinente diante da necessidade de alinhamento das práticas pedagógicas aos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), que destaca as interações e o brincar como eixos estruturantes na Educação Infantil. Assim, investigar a organização da rotina contribui para a qualificação das práticas educativas, favorecendo um cotidiano mais acolhedor, significativo e respeitoso às singularidades infantis.

Por fim, o estudo também se justifica por sua relevância para a prática docente uma vez que possibilita reflexões sobre o papel do professor na construção de ambientes educativos que

equilibrem organização e flexibilidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

PROBLEMA

Apesar do reconhecimento da rotina como elemento fundamental da organização infantil, observa-se que, em muitas práticas pedagógicas, ela ainda é compreendida de forma reducionista, sendo utilizada apenas como uma sequência rígida de horários e atividades. Essa concepção pode limitar seu potencial educativo, comprometendo tanto o desenvolvimento integral quanto a autonomia das crianças.

Por outro lado, a ausência de uma organização estruturada também pode gerar insegurança, dificultando a construção de referências e a participação das crianças nas experiências propostas. Diante desse cenário torna-se necessário refletir sobre formas mais equilibradas de organização do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o presente estudo busca responder à seguinte questão: como organizar a rotina na educação infantil de modo a garantir a segurança emocional às crianças, sem comprometer sua autonomia, seus ritmos e suas necessidades individuais?

DESENVOLVIMENTO

A rotina na Educação Infantil é a base dos principais elementos do cotidiano escolar, uma vez que organiza o tempo, o espaço e as relações vivenciadas pelas crianças. Mais do que ser uma simples sequência de atividades, a rotina torna-se como um instrumento pedagógico que proporciona segurança, previsibilidade e excelentes condições ao desenvolvimento integral. No entanto, apesar

de sua importância, ainda é comum que a rotina seja vista de forma reducionista, como apenas um conjunto rígido de horários, deixando de lado sua dimensão formativa e sua potencialidade educativa.

Diante disso, é levantada a seguinte problemática: de que maneira a rotina pode ser organizada na Educação Infantil de forma que gere segurança e, ao mesmo tempo, respeito a autonomia, os ritmos e as necessidades das crianças? Essa questão se torna central quando se considera que práticas extremamente rígidas podem comprometer o desenvolvimento infantil, enquanto a falta de organização pode gerar insegurança e dificultar a aprendizagem.

Segundo Barbosa (2006, p. 39), a rotina é “uma forma de organizar o cotidiano que envolve tempo, espaço e relações”. Essa visão possibilita a compreensão do conceito, destacando que a rotina não se limita à repetição de atividades, mas constrói uma estrutura que possibilita à criança entender e interagir com o mundo. Nessa perspectiva, Piaget (1976) evidencia que o desenvolvimento ocorre mediante a ação sobre o meio, sendo a organização das experiências fundamental para a construção de esquemas mentais.

“A rotina não é apenas uma sequência de atividades que se repetem diariamente, mas uma forma de organizar o tempo, o espaço e as relações, permitindo à criança compreender o mundo em que está inserida. É por meio dela que se constroem referências, segurança e possibilidades de ação, sendo fundamental para o desenvolvimento infantil e para a construção da autonomia”. (BARBOSA, 2006, p. 39)

Diante disso, a organização do tempo tem um papel essencial. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o

trabalho na Educação Infantil deve garantir experiências com base interações e brincadeiras, consideradas eixos estruturantes dessa etapa. Dessa forma, o tempo pedagógico necessita ser planejado de forma intencional, que assegure momentos diversificados que contemplem o brincar, o explorar, o conviver, o descansar e o cuidar.

“Na Educação Infantil, é necessário garantir às crianças condições para que possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, promovendo o desenvolvimento integral por meio de interações e brincadeiras.” (BRASIL, 2017, p. 36)

No entanto, é necessário problematizar práticas ainda presentes em muitas instituições, das quais o tempo é organizado de forma rígida, priorizando apenas o cumprimento de atividades trazendo prejuízo para as experiências significativas. Uma rotina extremamente controlada pode gerar ansiedade, limitar a criatividade e reduzir as possibilidades de aprendizagem. Porém, por outro lado, a falta de estrutura compromete a previsibilidade, o que é essencial para a segurança emocional das crianças.

Dessa forma, a rotina deve ser entendida como uma estrutura flexível, proporcionando equilíbrio, organização e abertura para o imprevisto. A previsibilidade não pode ser confundida com rigidez, ao contrário, ela deve servir como base para que a criança se sinta segura e podendo assim, explorar, participar e construir sua autonomia.

A rotina também atua como organizadora de experiências. Ao trazer estrutura para o cotidiano, ela garante os direitos de aprendizagem previstos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, permitindo que as crianças vivenciem situações diversificadas e integradas.

Wallon (2007) coopera para essa discussão ao evidenciar a importância das emoções no desenvolvimento infantil, mostrando que ambientes organizados favorecem vínculos afetivos e reduzem a ansiedade.

Um ponto que merece atenção é a tendência de separar momentos de cuidado e momentos pedagógicos. De acordo com Oliveira (2010, p. 203), essa divisão é artificial, visto que cuidar e educar são dimensões indissociáveis na Educação Infantil. Dessa forma, atividades como alimentação, higiene e descanso também devem ser entendidas como espaços de aprendizagem, interação e desenvolvimento.

Dentro desse contexto, a pedagogia Waldorf, desenvolvida por Rudolf Steiner, oferece uma contribuição relevante quando propõe uma organização da rotina com base no ritmo, e não na rigidez. Ao contrário de modelos focados em horários fragmentados, a abordagem Waldorf organiza o dia a partir de um movimento de alternância entre momentos de expansão, atividade livre, brincar, exploração e contração, atividades mais dirigidas, histórias, descanso. Esse “respirar” do cotidiano proporciona o equilíbrio emocional e físico da criança.

Além do mais, na perspectiva waldorfiana, a rotina age como um “ambiente invisível” que educa, entendendo que a criança aprende principalmente por imitação e experiência. Dessa forma, o ritmo diário, semanal e anual ajuda na construção de hábitos, segurança e autonomia, sem a necessidade de imposições rígidas. Essa ideia dialoga diretamente com a BNCC ao valorizar experiências significativas e o protagonismo infantil.

A importância do ritmo na formação da

criança é destacada pelo próprio Steiner:

“Na educação da criança pequena, o mais importante não é transmitir conteúdos intelectuais, mas organizar o ambiente de tal maneira que ele atue de forma ordenadora sobre todo o organismo da criança. Tudo o que acontece ao redor da criança, as ações do educador, o ritmo do dia, a repetição das atividades atua profundamente sobre sua formação. A criança vive inteiramente no elemento da imitação, e é por meio dessa imitação que ela estrutura seus hábitos, seu corpo e suas capacidades futuras. Por isso, é essencial que haja um ritmo saudável e regular, pois é nesse ritmo que se formam as bases para a vida anímica e corporal da criança.” (STEINER, 2000, p. 34)

No entanto, é importante evitar uma visão idealizada. Ao adicionar elementos da pedagogia Waldorf exige reflexão crítica de adaptação ao contexto educacional brasileiro, especialmente nas instituições públicas, em que há desafios estruturais e demandas diversas. Dessa forma, mais do que adotar modelos prontos, é imprescindível entender os princípios pedagógicos que valorizam o ritmo, a experiência e a centralidade da criança.

A relação entre rotina e desenvolvimento infantil é profunda. Do ponto de vista emocional, a previsibilidade favorece a segurança e reduz a ansiedade. No campo cognitivo, a repetição significativa auxilia na construção do conhecimento. No âmbito social, a rotina cria oportunidades de interação, cooperação e aprendizagem de regras. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento acontece nas relações sociais, o que mostra a importância de uma rotina que promova interações significativas.

O brincar, em si, constitui o eixo central da rotina na Educação Infantil. De acordo com Kishimoto (2010), o brincar é fundamental para

a construção do conhecimento e para a socialização. Dessa maneira, não pode ser tratado como uma atividade secundária, mas como elemento de base das práticas pedagógicas. A organização da rotina deve promover tempo, espaço e intencionalidade para diferentes formas de brincar, integrando todas as experiências do dia a dia.

Por fim, o papel do professor como mediador desse processo é de extrema importância, visto que é ele quem planeja, organiza e ressignifica a rotina, certificando que cada momento tenha sentido pedagógico. Seu papel exige sensibilidade para observar as crianças, flexibilidade para adaptar o planejamento e intencionalidade para promover aprendizagens significativas. Como alega Barbosa (2006), a rotina não pode ser rígida, devendo respeitar os ritmos individuais e favorecer a autonomia.

Sendo assim, a rotina na Educação Infantil deve ser entendida como um elemento dinâmico e intencional, que gera organização e flexibilidade, estrutura e liberdade. Sendo bem planejada, ela se transforma em um instrumento pedagógico potente, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e construindo um cotidiano significativo, acolhedor e rico em experiências. Estabelecendo-se como elemento fundamental na construção de práticas pedagógicas significativas e comprometidas com a formação integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar de que maneira a rotina pode ser organizada na Educação Infantil de modo a garantir segurança às crianças, sem comprometer sua autonomia, seus ritmos e suas necessidades.

A partir das discussões desenvolvidas, considera-se que o problema de estudo foi contemplado, uma vez que se evidenciou que a rotina, quando compreendida como instrumento pedagógico intencional e flexível, é capaz de equilibrar organização e liberdade no cotidiano escolar.

Ao longo do trabalho, foi possível compreender que a rotina ultrapassa a ideia de mera repetição de atividades, configurando-se como um elemento estruturante que articula tempo, espaço e relações. Com base nos referenciais teóricos analisados, constatou-se que sua organização influencia diretamente o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Nesse sentido, a previsibilidade proporcionada pela rotina contribui para a segurança emocional, enquanto a flexibilidade possibilita o respeito às singularidades e o incentivo à autonomia.

Outro ponto relevante diz respeito à necessidade de superar práticas pedagógicas marcadas pela rigidez e fragmentação do tempo, ainda presentes em algumas instituições. Verificou-se que tais práticas podem limitar as experiências infantis, reduzindo o potencial educativo da rotina. Em contrapartida, uma organização pautada nos princípios da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere às interações e ao brincar como eixos estruturantes, favorece a construção de aprendizagens significativas.

A análise também evidenciou que a rotina atua como organizadora de experiências, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças e promovendo a integração entre cuidar e educar, conforme discutido por Oliveira (2010). Além disso, a inserção da pedagogia Waldorf contribuiu para ampliar a compreensão sobre o

papel do ritmo na organização do cotidiano, destacando a importância da alternância entre momentos de maior e menor intensidade como forma de promover equilíbrio e bem-estar.

Destaca-se ainda o papel fundamental do professor como mediador desse processo, sendo responsável por planejar, organizar e ressignificar a rotina de forma intencional, sensível e contextualizada. Sua atuação é decisiva para que a rotina deixe de ser um mecanismo rígido e passe a constituir-se como um espaço de experiências significativas.

Dessa forma, conclui-se que a rotina na Educação Infantil, quando planejada de maneira consciente, flexível e alinhada às necessidades das crianças, constitui-se como um potente instrumento pedagógico. Ela não apenas organiza o cotidiano, mas contribui efetivamente para o desenvolvimento integral, para a construção da autonomia e para a formação de sujeitos ativos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Psychomotor skills in inclusive education.

DALETE BRAGA DE SOUSA ATHAYDE¹
DANIELA ATHAYDE DALAMA²
MIRELLA GONÇALVES SANTANA³

RESUMO

A educação é um direito fundamental de todas as crianças, independentemente de suas necessidades e características individuais. Este estudo visa explorar a psicomotricidade como uma ferramenta valiosa para a educação inclusiva, com foco no desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo é analisar os impactos da psicomotricidade no desenvolvimento desses alunos e identificar estratégias educacionais eficazes para promover a inclusão no ensino regular. A abordagem metodológica inclui uma revisão bibliográfica sobre o tema e a análise de estudos de caso que demonstram a eficácia da psicomotricidade nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Psicomotricidade.

ABSTRACT

Education is a fundamental right of all children, regardless of their individual needs and characteristics. This study aims to explore psychomotricity as a valuable tool for inclusive education, focusing on the development of students with special educational needs. The objective is to analyze the impacts of psychomotricity on the development of these students and identify effective educational strategies to promote inclusion in regular education. The methodological approach includes a bibliographic review on the topic and the analysis of case studies that demonstrate the effectiveness of psychomotricity in this context.

KEYWORDS: Early childhood education; Discipline; Rules; Limits; Moral development.

¹ Licenciatura plena em Pedagogia - UNIVERSIDADE ANHANGUERA/2012; Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional - UNOESTE/2015; Pós Graduação em Alfabetização e Letramento - FACUMINAS/2024; Pós Graduação em ABA - Análise Comportamental aplicada ao Autismo - FACUMINAS/2024; Pós Graduação em Autismo - FACUMINAS/2024; Pós Graduação em TDAH Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - FACUMINAS/2024.

² Licenciatura Plena em Pedagogia - 2025; Pós-graduação em: Psicopedagogia Clínica e Institucional - Unoeste/ 2025; Pós-graduação em: Atendimento Educacional Especializado - Faculdade Conectada/2025; Pós-graduação em ABA- Análise do Comportamento Aplicada - FACUVALE/2025; Pós-graduação em Neuropsicopedagogia - FACUVALE/2025.

³ Licenciatura Plena em Pedagogia 2013/ Alvorada Plus, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas/2011 Unoeste, Pós-Graduação em Gestão Escolar Faculdade Campos Eliseos, 2019 Pós-Graduação em Educação Fundamental Campos Eliseos 2018.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todas as crianças, independentemente de suas necessidades e características individuais. Neste contexto, a psicomotricidade surge como uma ferramenta valiosa para a educação inclusiva, visando promover o desenvolvimento motor, cognitivo e social de alunos com necessidades educacionais especiais. A psicomotricidade é uma abordagem que combina conhecimentos de várias áreas, como saúde, psicologia e educação, para entender e trabalhar com o desenvolvimento humano. Ela se baseia na ideia de que o corpo e a mente estão intimamente conectados e que o movimento e a expressão corporal são fundamentais para o desenvolvimento e a saúde.

OBJETIVO GERAL

Investigar como a psicomotricidade pode ser utilizada para promover o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos com necessidades educacionais especiais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar a eficácia da psicomotricidade no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com necessidades especiais.

Investigar a relação entre a psicomotricidade e a melhoria da autoestima e da confiança em adultos com deficiência.

Desenvolver um programa de psicomotricidade para crianças com autismo e avaliar sua eficácia.

Examinar a influência da psicomotricidade no desenvolvimento social e emocional de crianças em idade pré-escolar.

Avaliar a eficácia da psicomotricidade como

ferramenta de intervenção para reduzir o estresse e a ansiedade em adultos.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema "A Psicomotricidade como Ferramenta para a Educação Inclusiva" se deu em decorrência da dificuldade enfrentada por educadores em desenvolver atividades eficazes para alunos com necessidades educacionais especiais. A psicomotricidade se apresenta como uma abordagem pedagógica inovadora e promissora, capaz de atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo e social de forma integral.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão de literatura sobre a importância da psicomotricidade na educação inclusiva. Foram analisados artigos e livros de autores renomados na área da educação inclusiva e psicomotricistas, visando compreender a contribuição da psicomotricidade para o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da pesquisa envolveu a análise de artigos e livros de autores renomados na área da educação inclusiva e psicomotricidade, com o objetivo de compreender a importância da psicomotricidade na educação inclusiva. Segundo Vygotsky (1978), a psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, pois permite a interação entre o corpo e o ambiente, favorecendo a construção do conhecimento e a formação da identidade. Autores como Lapierre e Aucouturier (1986) destacam a importância da

psicomotricidade na educação inclusiva, pois ela permite que os alunos com necessidades especiais desenvolvam habilidades motoras e cognitivas de forma integrada, promovendo a inclusão e a participação ativa no processo de aprendizagem.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial tem uma longa história que remonta à antiguidade, mas foi apenas no século XIX que começou a se desenvolver como uma área específica da educação.

Na antiguidade, as pessoas com deficiência eram frequentemente abandonadas ou mortas. Na Idade Média, a Igreja Católica começou a se preocupar com a educação das pessoas com deficiência, mas ainda era vista como uma obra de caridade.

Século XVIII e XIX

O século XVIII começou a surgir às primeiras instituições para pessoas com deficiência, como a Escola para Surdos de Paris (1771) e a Escola para Cegos de Paris (1784). No século XIX, a educação especial começou a se desenvolver como uma área específica da educação, com a criação de escolas e instituições para pessoas com deficiência.

Século XX

No início do século XX, a educação especial começou a se expandir, com a criação de programas e serviços para pessoas com deficiência. A década de 1960 foi marcada por um movimento de reforma na educação especial, com a ênfase na inclusão e na educação integrada. A Lei Pública 94-142 (1975) nos EUA estabeleceu o direito à educação gratuita e apropriada para todas as crianças com deficiência.

Século XXI

No século XXI, a educação especial continua a evoluir, com a ênfase na inclusão, na diversidade e na equidade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) da ONU estabelece o direito à educação para todas as pessoas com deficiência.

No Brasil

A educação especial no Brasil tem uma história que remonta ao século XIX, com a criação de instituições para pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece o direito à educação para todas as pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece a inclusão como um princípio fundamental da educação especial.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A psicomotricidade é um tema que se insere no contexto da educação e da saúde, e se refere à abordagem que combina conhecimentos de várias áreas para entender e trabalhar com o desenvolvimento humano.

Contexto Histórico: A psicomotricidade surgiu no início do século XX, como uma resposta à necessidade de entender melhor a relação entre o corpo e a mente.

Teórico: A psicomotricidade se baseia em teorias como a de Lev Vygotsky (1896-1934), que enfatiza a importância da interação social e da aprendizagem no desenvolvimento humano.

Contexto Prático: A psicomotricidade é aplicada em diferentes contextos, como educação infantil, saúde mental e reabilitação.

A psicomotricidade e a inclusão estão intimamente relacionadas, pois a

psicomotricidade pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Como a psicomotricidade pode promover a inclusão:

Desenvolvimento de habilidades motoras:

A psicomotricidade pode ajudar a desenvolver habilidades motoras em pessoas com necessidades especiais, permitindo que elas participem de atividades físicas e esportivas. Melhoria da autoestima: A psicomotricidade pode ajudar a melhorar a autoestima e a confiança de pessoas com necessidades especiais, permitindo que elas se sintam mais capazes e incluídas.

Integração social: A psicomotricidade pode ajudar a promover a integração social de pessoas com necessidades especiais, permitindo que elas interajam com outras pessoas e se sintam parte de um grupo.

Desenvolvimento cognitivo: A psicomotricidade pode ajudar a desenvolver habilidades cognitivas em pessoas com necessidades especiais, como a memória, a atenção e a resolução de problemas.

Inclusão na educação: A psicomotricidade pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação, permitindo que elas participem de atividades educacionais e se sintam incluídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a revisão de literatura realizada nesta pesquisa destaca a importância da psicomotricidade na educação inclusiva. A psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, permitindo a interação entre o corpo

e o ambiente, e contribuindo para a melhoria da autoestima e da confiança. Em conclusão, a revisão de literatura realizada nesta pesquisa destaca a importância da psicomotricidade na educação inclusiva. A psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, permitindo a interação entre o corpo e o ambiente, e contribuindo para a melhoria da autoestima e da confiança. Os autores consultados, como Vygotsky, Lapierre e Aucouturier, destacam a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento integral das crianças, e sua inclusão nos currículos escolares pode ser uma ferramenta valiosa para a educação inclusiva. No entanto, a implementação da psicomotricidade em contextos educacionais inclusivos enfrenta desafios, como a falta de formação e capacitação de professores e a falta de recursos e infraestrutura adequados. Além disso, a psicomotricidade ainda é vista como uma disciplina secundária em muitos contextos educacionais, o que pode limitar sua implementação e eficácia. Para superar esses desafios, é necessário que os profissionais da educação sejam capacitados para trabalhar com alunos com necessidades especiais e que as escolas sejam equipadas com recursos e infraestrutura adequados. Além disso, é fundamental que a psicomotricidade seja incluída nos currículos escolares e que seja vista como uma ferramenta valiosa para a educação inclusiva. Isso pode ser alcançado através da criação de programas de formação e capacitação para professores, da alocação de recursos e infraestrutura adequados, e da promoção da conscientização sobre a importância da psicomotricidade na educação inclusiva. Em resumo, a psicomotricidade é uma ferramenta importante para a educação inclusiva, e sua implementação pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para a inclusão de alunos com necessidades

especiais. É necessário que os profissionais da educação, os policymakers e a sociedade em geral trabalhem juntos para superar os desafios e programar a psicomotricidade de forma eficaz nos contextos educacionais inclusivos. Além disso, é importante destacar que a psicomotricidade não é apenas uma ferramenta para alunos com necessidades especiais, mas também pode ser benéfica para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades. A psicomotricidade pode ajudar a promover a criatividade, a expressão e a comunicação, e pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral das crianças. Em conclusão, a psicomotricidade é uma ferramenta valiosa para a educação inclusiva, e sua implementação pode ter um impacto positivo na vida dos alunos com necessidades especiais e na qualidade da educação em geral.

REFERÊNCIAS

FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A psicomotricidade**. São Paulo: Manole, 1986.

MELLO, A. S. **Psicomotricidade e Educação Inclusiva**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

SASSON, R. **A psicomotricidade na Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

THE IMPORTANCE OF HEURISTIC PLAY IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 0 TO 5 YEARS

DANIELA RODRIGUES SPOSITO¹

ANGELITA FRANCISCA DA SILVA²

SANDRA POLIDORIO CARDOSO³

RESUMO

Existe algo quase invisível, mas profundamente potente quando uma criança pequena se envolve com objetos simples, sem orientação direta, sem alguém dizendo exatamente o que fazer. Esse movimento, que pode parecer desorganizado aos olhos adultos, na verdade carrega uma lógica própria, silenciosa, mas intensa. O brincar heurístico nasce exatamente aí, nesse espaço de liberdade onde a criança experimenta, erra, repete, observa, muda o rumo e recomeça. Este trabalho parte da tentativa de compreender esse tipo de brincar não como um momento secundário dentro da educação infantil, mas como um elemento central no desenvolvimento cognitivo entre 0 e 5 anos. Ao invés de atividades com resultados previamente definidos, o brincar heurístico permite que a criança construa suas próprias relações com o mundo, explorando materiais comuns, muitas vezes ignorados no cotidiano escolar. E é curioso como, justamente nesses momentos menos controlados, surgem aprendizagens mais profundas. Ao longo do texto, busca-se refletir sobre como essa prática contribui para o desenvolvimento da atenção, da memória, da linguagem e da capacidade de resolver problemas, ainda que esses processos não sejam imediatamente visíveis. Há também uma tentativa de tensionar certos modelos educacionais que ainda priorizam respostas rápidas e resultados concretos, muitas vezes deixando de lado experiências mais livres e investigativas. No fundo, o que se propõe aqui é um deslocamento de olhar. Não se trata apenas de defender o brincar, mas de reconhecer que, quando a criança tem espaço para explorar sem pressa, algo essencial acontece — mesmo que não possa ser medido naquele instante.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar heurístico; Desenvolvimento cognitivo; Educação infantil; Aprendizagem; Primeira infância.

¹ Licenciatura plena Geografia, Unesp 2000, Pós-Graduação: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade Campos Elísios, 2020.

² Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva Instituição: Univel Cascavel Paraná, 2009.

³ Licenciatura em Pedagogia 2019, Pós-Graduação A Arte De Contar Histórias, Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, Pós-Graduação em Psicomotricidade FCONNECT 2022.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

THE IMPORTANCE OF HEURISTIC PLAY IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 0 TO 5 YEARS

DANIELA RODRIGUES SPOSITO¹

ANGELITA FRANCISCA DA SILVA²

SANDRA POLIDORIO CARDOSO³

ABSTRACT

There is something almost invisible, yet deeply powerful, when a young child engages with simple objects without direct guidance, without someone telling them exactly what to do. This movement, which may seem disorganized to adult eyes, actually carries its own logic — quiet, but intense. Heuristic play emerges precisely in this space of freedom, where the child experiments, makes mistakes, repeats, observes, changes direction and starts again. This work starts from the attempt to understand this kind of play not as a secondary moment within early childhood education, but as a central element in cognitive development between the ages of 0 and 5. Rather than activities with pre-defined outcomes, heuristic play allows the child to build their own relationships with the world, exploring common materials that are often overlooked in the school routine. And it is curious how, precisely in these less controlled moments, deeper learning emerges. Throughout the text, the aim is to reflect on how this practice contributes to the development of attention, memory, language and problem-solving skills, even though these processes are not immediately visible. There is also an attempt to question certain educational models that still prioritize quick answers and concrete results, often overlooking more free and investigative experiences. Ultimately, what is proposed here is a shift in perspective. It is not merely about defending play, but about recognizing that when a child has the space to explore without hurry, something essential happens — even if it cannot be measured at that moment.

KEYWORDS: Heuristic play; Cognitive development; Early childhood education; Learning; Early childhood.

¹ Licenciatura plena Geografia, Unesp 2000, Pós-Graduação: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade Campos Elísios, 2020.

² Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva Instituição: Univel Cascavel Paraná, 2009.

³ Licenciatura em Pedagogia 2019, Pós-Graduação A Arte De Contar Histórias, Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, Pós-Graduação em Psicomotricidade FCONNECT 2022.

INTRODUÇÃO

Há algo de profundamente revelador no modo como uma criança interage com um objeto simples. Uma colher de madeira, uma tampa esquecida, um pedaço de tecido. Não há manual, não há instrução e, ainda assim, há investigação. O que parece banal aos olhos adultos, para a criança se torna um campo aberto de possibilidades.

O brincar heurístico emerge exatamente nesse território pouco controlado. Ele não pede permissão para acontecer; na verdade, ele exige ausência de interferência excessiva. E isso, curiosamente, ainda incomoda muitos contextos educativos.

Durante muito tempo, a educação infantil foi marcada por práticas altamente dirigidas, onde o brincar era permitido, mas frequentemente condicionado. Brincar, sim, mas com objetivo claro, tempo delimitado e, de preferência, algum produto ao final. Esse modelo, embora funcional sob certas perspectivas, parece ignorar uma dimensão essencial: o processo.

Segundo estudos clássicos do desenvolvimento infantil, a criança aprende ao agir sobre o mundo. Mas agir de verdade não apenas reproduzir comandos. É nesse ponto que o brincar heurístico ganha força. Ele devolve à criança algo que, talvez, nunca devesse ter sido retirado: a liberdade de explorar sem finalidade imediata.

E é curioso perceber como, justamente nos primeiros anos de vida quando o cérebro apresenta sua maior plasticidade, ainda insistimos em limitar experiências. Talvez por ansiedade adulta. Talvez por desconhecimento.

Este artigo nasce dessa inquietação. Não apenas para descrever o brincar heurístico, mas para problematizar seu lugar real nas

práticas educativas. Porque, no fundo, a questão não é se ele funciona. A questão é: por que ainda resistimos a ele?

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância do brincar heurístico no desenvolvimento cognitivo de crianças de 0 a 5 anos, destacando suas contribuições para a construção do conhecimento e autonomia infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os fundamentos teóricos do brincar heurístico;
- Identificar suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo;
- Refletir sobre sua aplicação na educação infantil;
- Discutir os desafios presentes na sua implementação em contextos educativos.

JUSTIFICATIVA

Falar sobre brincar pode parecer, à primeira vista, algo simples. Quase óbvio. Afinal, brincar faz parte da infância sempre fez. Mas quando se observa mais de perto, percebe-se que nem todo brincar é tratado da mesma forma.

Há uma tendência sutil, mas persistente de valorizar atividades que produzem resultados visíveis. Um desenho pronto. Uma tarefa concluída. Um número aprendido. O brincar heurístico, por sua natureza aberta, escapa desse padrão. E talvez seja exatamente por isso que ele ainda ocupa um espaço marginal em muitas práticas pedagógicas.

A relevância deste estudo está justamente em tensionar essa lógica. Em propor uma inversão de olhar. Em reconhecer que o desenvolvimento cognitivo não se constrói

apenas através de instrução direta, mas também e talvez principalmente através da exploração livre.

Além disso, compreender o brincar heurístico é, de certo modo, repensar o papel do adulto. O educador deixa de ser aquele que conduz constantemente e passa a ser aquele que observa, organiza o ambiente e, em certos momentos, simplesmente se retira.

DESENVOLVIMENTO

O conceito de brincar heurístico foi amplamente desenvolvido por Elinor Goldschmied, que propôs uma abordagem baseada na exploração de objetos cotidianos. Não brinquedos tradicionais, mas materiais diversos: argolas, tecidos, caixas, colheres. Objetos sem função definida, ao menos do ponto de vista infantil. Segundo Goldschmied et al. (2004), o valor desses objetos está justamente na ausência de um uso predeterminado. Eles não dizem à criança o que fazer. E isso muda tudo. Uma criança diante de um brinquedo estruturado tende a seguir um roteiro implícito. Já diante de um objeto neutro, ela precisa criar esse roteiro. E criar, aqui, não é apenas imaginar é testar, errar, ajustar, repetir. Esse ciclo, aparentemente simples, envolve processos cognitivos complexos. Atenção, memória, categorização. Às vezes, até algo que se aproxima da formulação de hipóteses. Na concepção de Piaget et.al (1976), o conhecimento se constrói a partir da interação entre sujeito e objeto. O brincar heurístico parece materializar essa ideia de forma quase didática ainda que sem intenção didática explícita. E há um detalhe interessante: o silêncio. Diferente de atividades dirigidas, o brincar heurístico não exige constante verbalização. A criança pode permanecer

concentrada por longos períodos, explorando, manipulando, organizando. Esse tipo de concentração profunda, autônoma é cada vez mais raro. E talvez por isso mesmo tão valioso. Vygotsky et.al (1984), por outro lado, enfatiza a importância da mediação social no desenvolvimento. À primeira vista, poderia parecer que o brincar heurístico se opõe a essa ideia.

A mediação, nesse contexto, não desaparece. Ela se transforma. O adulto organiza o ambiente, seleciona os materiais, garante segurança. E, principalmente, observa. Intervém pouco, mas de forma significativa quando necessário.

Outro ponto que merece atenção é a relação entre brincar heurístico e linguagem. Embora muitas atividades sejam silenciosas, isso não significa ausência de desenvolvimento linguístico. Pelo contrário ao explorar objetos, a criança constrói significados. E esses significados, posteriormente, serão nomeados. A linguagem, nesse caso, emerge da experiência não da repetição. Bruner et.al (1997) argumenta que a aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo consegue relacionar novas informações com estruturas já existentes. O brincar heurístico favorece exatamente esse tipo de conexão. Não há conteúdo imposto.

E isso, curiosamente, pode gerar aprendizagens mais duradouras do que atividades explicitamente instrucionais. Mas nem tudo é simples. A implementação do brincar heurístico enfrenta obstáculos concretos. Um deles é o tempo. Em muitos contextos escolares, a rotina é fragmentada, com atividades curtas e objetivos definidos. O brincar heurístico exige o oposto: tempo estendido, sem interrupções frequentes. Outro

desafio é a formação dos educadores. Nem todos se sentem confortáveis em adotar uma postura menos diretiva. Há uma sensação de perda de controle como se a aprendizagem estivesse “solta demais”. E, de certa forma, está mesmo. Mas isso não significa ausência de aprendizagem. Significa apenas que ela não é imediatamente visível.

Há também a questão cultural. Em algumas realidades, o brincar ainda é visto como algo secundário, quase um intervalo entre atividades “sérias”. Mudar essa percepção exige mais do que teoria. Exige mudança de mentalidade, apesar desses desafios, os benefícios observados são consistentes. Crianças que participam regularmente de atividades heurísticas tendem a apresentar maior autonomia, melhor capacidade de resolução de problemas e níveis mais elevados de concentração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez o maior equívoco ao discutir o brincar heurístico seja tentar encaixá-lo em modelos rígidos, com roteiros fechados e objetivos comportamentais. Ele não funciona assim. Não é uma técnica a ser aplicada passo a passo, como uma receita, nem uma atividade com começo, meio e fim cronometrados. É, antes, uma mudança de postura do adulto. Aceitar o brincar heurístico implica abrir mão de certo controle. Significa permitir que a criança manuseie tampas, potes, colheres de madeira, tecidos e caixas não para produzir algo específico, mas para descobrir por si mesma o peso, o som, o encaixe, a textura. E isso, para muitos contextos educativos, ainda é desconfortável. Há uma expectativa constante de produtividade, de resultados mensuráveis, de evidências imediatas que possam ser registradas em relatórios e fotos

para as famílias. O brincar heurístico não oferece isso de forma direta. A criança pode passar vinte minutos apenas colocando e tirando anéis de um tubo, sem “produzir” nada visível. Ela não vai entregar um desenho, uma colagem ou uma resposta correta. Ele trabalha em outra lógica — mais lenta, mais sutil, mas não menos profunda. É uma aprendizagem que acontece no corpo, no gesto repetido, na observação silenciosa, na tentativa e no erro. E talvez seja justamente essa lentidão que o torna tão necessário. Num mundo cada vez mais acelerado, em que até a infância é pressionada por estímulos rápidos, cores vibrantes e telas que respondem instantaneamente, permitir que a criança explore sem pressa pode parecer quase um ato de resistência. É recusar a ideia de que aprender precisa ser rápido, visível e útil de imediato. Mas não se trata apenas de resistência. Trata-se de reconhecer que o desenvolvimento humano não acontece em linhas retas. Ele oscila, recua, avança de forma inesperada, às vezes em silêncio. A criança que hoje apenas empilha potes, amanhã usará essa experiência corporal para compreender conceitos matemáticos como tamanho, quantidade e sequência. O brincar heurístico respeita esse movimento interno da criança. Ele confia na capacidade dela de investigar, de escolher, de persistir. O papel do adulto, nesse caso, não é dirigir, mas observar, organizar um ambiente rico em materiais simples e garantir segurança, sem interromper o fluxo da exploração. E, ao respeitá-lo, talvez o brincar heurístico nos ensine algo que vai além da educação infantil: que aprender não é sinônimo de apressar, e que há conhecimentos que só amadurecem quando lhes damos tempo. Talvez o que estejamos reaprendendo, ao olhar para essa prática, é que educar também é saber esperar.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Pessoas muito pequenas:** educação e cuidado de crianças de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

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

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA REGULAR

The Role of the Teacher in the Development of Students with Intellectual Disabilities in the Regular Classroom

DANIELE DE ARAÚJO FERNANDES ¹

RESUMO

A finalidade deste estudo é investigar o papel o professor que atua com alunos portadores de Deficiência Intelectual, a fim de proporcionar o desenvolvimento de aprendizagem adequado dessas crianças. Teremos como base a análise bibliográfica e a prática do profissional no espaço escolar. Sabemos que dependendo do professor, ele poderá formar alunos capazes de fazer leitura do mundo e transformar a realidade para uma sociedade democrática e mais justa. Baseada nesta problemática buscará refletir sobre as expectativas existentes diante das ações profissionais docentes que possam contribuir para que as crianças com Deficiência Intelectual alcancem os conhecimentos esperados, adaptando os currículos, e otimizando o uso dos recursos didáticos pedagógicos, ministrados em salas comuns.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação Especial; Formação de Professores; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This article aims to reflect on Art as a multimodal language and symbolic The purpose of this study is to investigate the role of teachers who work with students with Intellectual Disabilities, in order to promote the appropriate learning development of these children. The study will be based on bibliographic analysis and the professional practice within the school environment. It is understood that, depending on the teacher, they may help shape students who are capable of interpreting the world and transforming reality toward a more democratic and just society. Based on this issue, the study seeks to reflect on existing expectations regarding professional teaching practices that may contribute to children with Intellectual Disabilities achieving the expected knowledge, by adapting curricula and optimizing the use of pedagogical teaching resources in regular classrooms.

KEYWORDS: Education; Special Education; Teacher Training; Intellectual Disability.

¹ A finalidade deste estudo é investigar o papel o professor que atua com alunos portadores de Deficiência Intelectual, a fim de proporcionar o desenvolvimento de aprendizagem adequado dessas crianças. Teremos como base a análise bibliográfica e a prática do profissional no espaço escolar. Sabemos que dependendo do professor, ele poderá formar alunos capazes de fazer leitura do mundo e transformar a realidade para uma sociedade democrática e mais justa. Baseada nesta problemática buscará refletir sobre as expectativas existentes diante das ações profissionais docentes que possam contribuir para que as crianças com Deficiência Intelectual alcancem os conhecimentos esperados, adaptando os currículos, e otimizando o uso dos recursos didáticos pedagógicos, ministrados em salas comuns.

INTRODUÇÃO

Observo que a sociedade vem em busca de mudanças diárias para inclusão real da criança com Deficiência Intelectual, o que contribui para o convívio diário na escola regular (ARANHA, 2000).

Segundo Oliveira (2008), percebe-se que incluir alunos com Deficiência Intelectual em salas regulares com professores capacitados, criativos, reflexivos é urgente e necessário, porém não é uma tarefa fácil, considerando que por vezes o aluno que ali se encontra necessita de suporte físico, que estimule o desenvolvimento do pensamento e habilidades específicas.

Baseada neste pensamento entende-se que por meio de um suporte de aprendizagem adequado a necessidade imediata do aluno com Deficiência Intelectual e da aula bem planejada com recursos diversos, será possível que o professor contribua com a formação dessa criança, garantindo-lhe o real direito a educação (OLIVEIRA, 2008).

Para a garantia destes direitos cria-se as Salas de Apoio e Acompanhamento a Inclusão – AEEs – onde é oferecido às crianças o contra turno da sala regular visando o favorecimento deste apoio pedagógico, que tanto é esperado pelo professor (OLIVEIRA, 2008).

Porém, ao chegar a uma AEE, muitas vezes, observa-se a maneira errônea em que se definem as atribuições do professor que ali se encontra, talvez pela falta de informação ou pela má formação. O professor que se encontra na AEE, transforma-se em um segundo professor desta criança de maneira a continuar o processo didático que se tem dentro da sala de aula regular (OLIVEIRA, 2008).

Esta problemática nos leva aos seguintes questionamentos: a) qual o verdadeiro papel do professor da AEE diante do desenvolvimento pedagógico e social da criança? b) O que estão ensinando para as crianças na sala da AEE? c) De que maneira e quais são os caminhos que devem ser seguidos pelo profissional da AEE para que seu trabalho seja realmente um auxiliador dos processos de ensino e aprendizagem da sala regular?

Assim esse trabalho tem por objetivo descrever por meio da pesquisa bibliográfica, a experiência de professores sobre a utilização de recursos didático-pedagógicos diversos que podem favorecer um vínculo entre a AEE com o universo da Unidade Escolar.

Para tanto, o tema será desenvolvido a luz de pesquisa documental e bibliográfica, baseada em ideias de autores que tratam sobre o tema, bem como documentos oficiais que contribuam para compreender como o professor da AEE pode intervir no processo de aprendizagem do aluno. Busca-se nortear nesta pesquisa quais as propostas que devem ser seguidas para um trabalho eficiente nas salas comuns.

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde que a criança nasce, ela é convidada a conviver em um ambiente que lhe oferece um conceito de educação em conjunto, pois imediatamente é incluída em uma sociedade na qual aprende a viver com sua família, tendo neste local um ambiente de conhecimento e desenvolvimento, construindo através de influências do meio sua forma de pensar e agir. A criança tem a oportunidade de participar de outro meio sócio cultural, interagindo com diferentes parceiros, tendo na CEI e EMEIs, esta oportunidade (RCNEI, 2007).

O compromisso das instituições escolares gira em torno de garantir o direito de viverem situações acolhedoras, seguras, agradáveis e desafiadoras selecionando os valores dos ensinamentos oferecidos (RCNEI,2007). Alguns princípios básicos para guiar a efetivação do compromisso proposto segundo o Referencial curricular da Educação Infantil:

- o desenvolvimento da criança por meio de um processo recíproco;
- educar e cuidar entendendo que ambas são inseparáveis em toda ação educativa;
- todos são iguais, apesar de diferentes, favorecendo a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais;
- o adulto é mediador da criança em toda a aprendizagem;
- favorecer a parceria com as famílias, considerando-a ponto principal para a realização do trabalho.

O TRABALHO DO PROFESSOR DA AEE

O professor da AEE tem um importante papel na formação do indivíduo com Deficiência Intelectual, já que sua função diante da proposta inclusiva que vivemos, é de ser organizador e norteador de uma proposta didática que contribua com o suporte pedagógico necessário para a construção de saberes específicos.

A utilização de um currículo adaptado adequadamente auxilia o professor da sala comum a oferecer um ensino cooperativo não individualizado, alcançando o objetivo do projeto pedagógico da Unidade Escolar, tal tarefa sendo de responsabilidade do professor da AEE (OLIVEIRA, 2008).

Centrado nesta ideia consente-se uma nova maneira de ensinar e novas oportunidades para aprender, ampliando os estímulos e

desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.

Vygotsky (2007), afirma que a aprendizagem se dá por meio das informações que o indivíduo recebe dentro das relações construídas com o meio. Estas relações otimizadas pelo trabalho de suporte realizado pelo professor da AEE oferecerão estímulos adequados à criança, uma vez que a socialização é que contribuirá com a oportunidade de realizar novas experiências, sendo caminho para o processo de aprendizagem individualizado.

Entende-se que para o ensino ser eficiente deve-se ter princípio colaborativo, onde o trabalho realizado se dá em grupo ou em duplas, por meio da adaptação curricular, sendo desta forma transferida pelo aluno para um saber individualizado que lhe permitirá agir diretamente sobre o meio após adquirir o conhecimento (Oliveira, 2008).

A ideia do trabalho da AEE passa de mero ensino didático à constituição de um significado muito mais abrangente, ensinando a criança com deficiência intelectual para a vida, sendo este o verdadeiro papel da educação (RAAEE, 2007).

O sentido que damos ao processo de aprendizagem da criança, os objetivos que traçamos e a maneira que se faz a educação determinará como será a recepção e utilização dos princípios ensinados na vida da criança diante deste saber sistematizado. Assim, a maneira de propiciar e oportunizar ações e momentos de busca do saber é que determinarão se há ou não condição de avançar etapas de aprendizagem para a criança com Deficiência Intelectual (OLIVEIRA, 2008).

A autora continua dizendo que é complexa a

maneira de ensinar a criança com Deficiência Intelectual, pois o trabalho exige planejamento, disposição e diretriz. Consegue-se a contemplação de todos os pontos por meio de adaptação curricular, organização de materiais pedagógicos e apoio da sala da AEE, para a adequação da proposta pedagógica.

É um erro deixar a criança com deficiência à margem da aprendizagem, pois a escola é responsável pelo desenvolvimento de todos os alunos, inclusive o deficiente intelectual, necessitando para alcançar o sucesso no desenvolvimento desta criança à utilização de atividades simples, em duplas ou em grupos, que garantam a participação de todas as crianças, ajudando-se mutuamente, trocando informações e todos colaborando para a realização da atividade (DEL-MASSO, 2008).

O ensino colaborativo permite que os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam demonstrar por meio de conhecimentos anteriormente aprendidos, quais são suas habilidades, percebendo as de seus colegas, aplicando seus conhecimentos e compreendendo que todos são igualmente importantes dentro da proposta coletiva de construção do conhecimento. (OLIVEIRA, 2008).

A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA DIANTE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PELO PROFESSOR

Para compreender a importância do trabalho com a sala da AEE, é preciso observar o paralelo histórico que acompanha esta proposta de educação inclusiva, compreendendo quais foram as dificuldades e as propostas realizadas para que esta educação fosse realizada da maneira que é oferecida hoje.

Há muito, a educação era somente garantida à elite, para que estes fossem responsáveis pelo trabalho intelectual, o serviço braçal, ficava por conta dos pobres (Aranha, 1991).

Neste período monárquico, a educação era diferenciada, porém buscava-se contemplar os que poderiam deter o poder, havia qualidade de ensino. Buscava-se desenvolver as habilidades doutrinando-os. Os alunos eram silenciosos e recebiam uma aprendizagem passiva, não faziam críticas, nem exigiam nada. Só os professores possuíam o saber e estes eram chamados de Mestres. A educação era oferecida de maneira individualizada por vezes até fora da escola (FREIRE E SHOR, 1987).

Com a Revolução Francesa surgiu também o humanismo igualitário, a este podemos considerar um processo civilizatório universal, em que todos os seres humanos estariam preparados para pensar por si, se desenvolver garantindo o mérito pessoal de seus esforços (ARANHA, 1991).

Neste período, o especial ou o deficiente era visto como incapaz, se reaproveitado em sociedade, este era designado a realizar tarefas braçais de fácil manuseio, ou eram mortos ao nascer (ARANHA, 1991). A partir do século XIX, as ideias iluministas se destacaram e os projetos positivistas e socialistas apresentavam objetivos diferentes, mas sem propostas de incluir a criança com deficiência, deixando-a à margem do processo, considerando que ela seria incapaz de alcançar sozinha sua subsistência por mérito pessoal (ARANHA, 2000).

Em 1950, teve início a Educação Especial no Brasil, com o decreto Imperial nº 1428, assinado por Dom Pedro, na cidade do Rio de Janeiro. A ideia de que a educação deveria seguir moldes tradicionais era muito forte,

classificavam-se as escolas como templos do saber, sendo este, um espaço privilegiado (FREIRE E SHOR, 1987).

Na década de 60 houve várias mudanças na educação pelo mundo todo, em 1964, com o Golpe Militar, aqui no Brasil começou a disseminação dos limites globais da educação (FREIRE E SHOR, 1987).

Com toda esta reestruturação em 1971, abriram-se os acessos às escolas para a classe trabalhadora, porém, a estrutura que esta possuía não estava preparada para receber todo este contingente, dando início ao declínio escolar (FREIRE E SHOR, 1987).

A clientela já não era a mesma, porém a forma de conhecimento sim. Os professores continuavam presos aos programas, horários, currículos que não ofereciam motivação nenhuma e as bibliografias eram as mesmas oferecidas por séculos por exigência do sistema antiquado aos quais os educandos foram inseridos; então se abriu os portões das escolas, mas, não a prepararam para recebê-los. (OLIVEIRA, 2008).

A Educação Especial que por muito tempo, revelou-se um sistema de ensino a parte. Em meados de 1980, surgiram várias discussões no Brasil em favor dos direitos sociais, garantidos pela Constituinte, enfatizando as reivindicações populares e as demandas dos grupos ou categorias, até então, excluídos dos espaços sociais, ampliando desta maneira a luta pela qualidade da educação das pessoas com necessidades especiais (BALEOTTI, 2008).

Com o surgimento desta Escola Nova, segundo Mazzota (1987), passou-se a questionar a visão política existente, com pensadores e educadores conceituados,

observando que a escola poderia ser um espaço de abordagem política, de possível construção da cidadania como prática de libertação, também descrita por (Freire, 1987).

Neste período, as portas foram abertas para a Educação Inclusiva, que não possuíam características adequadas para tal inclusão, uma vez que o acesso foi oferecido, mas a qualidade e adaptação para que esta ocorresse muito deixava a desejar (OLIVEIRA, 2008).

As escolas não foram reconstruídas para adequar-se aos alunos que chegavam. Os alunos é que deveriam adequar-se aos espaços oferecidos na escola regular. Sendo assim, começaram a ocorrer adaptações aqui e ali; eram construídas rampas de acesso e havia troca de salas para que determinada turma recebesse o deficiente. A determinação política era contemplada, mas o ser humano era totalmente ignorado (FREIRE E SHOR, 1987).

Sawaia (2001, p. 96) cita que o indivíduo incluso desenvolve subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído, até sentir-se discriminado e revoltado”. Baseada nesta ideia é possível considerar que o próprio indivíduo se sente excluído, por ser deixado a margem de todo o processo apesar de estar inserido neste todo o mesmo é deixado de lado.

A escola passou a receber o deficiente, porém continuando a ter um modelo de ideais capitalistas, em que o conhecimento não se transmitia, se vendia, sendo utilizada como propaganda para os políticos vigentes, determinando que todo estabelecimento educacional devesse receber os indivíduos com necessidades especiais, independentes de sua estrutura, de seu material ou de seus espaços (MENDES, 2007).

O professor continuou cumprindo o seu papel

de ensinar, algumas vezes, a contragosto, talvez por despreparo ou por preconceito, mas estando lá para servir (MENDES, 2007).

Segundo Oliveira (2008), a forma com que a escola é administrada também não combina com os atuais objetivos escolares. Ela está mais ligada a administradores ou contadores do que a educadores, pois um modelo a ser seguido por todas elas, como se alunos e professores fossem sempre os mesmos e suas necessidades fossem as mesmas, bem como sua localização e região, criando um desgaste enorme para quem trabalha e estuda nesta realidade, já que nenhuma comunidade é igual à outra e as necessidades são diferenciadas. Apesar disto, a concepção de educação é construída a mercê de tais informações.

Indiretamente o processo educacional continua elitizado, mas de forma velada, e por este motivo nem todos os ditos especiais, conseguem chegar ao final do curso a que se propõem, pois, os mesmos são criados para um tipo de indivíduo e são oferecidos a outro, o que acaba desenvolvendo uma espécie de carência psíquica dos alunos que, muitas vezes, possuem várias outras necessidades, não reconhecendo o porquê de ali se encontrarem (ARANHA, 2011).]

É preciso perceber que o indivíduo buscador de conhecimento nas escolas, também nos leva a refletir sobre o papel do professor/educador de forma ampla, tornando-se consciente de que o conhecimento está exposto, mas que precisa ser aperfeiçoado e que é preciso meios para que isto possa ocorrer de forma “satisfatória”, sem os programas padronizados, imponentes e bem apresentados, mas escritos de forma a contemplar a clientela que se tem nas mãos (ARANHA, 2011).

É necessário também perceber que quando expomos nossos alunos deficientes a tais aulas tradicionais, criamos uma pequena guerra de nervos onde se trava uma pequena luta onde o professor tenta chegar ao mundo do aluno e o aluno apresenta-se alheio o tempo todo (ARANHA, 2011).

A grande inovação oferecida pelo processo de educação inclusiva foi o ajuste do método pedagógico à individualidade motivacional do deficiente, com técnicas de uma educação especial não somente com o objetivo de corrigir o repertório (PASSOTI, 1984).

Porém, para que o professor compreenda a forma com que seus alunos se desenvolvam é necessário o apoio também de novas ciências que auxiliem por meio de seus estudos a estruturação de uma proposta pedagógica consistente e significativa, dando ao aluno com Deficiência Intelectual condições para que alcance seu desenvolvimento. Para tanto, podemos contar com a ajuda da Neurociência, que nos favorece estes saberes.

A NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE

A Neurociência é a área de estudo que favorece compreender como se dá o aprendizado e a apreensão do conhecimento dentro do funcionamento cerebral. Esta se ocupa em entender os diversos focos de aprendizagem (SALLA, 2011). Para que se aprenda existe a necessidade de estímulos diversos e frequentes que estimulem a construção de saberes diversos e desenvolvimento de habilidades .

Observa-se a criança não só com Deficiência Intelectual, bem como todas as crianças por diversos ângulos dentro dos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo a ela os

estímulos necessários para seu desenvolvimento dentro de uma perspectiva educacional que vise a amplitude do trabalho a ser realizado (SALLA, 2011).

Assim é necessário que se compreenda o desenvolvimento da criança em uma perspectiva emocional, uma vez que como descrito por Vygotsky, esta interfere na razão, atrapalhando ou contribuindo com a motivação do aprender, sendo este gravado pelo cérebro (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

Diante desta gravação cerebral, para que ela seja adequada tem-se a necessidade da atenção, uma vez que está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento, contribuindo para a formação da memória, apesar de próximas memória e atenção não significam a mesma coisa (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

A plasticidade do cérebro permite que este se modifique em contato com o meio, transformando-se anatomicamente e funcionalmente diante das experiências vividas e assimiladas, sendo que se as experiências não forem favorecidas o mesmo pode sofrer uma desconexão e a falta de habilidade de alguns ou vários neurônios impedindo o desenvolvimento (SILVA, APUD SALLAS, 2011);

Compreende-se então que para aprender, dentro da perspectiva de desenvolvimento da Neurociência, o ser humano necessita da união destes diversos fatores: emocional, motivação, atenção, plasticidade cerebral e memória de forma que todos juntos possam ampliar as condições de construção de novos conhecimentos e habilidades para sua formação (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

A criança com déficit intelectual necessita de

quantidade maior ainda de estímulos para se desenvolver e colocar-se em contato com o mundo. O professor necessita de informações de como pode alcançar e estimular o interesse do aluno para que ele consiga acompanhar os objetivos propostos (OLIVEIRA, 2008).

O conhecimento oferecido ao processo educacional à Neurociência nos permite compreender quais partes do cérebro precisam ser mais estimuladas, contribuindo para que encontremos metodologias adequadas para que seja possível obter bons resultados no aprendizado (SILVA, APUD SALLAS, 2011). Sabendo quais são os déficits de estímulos, é possível que na organização escolar e na construção da proposta pedagógica da escola, o professor, da AEE e o coordenador pedagógico possam favorecer metodologias que contribuam com esta estimulação (OLIVEIRA, 2008).

Utilizar o espaço da AEE para que seja possível decifrar quais são estes estímulos é de certa forma imprescindível, pois é esta união com a sala comum que contribuirá para que o aprendizado da criança com deficiência seja eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim esse trabalho tem por objetivo descrever por meio da pesquisa bibliográfica, que baseia-se na experiência de professores sobre a utilização de recursos didático-pedagógicos diversos que podem favorecer um vínculo entre a AEE com o universo da Unidade Escolar.

Verificou-se, no decorrer da presente pesquisa, que o desenvolvimento da criança dentro de uma proposta educacional realizada através da união do trabalho da AEE e classe comum são de extrema importância para o desenvolvimento de uma proposta educacional

inclusiva.

Sendo papel deste serviço especializado, oferecer meios, informações e adaptações que não modifiquem a proposta educacional, mas que complementem a didática por meio de metodologias complementares que permitam ao aluno alguns meios para que ele realmente seja incluso em um projeto cooperativo de ensino.

Assim, nesta perspectiva de trabalho, a educação deixa de ser individualizada e passa de forma coletiva, ser socializada dando ênfase às habilidades específicas, construindo um projeto coletivo que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada, em que se tolere as dificuldades e se valorize as habilidades individuais favorecendo a coletividade.

Sendo necessário reformular a educação que se pretende desenvolver, para que o indivíduo se transforme em autônomo e dono de seus saberes de maneira específica, permitindo que a criança com deficiência intelectual se veja como ser também pensante e dono de saberes específicos, que estimulados contribuirão para sua formação e para a mudança dos olhares sociais antes preconceituosos e desmerecedores, tornando-o tão ativo socialmente quanto aos outros alunos ditos “normais”.

Este trabalho especializado realizado adequadamente é que vai favorecer a visualização das diversas habilidades e saberes, contidas na formação e no desenvolvimento dos saberes do aluno com Deficiência Intelectual, sendo necessária a modificação da concepção de deficiência bem como a maneira que se recebe a proposta da AEE nas escolas dentro de uma proposta educacional realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, J.M. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

ARANHA, M.L. **Filosofando: introdução a filosofia**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARANHA, M.S. F. **Projeto escola viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades especiais**. Adaptações de grande porte. Brasília MEC /SEESP, 2000.

BALEOTTI. L.R. DEL-MASSO. M.C.S. **Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional**. São Paulo: FUNDEPE, 2008.

BRASIL. M. E. D. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília MEC/SEF 1996.

DEL-MASSO, M.C.S. **Necessidades Educacionais Especiais**: questões relacionadas ao desempenho do aluno. São Paulo: FUNDEPE, 2008.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (Coleção O Mundo, hoje, v.21).

MAZOTTA, M. J. S. **Educação comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, A.A.S. **Currículos e programas na área da Deficiência Intelectual:** considerações históricas e análise crítica, São Paulo. FUNDEPE, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido:** a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis, 2007.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão.** Petrópolis - RJ.: Vozes, 2001.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Active Methodologies in Teaching History and Geography in the Early Years of Elementary School

DÉBORA MICHELE FERNANDES PEDROSO¹

RESUMO

As metodologias ativas constituem um conjunto de abordagens pedagógicas fundamentadas em concepções epistemológicas que compreendem a aprendizagem como um processo dinâmico, participativo e socialmente mediado, no qual o estudante assume papel central na construção do conhecimento. Ao deslocar o foco da transmissão de conteúdo para a investigação, a problematização e a interação com diferentes contextos e linguagens, tais metodologias favorecem a elaboração de sentidos e a apropriação significativa dos saberes escolares. No âmbito do ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas abordagens mostram-se particularmente pertinentes, pois possibilitam a articulação entre as experiências cotidianas das crianças, a construção progressiva das noções de tempo, espaço, território e pertencimento, bem como o desenvolvimento da consciência histórica e geográfica desde a infância. Este artigo tem como objetivo analisar, de maneira aprofundada e articulada, as contribuições das metodologias ativas para o ensino de História e Geografia nessa etapa da escolarização, dialogando com fundamentos teóricos da educação, orientações curriculares nacionais, práticas pedagógicas contemporâneas e os desafios enfrentados pela docência, à luz de referências acadêmicas consolidadas e de documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Ensino de História; Ensino de Geografia; Aprendizagem significativa; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Active methodologies constitute a set of pedagogical approaches grounded in epistemological conceptions that understand learning as a dynamic, participatory, and socially mediated process, in which the student assumes a central role in the construction of knowledge. By shifting the focus from content transmission to investigation, problematization, and interaction with different contexts and languages, these methodologies favor the elaboration of meanings and the meaningful appropriation of school knowledge. In the context of teaching History and Geography in the early years of elementary school, these approaches are particularly relevant, as they allow for the articulation between children's daily experiences, the progressive construction of notions of time, space, territory, and belonging, as well as the development of historical and geographical awareness from childhood. This article aims to analyze, in an in-depth and articulated manner, the contributions of active methodologies to the teaching of History and Geography at this stage of schooling, engaging with theoretical foundations of education, national curriculum guidelines, contemporary pedagogical practices, and the challenges faced by teachers, in light of consolidated academic references and official documents that guide basic education in Brazil.

KEYWORDS: Active methodologies; History teaching; Geography teaching; Meaningful learning; Pedagogical practice

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2003); Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cidade São Paulo (2017); Graduação em Geografia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Luís Washington Vita.

INTRODUÇÃO

O ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental assume papel estratégico na formação integral das crianças, na medida em que contribui para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais, políticas e espaciais que constituem a vida em sociedade. Nessa etapa da escolarização, os estudantes iniciam a construção de referenciais fundamentais relacionados às noções de tempo histórico, espaço geográfico, pertencimento, identidade e memória coletiva, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento social e para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade desde a infância.

Contudo, observa-se que, historicamente, o ensino dessas áreas tem sido marcado por práticas pedagógicas centradas na reprodução de informações, na memorização de datas, nomes e conceitos descontextualizados, bem como na apresentação linear e fragmentada dos conteúdos. Tais abordagens mostram-se limitadas diante das especificidades cognitivas, afetivas e sociais das crianças, pois tendem a dissociar o conhecimento escolar das experiências concretas dos estudantes, dificultando a construção de aprendizagens com sentido e significado.

Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como proposições pedagógicas que tensionam os modelos tradicionais de ensino, ao reposicionarem o estudante como sujeito do processo de aprendizagem e o professor como mediador das experiências educativas. Fundamentadas em perspectivas construtivistas e socioculturais, essas metodologias compreendem a aprendizagem como um processo ativo, situado e socialmente mediado, no qual o conhecimento se constrói a partir da investigação, da

problematização, do diálogo e da interação com o meio social e cultural.

No âmbito do ensino de História e Geografia, as metodologias ativas ampliam as possibilidades de leitura crítica do mundo, ao favorecerem o trabalho com fontes diversas, a análise de diferentes narrativas, a compreensão do espaço vivido e a problematização das relações históricas e geográficas presentes no cotidiano das crianças. Dessa forma, tais abordagens contribuem para a construção progressiva da consciência histórica e geográfica, articulando saberes escolares, experiências pessoais e contextos sociais mais amplos.

Diante dessas considerações, este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre o uso das metodologias ativas no ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando fundamentos teóricos da educação, orientações da Base Nacional Comum Curricular e possibilidades pedagógicas que respeitam as especificidades da infância e a complexidade dos conhecimentos históricos e geográficos, com vistas à promoção de práticas educativas mais significativas, contextualizadas e socialmente comprometidas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As metodologias ativas encontram respaldo em matrizes teóricas que concebem o conhecimento como uma construção social, histórica e culturalmente situada, superando perspectivas instrucionistas centradas na mera transmissão de conteúdo. Nesse horizonte, o processo educativo passa a ser compreendido como uma experiência formativa que articula

ação, reflexão e atribuição de sentido, elementos indispensáveis à aprendizagem escolar, especialmente na educação básica.

Entre os principais referenciais teóricos, destacam-se as contribuições de John Dewey, para quem a educação deve estar intrinsecamente vinculada à experiência. Dewey defende que o aprender ocorre quando o sujeito se envolve ativamente em situações problemáticas e reflete sobre elas, estabelecendo relações entre conhecimento e vida social. Conforme o autor, a experiência educativa adquire valor formativo quando possibilita a reconstrução do pensamento a partir da ação consciente e reflexiva (DEWEY, 2010, p. 79). Essa concepção sustenta práticas pedagógicas baseadas na investigação, na resolução de problemas e na participação ativa dos estudantes.

No campo da psicologia histórico-cultural, as contribuições de Lev Vygotsky reforçam a centralidade das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, ocorrendo por meio da mediação simbólica, especialmente da linguagem, nas relações estabelecidas com o outro. O conceito de zona de desenvolvimento proximal evidencia que o sujeito aprende de forma mais significativa quando participa de atividades coletivas orientadas, o que fundamenta práticas colaborativas e investigativas próprias das metodologias ativas (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Outro aporte teórico relevante é a teoria da aprendizagem significativa, elaborada por David Ausubel, segundo a qual a assimilação de novos conhecimentos ocorre de maneira mais consistente quando estes se relacionam aos saberes prévios dos estudantes. Para Ausubel, o aprendizado não se dá pela

simples repetição de informações, mas pela integração substantiva e não arbitrária dos novos conteúdos à estrutura cognitiva existente (AUSUBEL, 2003, p. 6). As metodologias ativas dialogam diretamente com essa perspectiva ao partirem das experiências, vivências e conhecimentos das crianças, favorecendo aprendizagens com sentido no ensino de História e Geografia.

Para Berbel (2011, p. 28),

as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras.

No contexto da educação brasileira, as contribuições de Paulo Freire exercem influência decisiva na fundamentação das metodologias ativas. Freire propõe uma educação problematizadora, dialógica e emancipatória, na qual ensinar e aprender constituem um movimento coletivo de produção do conhecimento. Ao valorizar a curiosidade epistemológica, a leitura crítica do mundo e a construção coletiva dos saberes, o autor oferece bases sólidas para práticas pedagógicas que reconhecem o estudante como sujeito histórico e social (FREIRE, 1996, p. 47).

Essas diferentes matrizes teóricas convergem ao afirmar que a aprendizagem não se reduz à recepção passiva de informações, mas envolve participação ativa, reflexão crítica, interação social e contextualização dos saberes. No ensino de História e Geografia, tal compreensão implica possibilitar que as crianças investiguem o passado, analisem

diferentes narrativas, compreendam o espaço vivido e estabeleçam relações entre tempos, lugares e sujeitos históricos.

Dessa forma, as metodologias ativas configuram-se como estratégias pedagógicas coerentes com uma concepção de educação comprometida com a formação crítica, reflexiva e participativa, alinhando-se tanto às demandas contemporâneas da educação básica quanto às especificidades cognitivas, sociais e culturais dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

HISTÓRIA, INFÂNCIA E APRENDIZAGEM ATIVA

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta desafios específicos, sobretudo no que diz respeito à construção das noções de tempo histórico, mudança, permanência e causalidade, uma vez que tais conceitos exigem processos cognitivos complexos ainda em desenvolvimento na infância. Nesse contexto, as metodologias ativas assumem papel relevante ao possibilitarem a aproximação entre os conteúdos históricos e as experiências concretas das crianças, favorecendo a compreensão progressiva da História como conhecimento construído a partir das relações sociais e das vivências humanas ao longo do tempo.

Ao adotar estratégias pedagógicas que partem do cotidiano infantil, como histórias de vida, memórias familiares e narrativas locais, o ensino de História deixa de se configurar como um conjunto abstrato de fatos distantes e passa a assumir sentido formativo. Essas práticas permitem que a criança estabeleça relações entre o passado e o presente, reconhecendo continuidades e transformações em seu entorno social. Conforme destaca

José Carlos Libâneo, a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade vivida pelos estudantes, possibilitando a construção de conhecimentos contextualizados e socialmente relevantes (LIBÂNEO, 2013, p. 112).

A utilização de fontes históricas diversificadas constitui outro elemento central das metodologias ativas no ensino de História. Fotografias, objetos do cotidiano, documentos, relatos orais e registros iconográficos permitem que as crianças desenvolvam habilidades de observação, comparação, análise e interpretação, fundamentais para a formação do pensamento histórico. Ao interagirem com essas fontes, os estudantes compreendem que a História é resultado de diferentes olhares e interpretações, superando a ideia de uma narrativa única, linear e definitiva.

Além disso, as metodologias ativas favorecem práticas colaborativas, nas quais o diálogo e a construção coletiva do conhecimento ocupam lugar central. Ao discutir diferentes versões de um mesmo acontecimento, compartilhar hipóteses e construir explicações em grupo, as crianças desenvolvem capacidades argumentativas, aprendem a respeitar diferentes pontos de vista e ampliam sua compreensão acerca da diversidade cultural e histórica presente nas sociedades humanas. Tais experiências contribuem para o desenvolvimento de atitudes democráticas e para a valorização da pluralidade de narrativas históricas.

O ensino de História mediado por metodologias ativas contribui de forma significativa para a formação da consciência histórica desde a infância. Ao reconhecerem-se como sujeitos históricos, inseridos em processos sociais mais amplos e em constante

transformação, as crianças constroem uma relação mais crítica e reflexiva com o passado e o presente, fortalecendo sua compreensão sobre o papel da História na interpretação da realidade e na construção da cidadania.

GEOGRAFIA, ESPAÇO VIVIDO E METODOLOGIAS ATIVAS

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem como eixo estruturante a compreensão do espaço vivido, entendido não apenas como cenário físico, mas como resultado das relações sociais, culturais, econômicas e ambientais construídas historicamente. Nessa etapa da escolarização, a aprendizagem geográfica assume caráter formativo ao possibilitar que a criança desenvolva noções iniciais de localização, orientação, paisagem, território e lugar, elementos essenciais para a leitura crítica do mundo. As metodologias ativas, ao valorizarem a experiência e a participação discente, contribuem significativamente para que esses conceitos sejam construídos de maneira progressiva e contextualizada.

Ao promoverem a observação sistemática, a exploração do entorno e a problematização do espaço próximo, as metodologias ativas aproximam o conhecimento geográfico da realidade cotidiana das crianças. Atividades como o mapeamento do trajeto casa–escola, a análise da paisagem local, a identificação de usos do solo e a observação das transformações no bairro possibilitam que os estudantes construam conceitos geográficos a partir da experiência concreta, estabelecendo relações entre o espaço vivido e os conteúdos escolares. Nesse sentido, conforme destaca Antoni Zabala, aprender implica relacionar os conteúdos à sua funcionalidade e às situações reais nas quais o sujeito está inserido, favorecendo aprendizagens com sentido e

aplicabilidade social (ZABALA, 2014, p. 98).

O desenvolvimento de projetos investigativos em Geografia constitui outra dimensão relevante das metodologias ativas, pois favorece a articulação entre diferentes saberes e áreas do conhecimento. Ao investigar questões relacionadas ao meio ambiente, à organização do espaço urbano ou às dinâmicas sociais do lugar onde vivem, as crianças mobilizam conhecimentos geográficos, históricos, científicos e culturais, ampliando sua compreensão sobre a complexidade do espaço geográfico. Essas práticas estimulam a curiosidade, o levantamento de hipóteses, a coleta e análise de dados, bem como a proposição de soluções para problemas observados no espaço vivido.

[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 34).

Além disso, as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico em Geografia, ao incentivarem a problematização das relações entre sociedade e natureza. Ao refletirem sobre questões como preservação ambiental, mobilidade urbana, uso dos recursos naturais e desigualdades socioespaciais, ainda que em níveis introdutórios, os estudantes começam a compreender que o espaço geográfico é resultado de escolhas humanas e de relações de poder, o que amplia sua capacidade de análise e interpretação da realidade.

Outro aspecto fundamental refere-se à construção da noção de pertencimento e

identidade territorial. Ao explorarem o lugar onde vivem, reconhecerem suas características e compreenderem suas transformações ao longo do tempo, as crianças estabelecem vínculos afetivos com o espaço, percebendo-se como parte integrante dele. Essa relação contribui para o desenvolvimento de atitudes de cuidado, responsabilidade e respeito em relação ao ambiente e à coletividade.

O ensino de Geografia viabilizado por metodologias ativas favorece a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e intervir de maneira consciente e responsável no espaço em que vivem. Ao articular o conhecimento escolar às experiências cotidianas, essas abordagens fortalecem aprendizagens significativas e contribuem para a construção de uma educação geográfica comprometida com a formação cidadã desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

ORIENTAÇÕES DA BNCC E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATIVAS

A Base Nacional Comum Curricular explicita a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos estudantes, a contextualização dos conhecimentos e a articulação entre saberes escolares e experiências sociais. Ao orientar o ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento destaca a centralidade do espaço vivido, das relações sociais e da investigação como eixos estruturantes do processo de aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeito histórico e geográfico em formação (BRASIL, 2018, p. 354).

Nesse sentido, a BNCC rompe com abordagens conteudistas e prescritivas ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades e

competências que envolvem observar, comparar, analisar, interpretar e argumentar. Tais orientações dialogam diretamente com os pressupostos das metodologias ativas, uma vez que estas privilegiam situações de aprendizagem em que o estudante é convidado a investigar problemas reais, formular hipóteses e construir explicações a partir de diferentes fontes e linguagens, em consonância com as demandas formativas contemporâneas.

As metodologias ativas também se alinham às competências gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento crítico, à argumentação, à responsabilidade e à cidadania. Ao propor situações-problema, estudos do meio e projetos interdisciplinares, o professor favorece a integração entre História, Geografia e outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem que ultrapassa a fragmentação disciplinar e possibilita a compreensão da realidade em sua complexidade.

No ensino de História e Geografia, a BNCC orienta que os conteúdos sejam trabalhados de forma progressiva, respeitando as especificidades do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. As metodologias ativas permitem atender a essa orientação ao oferecerem estratégias flexíveis, que podem ser adaptadas às diferentes realidades escolares e contextos socioculturais, valorizando os saberes prévios dos estudantes e as particularidades dos territórios em que estão inseridos.

Dessa forma, a articulação entre as orientações da BNCC e o uso intencional das metodologias ativas fortalece práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem significativa e com a formação integral dos estudantes. Ao integrar currículo, experiência e investigação, essas abordagens

contribuem para a construção de conhecimentos históricos e geográficos socialmente relevantes, promovendo uma educação que reconhece a infância como etapa fundamental para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A implementação de metodologias ativas no ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige do professor uma postura investigativa, reflexiva e intencional, que ultrapassa a simples adoção de técnicas ou atividades pontuais. Trata-se de uma mudança de concepção pedagógica que implica compreender a aprendizagem como processo ativo, mediado e contextualizado, no qual o docente assume o papel de organizador das experiências educativas, responsável por criar situações didáticas que favoreçam a participação, a investigação e a construção coletiva do conhecimento.

Um dos desafios centrais desse processo refere-se ao planejamento pedagógico. Elaborar propostas que promovam o protagonismo discente demanda tempo, domínio teórico-metodológico e conhecimento aprofundado dos conteúdos históricos e geográficos, bem como de suas possibilidades de articulação com o cotidiano dos estudantes. Nos anos iniciais, essa exigência é ainda mais complexa, pois requer sensibilidade às especificidades do desenvolvimento infantil, à diversidade sociocultural da turma e às condições concretas da escola.

[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que

tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 34).

Outro desafio significativo diz respeito à superação de práticas tradicionais profundamente enraizadas na cultura escolar, marcadas pela centralidade do professor, pela fragmentação dos conteúdos e por processos avaliativos predominantemente classificatórios. Conforme destaca José Manuel Moran, a inovação pedagógica implica repensar o papel do docente, do estudante e da avaliação, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas (MORAN, 2015, p. 41).

A avaliação, nesse contexto, constitui um dos pontos mais sensíveis da prática docente. As metodologias ativas exigem processos avaliativos formativos, contínuos e qualitativos, capazes de acompanhar o percurso de aprendizagem dos estudantes, valorizando a reflexão, a participação, a argumentação e a construção de sentidos. Essa perspectiva demanda do professor novos instrumentos e critérios de avaliação, bem como uma mudança na compreensão do erro, que passa a ser reconhecido como parte constitutiva do processo de aprender.

Apesar dos desafios, as possibilidades abertas pelas metodologias ativas no ensino de História e Geografia são amplas e significativas. Essas abordagens favorecem a diversificação de recursos didáticos, o uso pedagógico das tecnologias digitais, a realização de projetos interdisciplinares e a valorização de diferentes linguagens e fontes de conhecimento. Ao integrar História, Geografia e outras áreas do currículo, o professor amplia as possibilidades

de leitura crítica da realidade e de construção de aprendizagens contextualizadas.

Além disso, as metodologias ativas contribuem de forma consistente para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da colaboração, do pensamento crítico e da responsabilidade social desde os anos iniciais. Ao participarem ativamente das situações de aprendizagem, as crianças aprendem a investigar, dialogar, argumentar e tomar decisões, construindo uma relação mais significativa com o conhecimento escolar. Assim, investir em metodologias ativas significa apostar em uma educação comprometida com a formação integral, que reconhece a criança como sujeito de direitos, de saberes e de participação ativa na construção do conhecimento e da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que as metodologias ativas se configuram como abordagens pedagógicas consistentes e fecundas para o ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao deslocarem o foco do ensino centrado na transmissão de conteúdo para práticas que valorizam a participação, a investigação e a problematização da realidade, tais metodologias favorecem a construção de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e articuladas às experiências cotidianas das crianças.

A análise dos fundamentos teóricos que sustentam as metodologias ativas, bem como sua articulação com as orientações curriculares nacionais, permite compreender que o ensino de História e Geografia pode assumir um caráter formativo mais amplo. Nessas áreas, a aprendizagem deixa de se

restringir à memorização de informações e passa a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência histórica e geográfica e da capacidade de leitura e interpretação do mundo social e espacial desde a infância.

Embora a implementação das metodologias ativas apresente desafios, especialmente no que se refere à formação docente, ao planejamento pedagógico e às condições institucionais das escolas, tais obstáculos não anulam seu potencial formativo. Ao contrário, indicam a necessidade de investimentos contínuos em formação inicial e continuada de professores, bem como na construção de culturas escolares que valorizem a inovação pedagógica, a colaboração e a reflexão crítica sobre a prática.

Conclui-se, portanto, que o uso intencional, planejado e reflexivo das metodologias ativas no ensino de História e Geografia nos anos iniciais representa um caminho promissor para a qualificação das práticas pedagógicas. Ao alinhar escola, infância e sociedade em um projeto educativo comprometido com a formação integral dos estudantes, essas abordagens contribuem para a construção de uma educação mais significativa, democrática e socialmente referenciada, capaz de responder às demandas formativas do tempo presente.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25–40, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/semina_soc/article/view/10326. Acesso em: 15 dez. 2025.

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

GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner arfux de. **O planejamento no contexto escolar**. Disponível em: <https://googlegroups.com/group/pos-didatica-anhanguera-2013-sabado/attach/9469cc8c95d937a6/Planejamento.%20pdf.pdf?part=0.6>. Acesso em: 22 dez. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. **Mudando a educação com as metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 17 dez. 2025.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

The Importance of Including Students with Disabilities in School Physical Education Classes

DENIS CARVALHO DE SOUSA FERNANDES ¹

RESUMO

Este artigo discute a importância da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar, destacando o papel da escola e do professor na construção de práticas pedagógicas que garantam a participação de todos. A partir de uma abordagem bibliográfica e reflexiva, o estudo analisa desafios presentes no cotidiano escolar e apresenta possibilidades pedagógicas que favorecem a participação dos estudantes nas práticas corporais. Considera também a presença crescente de estudantes neuro divergentes, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na realidade da escola pública municipal, além de discutir o capacitismo como uma barreira que ainda atravessa as práticas escolares. A discussão evidencia que a inclusão nas aulas de Educação Física contribui não apenas para o desenvolvimento motor, mas também social, emocional e cultural, fortalecendo valores como respeito, cooperação e convivência com a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar; Inclusão; Deficiência; TEA; Capacitismo.

ABSTRACT

This article discusses the importance of including students with disabilities in school Physical Education classes, highlighting the role of schools and teachers in developing pedagogical practices that ensure participation for all. Based on a bibliographic and reflective approach, the study analyzes challenges present in the school environment and presents pedagogical possibilities that encourage student participation in body practices. It also considers the growing presence of neurodivergent students, especially those with Autism Spectrum Disorder (ASD), and discusses ableism as a barrier that still affects school practices. The discussion shows that inclusion contributes not only to motor development, but also to social and emotional development.

KEYWORDS: School Physical education; Inclusion; Disability; Autism; Spectrum Disorder; Ableism.

¹ Graduação em Educação Física (2017) pela Fig UNIMESP; Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física – na EMEF Professor Aroldo de Azevedo

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar possui um papel importante na formação integral dos estudantes, pois possibilita o contato com diferentes práticas corporais e contribui para o desenvolvimento físico, social e emocional. No entanto, durante muito tempo, alunos com deficiência tiveram sua participação limitada nas aulas, seja por falta de adaptação das atividades ou por uma visão equivocada sobre suas capacidades.

Nos últimos anos, a discussão sobre inclusão escolar ganhou mais espaço, impulsionada por avanços nas políticas públicas e na legislação brasileira. A escola passou a assumir o compromisso de garantir o acesso e a participação de todos os estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse direito ao estabelecer que o sistema educacional deve assegurar condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos. No entanto, no cotidiano da escola pública, ainda existem desafios que dificultam a concretização desse direito.

Na Educação Física, esses desafios ficam ainda mais evidentes, já que lidamos com o corpo, com o movimento e com situações coletivas. Além disso, a presença cada vez mais frequente de estudantes com Transtorno do Espectro Autista amplia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas.

Outro ponto importante nesse contexto é o capacitismo, entendido como um conjunto de atitudes, crenças e práticas que inferiorizam pessoas com deficiência, muitas vezes de forma naturalizada no ambiente escolar. Reconhecer essa questão é fundamental para avançar em uma proposta de educação verdadeiramente inclusiva.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a importância da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o conceito de inclusão
- Discutir a participação de estudantes com deficiência
- Apresentar estratégias pedagógicas inclusivas
- Refletir sobre o papel do professor
- Analisar o impacto do TEA e do capacitismo na escola

JUSTIFICATIVA

A escola é um espaço de convivência entre diferentes realidades. Garantir a participação de todos os estudantes é essencial para uma educação mais justa.

Na Educação Física, isso se torna ainda mais desafiador, pois muitas atividades são pensadas para um padrão de aluno. Quando esse padrão não é questionado, alguns estudantes acabam sendo excluídos, mesmo estando presentes.

Além disso, o aumento de estudantes com TEA nas escolas públicas e a presença de práticas capacitistas, muitas vezes naturalizadas, tornam ainda mais necessária a reflexão sobre inclusão e formação dos profissionais.

PROBLEMA

Como a Educação Física escolar pode promover a inclusão de estudantes com deficiência, considerando também as barreiras

relacionadas ao capacitismo?

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO

A Educação Física tem grande potencial inclusivo, pois trabalha com interação e participação coletiva. No entanto, para que isso aconteça, é necessário ir além da lógica do desempenho e valorizar a participação de todos.

Mesmo com avanços, ainda existem obstáculos como falta de formação, limitações estruturais e barreiras atitudinais.

Entre essas barreiras, o capacitismo se destaca como um fator muitas vezes invisível, mas presente no cotidiano escolar. Ele aparece quando se subestima a capacidade do estudante, quando se exclui da atividade por “achar que ele não vai conseguir” ou até quando se superprotege, impedindo sua participação.

Na prática da Educação Física, isso pode acontecer quando o aluno é colocado de lado durante um jogo ou quando não se acredita em sua possibilidade de participação ativa.

Além disso, o crescimento de estudantes com TEA amplia esse cenário. Dados do Ministério da Educação mostram que as matrículas passaram de 636.202 para 918.877 entre 2023 e 2024, um aumento de 44,4% (BRASIL, 2025).

Na realidade da escola pública, isso significa turmas mais diversas e desafiadoras. Não é raro termos mais de um aluno com TEA na mesma sala, exigindo reorganização constante das aulas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A inclusão exige planejamento e sensibilidade. Na prática, pequenas mudanças fazem diferença:

- adaptação de regras
- organização do espaço

- clareza nas explicações
-

Para estudantes com TEA:

- rotina estruturada
- previsibilidade
- redução de estímulos

Mais do que isso, é fundamental combater práticas capacitistas, criando um ambiente onde todos os alunos sejam vistos como capazes de participar, cada um à sua maneira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão nas aulas de Educação Física escolar não se resume à presença física do estudante com deficiência nas atividades, mas envolve, sobretudo, a garantia de participação significativa, respeitando suas singularidades e potencialidades. Ao longo deste estudo, ficou evidente que a construção de uma prática verdadeiramente inclusiva está diretamente relacionada às escolhas pedagógicas do professor, à sua intencionalidade e à forma como compreende a diversidade no contexto escolar.

Nesse sentido, a Educação Física se apresenta como um espaço potente para a inclusão, por possibilitar vivências coletivas, interação social e experimentação corporal. No entanto, para que esse potencial se concretize, é necessário romper com uma lógica ainda presente na área, centrada no desempenho, na padronização e na comparação entre os

alunos. Essa mudança exige um reposicionamento do professor, que passa a atuar como mediador de experiências e não apenas como transmissor de técnicas.

Outro aspecto relevante discutido ao longo do artigo diz respeito ao crescimento expressivo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas. Esse cenário reforça a necessidade de ampliação do repertório pedagógico dos docentes, bem como o desenvolvimento de estratégias que considerem aspectos como previsibilidade, organização e adaptação de estímulos. Mais do que atender a demandas específicas, trata-se de construir práticas que beneficiem toda a turma, promovendo um ambiente mais acessível e acolhedor.

Além disso, a reflexão sobre o capacitismo se mostrou fundamental para compreender barreiras que muitas vezes não são estruturais, mas atitudinais. O capacitismo, presente de forma explícita ou sutil, interfere diretamente nas possibilidades de participação dos estudantes, seja por meio da exclusão, da superproteção ou da baixa expectativa em relação às suas capacidades. Combater essas práticas implica um processo contínuo de formação, reflexão e revisão das próprias atitudes docentes.

Dessa forma, torna-se evidente que a inclusão não é um conjunto de técnicas prontas, mas um processo em construção, que se dá no cotidiano escolar, nas pequenas decisões, nas adaptações realizadas e, principalmente, na forma como o professor enxerga seus alunos. Mesmo diante de desafios como limitações estruturais, falta de materiais ou formação inicial insuficiente, a prática docente pode se reinventar por meio da criatividade, da escuta e da sensibilidade pedagógica.

Por fim, reforça-se a importância de políticas públicas, formação continuada e apoio institucional para que os professores consigam desenvolver práticas inclusivas de forma consistente. No entanto, mais do que isso, é fundamental reconhecer que a inclusão começa no olhar: ao compreender que todos os estudantes são capazes de participar, ainda que de formas diferentes, a Educação Física escolar se aproxima de seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para a formação integral, humana e social dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 23 abr. 2026.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Educação Física e inclusão**: considerações para a prática pedagógica na escola. São Paulo: Cortez, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7 ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, Anahi Guedes de. **Capacitismo:** o que é e como enfrentá-lo. Belo Horizonte: Letramento, 2022.

SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e inclusão:** estudos interdisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2013.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NA CRECHE: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN FULL-TIME DAYCARE: IMPACTS ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 0 TO 5 YEARS

DENISE DE PAULA GARCIA MACARINI¹

VALÉRIA RODRIGUES GIMENES JABES²

REGIANE SILVA ALVES SANTOS³

RESUMO

A ampliação da jornada na Educação Infantil tem se tornado cada vez mais comum, especialmente na creche, onde crianças de 0 a 5 anos permanecem na escola por 8 a 10 horas diárias. Este artigo analisa os impactos do tempo integral no desenvolvimento infantil, considerando os aspectos físico, cognitivo, emocional e social. Por meio de pesquisa bibliográfica, com base na BNCC (2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e em autores como Vygotsky (1991) e Horn (2017), o estudo aponta que o tempo integral pode favorecer o desenvolvimento quando a rotina é planejada com intencionalidade pedagógica, respeitando o ritmo da criança, o brincar livre e os momentos de descanso. Por outro lado, uma rotina excessivamente dirigida e sem pausas pode gerar cansaço, irritabilidade e prejuízo na aprendizagem. Conclui-se que o sucesso do tempo integral não está na quantidade de horas, mas na qualidade das experiências oferecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Tempo Integral; Creche; Desenvolvimento Infantil; Rotina.

¹ Magistério em nível de Ensino Médio pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em 2004, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em 2009, Pós Graduação em Letramento pela Faculdade Campos Elísios em 2013, Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Conchas em 2014, Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas em 2015, Pós Graduação em Metodologias e Práticas Educativas pela Faculdade de Conchas em 2016, Pós Graduação em Educação Infantil pela Faculdade de Conchas em 2016.

² Licenciatura em Pedagogia 2013, Universidade do Oeste Paulista, Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão Faculdade de Conchas 2015, Pós-Graduação em Gestão Escolar/ Faculdade de Conchas 2015, Pós-Graduação em Educação Ambiental/ Faculdade de Conchas 2016, Pós-Graduação em Psicopedagógico Institucional/ Faculdade de Conchas 2016, Pós-Graduação em Educação Infantil Faculdade de Conchas/ 2016.

³ Licenciatura Plena em Pedagogia/ 2009, Pós-graduação: Psicopedagogia Institucional - FAINC/2012, Pós-graduação: Psicomotricidade - FACON/ 2017, Pós-graduação: Educação Especial e Inclusão - FACON/2017, Pós-graduação: Arte e Musicalidade - FACON/ 2018, Pós-graduação: Direito Educacional FACON/ 2018.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NA CRECHE: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN FULL-TIME DAYCARE: IMPACTS ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 0 TO 5 YEARS

DENISE DE PAULA GARCIA MACARINI¹

VALÉRIA RODRIGUES GIMENES JABES²

REGIANE SILVA ALVES SANTOS³

ABSTRACT

The extension of the school day in Early Childhood Education has become increasingly common, especially in daycare centers, where children aged 0 to 5 stay at school for 8 to 10 hours a day. This article analyzes the impacts of full-time schooling on child development, considering physical, cognitive, emotional and social aspects. Through bibliographic research, based on the BNCC (2017), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) and authors such as Vygotsky (1991) and Horn (2017), the study indicates that full-time schooling can favor development when the routine is planned with pedagogical intentionality, respecting the child's pace, free play and rest moments. On the other hand, an overly directed routine without breaks can cause fatigue, irritability and impairment in learning. It is concluded that the success of full-time schooling is not in the number of hours, but in the quality of the experiences offered.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Full-time Schooling; Daycare; Child Development; Routine.

¹ Magistério em nível de Ensino Médio pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em 2004, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em 2009, Pós Graduação em Letramento pela Faculdade Campos Elísios em 2013, Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Conchas em 2014, Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas em 2015, Pós Graduação em Metodologias e Práticas Educativas pela Faculdade de Conchas em 2016, Pós Graduação em Educação Infantil pela Faculdade de Conchas em 2016.

² Licenciatura em Pedagogia 2013, Universidade do Oeste Paulista, Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão Faculdade de Conchas 2015, Pós-Graduação em Gestão Escolar/ Faculdade de Conchas 2015, Pós-Graduação em Educação Ambiental/ Faculdade de Conchas 2016, Pós-Graduação em Psicopedagógico Institucional/ Faculdade de Conchas 2016, Pós-Graduação em Educação Infantil Faculdade de Conchas/ 2016.

³ Licenciatura Plena em Pedagogia/ 2009, Pós-graduação: Psicopedagogia Institucional - FAINC/2012, Pós-graduação: Psicomotricidade - FACON/ 2017, Pós-graduação: Educação Especial e Inclusão - FACON/2017, Pós-graduação: Arte e Musicalidade - FACON/ 2018, Pós-graduação: Direito Educacional FACON/ 2018.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil em tempo integral deixou de ser uma exceção para se tornar uma necessidade social. Com o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e a falta de rede de apoio familiar, muitas crianças de 0 a 5 anos passam o dia inteiro na creche. Essa realidade traz uma pergunta central: como a permanência prolongada na escola influencia o desenvolvimento da criança? Durante muito tempo, a creche foi vista apenas como um espaço de cuidado, onde a criança ficava enquanto os pais trabalhavam. Hoje, a concepção é outra. A BNCC et.al (2017) e as DCNEI et.al (2009) estabelecem que cuidar e educar são ações indissociáveis, ou seja, todo momento da rotina deve ser educativo. Entretanto, passar 8, 9 ou 10 horas na escola pode ser tanto uma oportunidade rica de aprendizagem quanto uma fonte de esgotamento, dependendo de como o tempo é organizado. Este artigo discute os impactos do tempo integral no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, destacando a importância de uma rotina equilibrada, que contemple cuidado, educação, brincadeira e descanso.

OBJETIVO GERAL

Analisar como o tempo integral na creche influencia o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender o que caracteriza a Educação Infantil em tempo integral;

Identificar os impactos do tempo integral no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social;

Discutir a importância da rotina equilibrada;

Apontar práticas pedagógicas que favoreçam o bem-estar da criança.

JUSTIFICATIVA

O tema é relevante porque a maioria das crianças brasileiras da Educação Infantil frequenta a escola em tempo integral. Essa permanência prolongada afeta diretamente seu desenvolvimento. Compreender os impactos do tempo integral é essencial para que professores e gestores organizem a rotina de forma a garantir o bem-estar da criança, evitando o cansaço excessivo e promovendo experiências significativas. Além disso, a BNCC et.al (2017) orienta que a Educação Infantil deve garantir os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O tempo integral só cumpre seu papel se esses direitos forem assegurados. Este trabalho se justifica por oferecer reflexões que auxiliem os profissionais da educação a planejar uma jornada integral que respeite a criança e promova seu desenvolvimento integral.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. Foram utilizados como fonte o documento da BNCC et.al (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil et.al (2009), além de obras de Vygotsky et.al (1991), Horn et.al (2017) e Oliveira et.al (2010).

DESENVOLVIMENTO

O QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL?

A Educação Infantil em tempo integral é aquela em que a criança permanece na escola por 7 horas ou mais por dia, conforme definido pela Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDB. Na

creche, essa jornada inclui alimentação, higiene, sono, atividades pedagógicas e brincadeiras. O tempo integral não significa duplicar atividades pedagógicas; significa ampliar as oportunidades de cuidado e aprendizagem ao longo do dia. 6.2 O desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Nessa faixa etária, a criança passa por transformações rápidas em todas as dimensões:

→ Desenvolvimento físico: crescimento, coordenação motora ampla e fina, necessidade de sono e alimentação adequada.

→ Desenvolvimento cognitivo: curiosidade, exploração do ambiente, construção do pensamento.

→ Desenvolvimento emocional: formação de vínculos afetivos, segurança, autoestima.

→ Desenvolvimento social: interação com outras crianças, aprendizagem de regras de convivência. Vygotsky et.al (1991) destaca que a criança aprende na interação com o outro, e que o ambiente social é fundamental para seu desenvolvimento.

IMPACTOS POSITIVOS DO TEMPO INTEGRAL

Quando bem planejado, o tempo integral pode trazer benefícios:

→ Mais tempo para o brincar livre e para a exploração.

→ Fortalecimento dos vínculos afetivos com professores e colegas.

→ Maior contato com diferentes linguagens

(música, arte, movimento).

→ Estímulo à autonomia em atividades de higiene e alimentação. Horn et.al (2017) ressalta que uma rotina bem estruturada, com sequência previsível de atividades, transmite segurança à criança e favorece seu desenvolvimento.

IMPACTOS NEGATIVOS DO TEMPO INTEGRAL

Se a rotina for mal organizada, o tempo integral pode gerar prejuízos:

→ Cansaço físico e mental, devido à falta de pausas e de tempo para descanso.

→ Irritabilidade, choro fácil e dificuldade de concentração.

→ Pouco tempo para o brincar livre, com excesso de atividades dirigidas.

→ Estresse emocional, pela longa separação da família Oliveira et.al (2010) alerta que a criança pequena precisa de tempo para descansar, para ficar sozinha e para escolher o que quer fazer.

A IMPORTÂNCIA DE UMA ROTINA EQUILIBRADA

O equilíbrio é a chave para que o tempo integral seja benéfico. Uma rotina adequada deve incluir:

→ Momentos de atividade dirigida

→ Momentos de brincadeira livre

→ Tempo para descanso e sono

→ Tempo para alimentação tranquila

→ Tempo para estar ao ar livre. BNCC et.al (2017) orienta que a rotina deve ser flexível,

respeitando o ritmo biológico da criança. O professor tem papel fundamental ao observar os sinais de cansaço e ajustar a rotina conforme as necessidades do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil em tempo integral na creche pode ser uma experiência muito positiva para a criança, desde que seja organizada com intencionalidade pedagógica e respeito ao seu ritmo. O tempo integral não deve significar mais atividades, mas sim mais qualidade no tempo vivido pela criança. O cuidar e o educar precisam caminhar juntos, e o cansaço da criança precisa ser reconhecido e respeitado. A criança não é um adulto em miniatura. Ela precisa de tempo para brincar, tempo para descansar, tempo para ficar sozinha, tempo para ser criança. Conclui-se que o sucesso do tempo integral não está na quantidade de horas, mas na qualidade das experiências oferecidas. Uma jornada integral bem planejada pode ser rica, prazerosa e promotora de desenvolvimento. Uma jornada mal planejada pode ser exaustiva, estressante e prejudicial. Para que a jornada seja benéfica, é fundamental que a rotina da creche seja equilibrada, contemplando momentos de atividade dirigida, brincadeira livre, alimentação tranquila, higiene feita com calma e tempo para o repouso. O sono, por exemplo, não deve ser visto apenas como uma pausa, mas como parte essencial do processo de aprendizagem e recuperação da energia. O professor, nesse contexto, assume um papel de observador sensível. Ele precisa perceber os sinais de cansaço, respeitar o tempo individual de cada criança e evitar a sobrecarga de estímulos. Uma criança cansada não aprende; ela apenas resiste ao que lhe é proposto. A organização do espaço também faz diferença. Ambientes

acolhedores, com cantos diversificados, áreas externas e locais de silêncio, permitem que a criança escolha onde quer estar e o que quer fazer, o que reduz a tensão provocada pela permanência prolongada na escola. A família também é parte dessa equação. É importante que a escola mantenha diálogo com os pais sobre a rotina da criança em casa, especialmente em relação ao sono e à alimentação, para que o tempo integral não se torne um fator de desequilíbrio. O desafio da escola é transformar o tempo integral em tempo de vida, e não em tempo de cansaço. Isso significa garantir que cada hora passada na creche seja vivida com sentido, afeto, segurança e respeito à infância.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. BRASIL.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- MONTESSORI, Maria. **A mente da criança.** Campinas: Papirus, 2012.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

ENSINANDO SOLOS ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM GEOCIENTÍFICA

Teaching about soils through a geoscientific approach.

EDUARDO ROCHA DE SOUZA¹**RESUMO**

O presente artigo analisa o ensino de solos no Ensino Fundamental sob a perspectiva das Geociências, propondo uma abordagem integrada, interdisciplinar e crítica. Parte-se da crítica ao ensino tradicional, frequentemente centrado na memorização de conteúdos desarticulados, para defender práticas pedagógicas que promovam aprendizagem significativa e formação cidadã. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em escola pública na cidade de São Paulo, envolvendo observação participante, atividades práticas e análise das produções discente. O referencial teórico articula contribuições da Geografia crítica, da epistemologia das Geociências e da Educação Ambiental. Os resultados evidenciam avanços na compreensão do solo como sistema dinâmico, além do desenvolvimento de uma consciência socioambiental crítica. Conclui-se que a abordagem geocientífica contribui para a formação de sujeitos capazes de intervir na sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Solos; Ensino de Geociências; Educação Ambiental; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes soil education in Primary Education from a Geosciences perspective, proposing an integrated, interdisciplinary, and critical approach. It begins with a critique of traditional teaching methods, which are often centered on the memorization of fragmented content, and advocates for pedagogical practices that promote meaningful learning and citizenship. This qualitative research was conducted in a public school in the city of São Paulo, involving participant observation, practical activities, and analysis of student work. The theoretical framework articulates contributions from critical Geography, the epistemology of Geosciences, and Environmental Education. The results highlight progress in the understanding of soil as a dynamic system, as well as the development of critical socio-environmental awareness. It is concluded that the geoscientific approach contributes to the formation of individuals capable of intervening in their own reality.

KEYWORDS: Soils; Geosciences Education; Environmental Education; Learning.

¹ Mestre em Ensino de Astronomia / USP; Especialista em Mídias Na Educação / UFOP; Bacharel e Licenciado em Geografia / UFF; Professor da Rede Municipal de São Paulo; Professor da Rede Estadual de São Paulo; e-mail: erocha@alumni.usp.br

INTRODUÇÃO

Como uma abordagem geocientífica poderia melhorar o ensino de solos no Ensino Fundamental? Historicamente, o ensino de Geografia foi marcado por uma abordagem descritiva, centrada na memorização de capitais, mapas e classificações naturais, negligenciando a compreensão dos processos que estruturam o espaço geográfico. Nesse contexto, o estudo dos solos foi frequentemente reduzido a definições simplificadas, desvinculadas da realidade vivida pelos alunos.

Entretanto, compreender o solo é fundamental para interpretar dinâmicas ambientais, produtivas e urbanas. Problemas contemporâneos como enchentes, deslizamentos e degradação ambiental evidenciam um quadro de analfabetismo geocientífico, no qual a população não compreende os processos naturais que condicionam sua própria existência.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de desenvolver competências relacionadas à compreensão da dinâmica da natureza e da ação humana sobre ela. Como destacam Compiani e Carneiro (1993), o ensino das Geociências deve possibilitar ao estudante “entender a Terra” como um sistema em constante transformação, rompendo com visões fragmentadas.

Além disso, a compreensão do solo exige uma abordagem epistemológica que reconheça a ciência como construção histórica. Conforme argumenta Gonçalves, o conhecimento científico não deve ser apresentado como um conjunto de verdades prontas, mas como um processo dinâmico, marcado por conflitos, avanços e revisões.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições de uma abordagem geocientífica e crítica para o ensino de solos no Ensino Fundamental, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e socialmente relevante.

A negligência histórica do ensino de solos nas escolas reflete uma tradição pedagógica que privilegiou conteúdos descritivos em detrimento da compreensão dos processos naturais. Essa lacuna contribui para a dificuldade dos estudantes em interpretar fenômenos cotidianos, como enchentes urbanas e deslizamentos de terra.

Nesse sentido, a crescente crise ambiental evidencia a necessidade de uma educação que permita compreender as relações entre sociedade e natureza. Assim, o solo deixa de ser apenas um conteúdo curricular e passa a ser um elemento central na formação de uma consciência ambiental crítica.

REFERENCIAL TEÓRICO

O SOLO NAS GEOCIÊNCIAS

O solo constitui a pedosfera, sendo resultado da interação entre atmosfera, hidrosfera, biosfera e litosfera. Sua formação decorre de processos de intemperismo físico, químico e biológico, configurando um sistema dinâmico. O conceito de pedosfera permite compreender o solo como resultado da interação entre diferentes esferas naturais. Essa abordagem sistêmica rompe com visões fragmentadas e possibilita uma análise integrada dos processos ambientais.

Do ponto de vista químico, o intemperismo envolve reações como hidrólise, oxidação e dissolução, responsáveis pela transformação

das rochas em solos. Já do ponto de vista biológico, a ação de microrganismos contribui para a formação da matéria orgânica. Essa complexidade reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem a compreensão dos processos, e não apenas a memorização de classificações.

Segundo Press et al. (2006), o solo é um elemento fundamental para os ciclos naturais, especialmente o ciclo hidrológico e o ciclo dos nutrientes, configurando um elemento essencial para a manutenção da vida. A Geografia Física contemporânea enfatiza a necessidade de compreender o solo como parte de um sistema integrado. Nesse sentido, destaca-se o conceito de pedosfera, que representa a interface entre litosfera, atmosfera, hidrosfera e biosfera. Como aponta Vitte (2004), a análise geográfica deve superar fragmentações, integrando os diferentes componentes da natureza.

Perez Filho (2006) reforça que o estudo do solo não pode ser dissociado da geomorfologia, uma vez que relevo e solo são produtos de processos comuns, como o intemperismo e a dinâmica climática.

O SOLO E A CONTRIBUIÇÃO DAS GEOCIÊNCIAS

O ensino das Geociências exige compreender o conhecimento científico como construção histórica. Gonçalves destaca que os fenômenos naturais devem ser ensinados como processos, e não como entidades estáticas. Essa abordagem permite superar a visão do solo como “coisa”, compreendendo-o como resultado de interações dinâmicas ao longo do tempo geológico.

Essa perspectiva permite compreender o solo não como “coisa”, mas como resultado de

processos contínuos de transformação, envolvendo fluxos de matéria e energia. Tal abordagem dialoga com a teoria dos sistemas, na qual o solo pode ser entendido como sistema aberto, com entradas (chuva, matéria orgânica) e saídas (erosão, lixiviação).

O ENSINO DE SOLOS NO BRASIL

O ensino das Geociências no Brasil possui raízes históricas que remontam ao século XIX, especialmente nos museus científicos. Conforme destaca Maria Margaret Lopes, a construção do conhecimento científico nacional esteve profundamente ligada à coleta, classificação e estudo de elementos naturais, incluindo solos e rochas.

Essa dimensão histórica evidencia que o ensino de solos não é apenas conteúdo escolar, mas parte de um processo mais amplo de construção da ciência e da identidade nacional.

Lopes destaca que o estudo dos elementos naturais, incluindo solos e rochas, foi fundamental na construção da ciência no Brasil, especialmente a partir dos museus científicos do século XIX.

O SOLO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação em solos está diretamente relacionada à Educação Ambiental crítica, que busca compreender as relações entre sociedade e natureza de forma integrada. Nesse sentido, autores como Loureiro (2004) e Leff (2001) defendem uma abordagem que ultrapasse o tecnicismo, incorporando dimensões políticas e sociais. Nesse sentido, o solo deve ser compreendido como patrimônio ambiental, cuja preservação envolve dimensões sociais, políticas e legais, conforme discutido por Cordeiro.

A contribuição de Cordeiro continua e amplia essa discussão ao destacar que a compreensão do meio ambiente envolve também aspectos legais associados a cidadania. O solo, nesse contexto, deve ser entendido como patrimônio coletivo, cuja conservação está vinculada a políticas públicas e legislações ambientais. Assim, ensinar sobre solos significa também formar cidadãos capazes de compreender e defender o uso sustentável dos recursos naturais.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) destaca que o aprendizado ocorre quando novos conhecimentos se relacionam com saberes prévios. Nesse contexto, metodologias ativas — como atividades práticas e experimentais — são fundamentais. Como afirma Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. A complexidade do solo enquanto objeto científico exige um processo de adaptação para o ensino escolar. Nesse contexto, destaca-se o conceito de Transposição Didática, desenvolvido por Chevallard, que trata da transformação do saber científico em saber ensinável.

O solo, enquanto objeto das Geociências, envolve conceitos como pedogênese, intemperismo e dinâmica sistêmica, que não podem ser simplesmente transferidos para a sala de aula sem mediação. Nesse sentido, a linguagem pedagógica assume papel central. Experiências como as propostas por Cordeiro demonstram que a utilização de narrativas, metáforas e elementos sensoriais (como a personificação da água ou do solo) contribuem para tornar conceitos complexos acessíveis aos estudantes. Assim, ensinar solos não é simplificar o conhecimento, mas traduzi-lo de

forma significativa.

A transposição didática também envolve a seleção de conteúdos relevantes para a realidade do aluno. No caso do ensino de solos, isso significa priorizar temas como uso do solo urbano, impermeabilização e problemas ambientais locais. Dessa forma, o conhecimento científico é ressignificado no contexto escolar, tornando-se instrumento de leitura crítica da realidade.

METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada na EMEF Professor Lourenço Manoel Sparapan, escola pública pertencente à rede municipal de ensino de São Paulo, localizada no bairro Jardim Capelinha, distrito do Jardim São Luís, zona sul do município de São Paulo (SP). A unidade atende estudantes do Ensino Fundamental II, em contexto urbano periférico, marcado por desigualdades socioespaciais, alta densidade populacional e limitações no acesso a infraestrutura urbana de qualidade.

O bairro Jardim Capelinha insere-se em uma área de urbanização consolidada, com presença de ocupações populares, expansão urbana desordenada e significativa impermeabilização do solo. Essas características impactam diretamente a dinâmica ambiental local, especialmente no que se refere à drenagem urbana, ocorrência de enchentes e degradação dos solos.

Do ponto de vista geomorfológico, a região está inserida no domínio do Planalto Atlântico, caracterizado por relevo de colinas suavemente onduladas a onduladas. Esse relevo, associado à intensa ocupação urbana, favorece processos erosivos localizados e problemas relacionados

ao escoamento superficial. Em termos geológicos, a área pertence ao contexto do Embasamento Cristalino do Sudeste Brasileiro, com predomínio de rochas metamórficas antigas, como gnaisses e micaxistos. Essas rochas, ao longo de milhões de anos, sofreram intenso intemperismo químico sob condições tropicais, originando solos profundos e altamente alterados.

Pedologicamente, predominam na região os Latossolos Vermelhos e Vermelho-Amarelos, característicos de áreas tropicais úmidas. Esses solos são profundos, bem drenados e fortemente intemperizados, apresentando elevada porosidade e estrutura granular. No entanto, possuem baixa fertilidade natural devido à intensa lixiviação de nutrientes, além de alta suscetibilidade à degradação quando submetidos à retirada da cobertura vegetal e à ocupação urbana desordenada.

Nesse contexto, a realidade socioambiental do entorno da escola — marcada por impermeabilização do solo, descarte inadequado de resíduos e ausência de planejamento urbano — constitui um campo empírico relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Geociências. A análise do solo deixa de ser apenas um conteúdo abstrato e passa a ser compreendida como elemento fundamental para interpretar problemas concretos vivenciados pelos estudantes, como enchentes, deslizamentos e degradação ambiental.

O PÚBLICO E A ARTICULAÇÃO CURRICULAR

O público participante da pesquisa foi composto por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, matriculados na EMEF Professor Lourenço Manoel Sparapan,

localizada na zona sul do município de São Paulo. Trata-se de um grupo heterogêneo, com faixa etária entre 12 e 14 anos, inserido em um contexto urbano periférico, cujas experiências cotidianas são fortemente marcadas pelas dinâmicas socioambientais do território em que vivem.

Do ponto de vista pedagógico, os estudantes do 7º ano da rede municipal de São Paulo desenvolvem suas aprendizagens com base no material didático oficial conhecido como Caderno da Cidade, que orienta os conteúdos, habilidades e práticas educativas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse nível de ensino, os conteúdos de Geografia contemplam temas relacionados à dinâmica da natureza, incluindo relevo, clima, vegetação, hidrografia e, de forma ainda pouco aprofundada, o estudo dos solos.

Observa-se, entretanto, que o tratamento do solo no material didático tende a aparecer de forma fragmentada, frequentemente associado apenas à agricultura ou como elemento secundário na paisagem, sem exploração de sua complexidade enquanto sistema natural. Nesse sentido, a proposta desta pesquisa buscou ampliar essa abordagem, articulando o conteúdo do Caderno da Cidade com uma perspectiva geocientífica integrada, que compreende o solo como parte da interface entre litosfera, hidrosfera, biosfera e atmosfera.

A integração entre os conteúdos curriculares e a realidade dos alunos revelou-se fundamental. Os estudantes, ao analisarem o solo a partir de seu próprio território — caracterizado por áreas urbanizadas, presença de lixo, impermeabilização e problemas de drenagem —, passaram a relacionar conceitos geográficos com situações concretas do cotidiano, como enchentes, erosão e descarte inadequado de resíduos.

Além disso, o trabalho dialogou diretamente com os princípios da Educação Ambiental crítica, ao estimular a reflexão sobre o uso e a conservação do solo em contextos urbanos. A partir das atividades propostas, os alunos foram incentivados a compreender o solo não apenas como recurso natural, mas como elemento essencial à qualidade de vida, à sustentabilidade urbana e à cidadania.

Essa articulação entre currículo, realidade local e abordagem geocientífica contribuiu para a construção de uma aprendizagem significativa, na qual os conhecimentos prévios dos estudantes foram valorizados e ressignificados. Conforme destaca a teoria da

aprendizagem significativa, novos conceitos tornam-se mais consistentes quando relacionados às experiências vividas pelos alunos, o que se evidenciou ao longo das atividades desenvolvidas.

Por fim, destaca-se que o trabalho com o solo no 7º ano possibilita uma importante conexão interdisciplinar, envolvendo não apenas a Geografia, mas também Ciências, ao tratar de processos físicos e químicos, e temas transversais como meio ambiente, sustentabilidade e responsabilidade social, ampliando o potencial formativo da prática pedagógica.

ETAPAS DA INTERVENÇÃO

Fase	Objetivo Pedagógico	Referencial	Resultado Esperado
Diagnóstico	Identificar conhecimentos prévios	Ausubel (2003)	Levantamento de concepções
Campo	Observar o solo real	Compiani & Carneiro	Percepção da paisagem
Experimento	Analisar permeabilidade	Press et al.	Compreensão física
Síntese	Construir reflexão crítica	Freire	Consciência ambiental

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Gráfico 1 – Evolução da compreensão dos alunos

Antes: 80% visão “terra”

Depois: 70% visão “sistema”

Os resultados evidenciaram mudanças significativas na compreensão dos alunos. Inicialmente, o solo era entendido apenas como “terra” ou “sujeira”. Após as atividades, passou a ser reconhecido como sistema dinâmico. Um aluno afirmou: “Eu achei que o solo era só sujeira, mas agora vi que ele tem vida e muda.” Esse tipo de fala demonstra a construção de aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (2003).

As atividades práticas foram decisivas, pois permitiram a conexão entre teoria e realidade. Os alunos identificaram problemas no bairro, como lixo em terrenos e erosão. Do ponto de vista crítico, observou-se avanço na consciência ambiental, aproximando-se da proposta de formação cidadã defendida por autores da Educação Ambiental crítica.

Assim, observa-se gradualmente uma mudança conceitual, pois os alunos inicialmente associavam o solo à ideia de “terra” ou “sujeira”. Após a intervenção, passaram a compreendê-lo como sistema dinâmico. Além disso as relações local-global ficaram mais evidentes, pois os estudantes passaram a relacionar problemas locais, como alagamentos, à impermeabilização do solo urbano.

Observou-se também que os alunos passaram a utilizar termos mais próximos da linguagem científica, como “infiltração”, “erosão” e “absorção de água”. Além disso, durante a saída de campo, alguns estudantes identificaram diferenças na coloração do solo, relacionando-as à umidade e à presença de matéria orgânica. Outro ponto a destacar é a conexão afetiva e ambiental, pois observou-se mudança na relação dos alunos com o ambiente, passando a valorizar o solo como recurso essencial. Essa transformação dialoga com a Educação Ambiental crítica, que busca

formar sujeitos conscientes e atuantes.

O Solo está presente na BNCC e nos Temas Transversais, assim a proposta desenvolvida dialoga diretamente com habilidades da BNCC, como:

- EF06GE09 – análise das dinâmicas naturais
- EF07GE11 – relações sociedade-natureza

Além disso, contribui para o tema transversal Cidadania, ao promover a compreensão crítica do uso do solo. Como aponta Carneiro, o uso de recursos visuais e experimentais é fundamental para tornar visíveis processos que não são imediatamente perceptíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem geocientífica no ensino de solos mostrou-se eficaz na promoção de aprendizagem significativa e desenvolvimento da consciência crítica. Ao integrar ciência, sociedade e prática pedagógica, o ensino de solos ultrapassa o conteúdo escolar, tornando-se instrumento de formação cidadã. Assim, ensino de solos, quando abordado de forma geocientífica e crítica, contribui significativamente para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade. Como limitação, destaca-se o tempo reduzido da intervenção. Recomenda-se a ampliação de práticas interdisciplinares e o fortalecimento das Geociências na educação básica. Assim, o Ensino de Solos através de uma abordagem Geocientífica é uma ferramenta poderosa para Aprendizagem Significativa e a Consciência Socioambiental no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano, 2003.

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

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**.
São Paulo: Cortez, 2012.

COMPIANI, M.; CARNEIRO, C. D. R. **Os papéis didáticos das excursões geológicas**. 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFF, E. **Saber ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental**.
São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, A. C. R. **Geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, 2005.

PEREZ FILHO, A. **Geomorfologia e ensino**.
Campinas: UNICAMP, 2006.

PRESS, F. **Para entender a terra**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ROSS, J. L. S. **Geomorfologia**. São Paulo: Contexto, 1992.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**.
Rio de Janeiro: Record, 2005.

VITTE, A. C. **Geografia física no Brasil**.
Campinas: UNICAMP, 2004.

LER PARA BEBÊS E CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

READING TO BABIES AND CHILDREN: CONTRIBUTIONS TO READING DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EVELYN SOUZA SILVA ¹

RESUMO

A leitura na educação infantil ultrapassa a ideia de decodificação de palavras, sendo compreendida como um processo de construção de sentidos que envolve múltiplas linguagens e experiências. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da leitura para bebês e crianças no processo de formação leitora, considerando a literatura como direito e elemento fundamental no desenvolvimento humano. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentando-se em autores como Montes, Candido e documentos oficiais da educação. Observa-se que bebês e crianças são leitores desde muito cedo, realizando leituras de mundo, de gestos, imagens e interações. Nesse contexto, a mediação do adulto, a oferta de obras de qualidade e a garantia do direito ao repertório são essenciais para a construção de vínculos com a leitura. Além disso, destaca-se a importância da equidade no acesso à literatura, especialmente no ambiente escolar. Conclui-se que ler para bebês e crianças contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, favorecendo a formação de leitores críticos, autônomos e envolvidos com a cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura infantil; Formação leitora; Educação infantil; Mediação.

ABSTRACT

Reading in early childhood education goes beyond the idea of decoding words, being understood as a process of meaning construction that involves multiple languages and experiences. This article aims to analyze the importance of reading for babies and children in the reader formation process, considering literature as a right and a fundamental element in human development. The research is bibliographical and is based on authors such as Montes, Candido and official educational documents. It is observed that babies and children are readers from a very early age, performing readings of the world, gestures, images and interactions. In this context, adult mediation, the offer of quality works and the guarantee of the right to repertoire are essential for building bonds with reading. In addition, the importance of equity in access to literature is highlighted, especially in the school environment. It is concluded that reading to babies and children significantly contributes to cognitive, affective and social development, favoring the formation of critical, autonomous and culturally engaged readers.

KEYWORDS: Reading; Children's literature; Reader formation; Early childhood education; Mediation.

¹ Graduação em Universidade nove de Julho (2021); Especialista em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2021).

INTRODUÇÃO

A leitura na educação infantil é um tema de grande relevância, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento integral das crianças. Durante muito tempo, a leitura foi compreendida apenas como um processo mecânico de decodificação de palavras, porém, atualmente, entende-se que ler é construir sentidos a partir das experiências e interações dos sujeitos.

Nesse contexto, destaca-se a importância de compreender que bebês e crianças também são leitores, mesmo antes da alfabetização convencional. Eles realizam leituras do mundo por meio de gestos, expressões, imagens, sons e interações, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem essas diferentes formas de leitura.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da leitura para bebês e crianças no processo de formação leitora, destacando o papel da literatura, da mediação do adulto e do direito ao acesso a obras de qualidade. Inicialmente, serão discutidas as concepções de leitura e formação leitora, em seguida, a importância da literatura na infância e, por fim, a questão do acesso e da equidade na leitura.

DESENVOLVIMENTO

CONCEPÇÕES DE LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA

A leitura, na perspectiva contemporânea, é compreendida como um processo ativo de construção de sentidos. Diferente da visão tradicional, que a considerava apenas como decodificação, entende-se que o leitor participa ativamente da produção de significados, mobilizando seus conhecimentos prévios, experiências e emoções. Como

afirma Montes (2020, p. 169), “ler é, antes de tudo, construir sentido”.

Nesse sentido, a leitura não está restrita ao texto escrito, mas envolve também a leitura de mundo. Bebês e crianças, mesmo antes de serem alfabetizados, já realizam leituras por meio da observação, das interações e das experiências vividas no cotidiano. Eles interpretam gestos, expressões, entonações de voz e imagens, demonstrando que o ato de ler vai além das palavras.

A formação leitora, portanto, deve considerar essas múltiplas formas de leitura, valorizando o protagonismo das crianças. Ler não significa apenas saber ler convencionalmente, mas envolver-se com a leitura de maneira significativa. Assim, a formação de leitores deve priorizar experiências que promovam o interesse, a curiosidade e o prazer pela leitura, permitindo que as crianças façam escolhas, interajam com os livros e construam sentidos de forma autônoma.

Além disso, a leitura é um processo social, que envolve diálogo entre leitores e textos. Diferentes sujeitos podem interpretar uma mesma obra de maneiras distintas, pois cada leitura é influenciada pelo repertório individual, pelas vivências e pelo contexto sociocultural.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura ocupa um lugar central na formação leitora, pois é uma forma de arte que possibilita a expressão de emoções, a imaginação e a construção de significados. Diferente de abordagens utilitaristas, a literatura não deve ser vista apenas como um instrumento para ensinar conteúdos, mas como uma experiência estética e cultural.

De acordo com Candido (2004), a literatura é um direito humano, pois contribui para a humanização dos sujeitos. Nesse sentido, oferecer acesso à literatura desde a infância é garantir às crianças a oportunidade de vivenciar experiências que ampliam sua compreensão do mundo e de si mesmas.

A leitura literária proporciona momentos de afeto, interação e construção de vínculos, tanto com os livros quanto com os mediadores. Esses momentos fortalecem relações, despertam emoções e criam memórias afetivas importantes no processo de formação leitora.

Outro aspecto relevante é que a literatura estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças explorem diferentes realidades, personagens e situações. Esse contato favorece o desenvolvimento da linguagem, amplia o vocabulário e contribui para a construção de sentidos.

Além disso, a literatura não deve ser utilizada apenas com finalidade pedagógica ou avaliativa. Quando utilizada de forma utilitarista, perde-se seu caráter artístico e seu potencial de encantamento. Por isso, é fundamental que o educador promova experiências de leitura significativas, que valorizem o prazer, a escuta e a interação.

DIREITO AO REPERTÓRIO E EQUIDADE NO ACESSO À LEITURA

O direito ao repertório refere-se à garantia de acesso a uma diversidade de obras literárias de qualidade, contemplando diferentes gêneros, autores, estilos e formatos. Esse acesso é essencial para ampliar as experiências das crianças e favorecer a construção de diferentes formas de leitura.

Nesse contexto, destaca-se a importância da bibliodiversidade, ou seja, da oferta de livros variados que contemplem diferentes culturas, narrativas e formas de expressão. Quanto mais diversificado for o acervo, maiores serão as possibilidades de construção de sentidos e de formação de leitores críticos.

Outro aspecto fundamental é o manuseio dos livros. Permitir que bebês e crianças explorem os livros livremente, façam escolhas e interajam com eles é parte essencial da formação leitora. O contato direto com o livro contribui para a construção de vínculos e para o desenvolvimento da autonomia.

Além disso, a equidade no acesso à literatura deve ser considerada, especialmente no ambiente escolar. Muitas crianças não têm acesso a livros em casa, tornando a escola um espaço fundamental para garantir esse direito. Assim, cabe à instituição escolar promover práticas que assegurem oportunidades reais de contato com a leitura para todos.

Nesse sentido, o papel do educador é essencial, pois ele atua como mediador, selecionando obras de qualidade, organizando o ambiente leitor e promovendo experiências significativas. A escola, portanto, torna-se um espaço de democratização do acesso à literatura, contribuindo para a formação de sujeitos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na educação infantil deve ser compreendida como um processo amplo e significativo, que vai além da decodificação de palavras. Bebês e crianças são leitores desde muito cedo, realizando leituras do mundo e construindo sentidos a partir de suas experiências.

A literatura, nesse contexto, assume um papel essencial, pois contribui para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, das emoções e das relações sociais. Garantir o acesso a obras de qualidade, promover a mediação da leitura e respeitar as diferentes formas de leitura são aspectos fundamentais para a formação de leitores.

Além disso, é necessário assegurar o direito ao repertório e promover a equidade no acesso à literatura, especialmente no ambiente escolar. Dessa forma, será possível contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participantes da cultura.

REFERÊNCIAS

- BARNETT, Mac. **A passagem secreta:** porque os livros infantis são uma coisa muito séria. Campinas: Nanabooks, 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaocoinstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 09 abr. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na Educação Infantil:** caderno de orientação para formadores – LEEI/Brasil. Brasília: MEC, 2024.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.
- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca A. **Ler antes de saber ler:** oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras.** Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_5.pdf. Acesso em: 09 abr. 2026.
- MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos.** Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

FERRAMENTAS DIGITAIS COMO SUPORTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA: INOVAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DIGITAL TOOLS AS SUPPORT FOR PEDAGOGICAL PRACTICE: INNOVATIONS, CHALLENGES AND IMPACTS ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS

FERNANDA MARIA DE PAIVA¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise sobre o uso de ferramentas digitais como suporte à prática pedagógica, abordando suas contribuições, desafios e impactos no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo do estudo é compreender de que maneira essas tecnologias influenciam o contexto educacional e as práticas docentes. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada na análise de estudos e produções científicas recentes. Os resultados demonstram que as ferramentas digitais favorecem a interatividade, ampliam as estratégias de ensino e contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Além disso, possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e flexíveis, tornando o ensino mais significativo. Por outro lado, também são identificados desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores, limitações na infraestrutura das instituições de ensino e desigualdades no acesso às tecnologias. Conclui-se que o uso eficaz dessas ferramentas depende de planejamento e integração adequada ao contexto pedagógico, sendo fundamental uma utilização consciente para potencializar seus benefícios na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Ferramentas digitais; Prática pedagógica; Ensino-aprendizagem; Tecnologia; Educação.

ABSTRACT

This article analyzes the use of digital tools as support for pedagogical practice, addressing their contributions, challenges, and impacts on the teaching-learning process. The study aims to understand how these technologies influence the educational context and teaching practices. It is a qualitative bibliographic research based on the analysis of recent scientific studies. The results show that digital tools enhance interactivity, expand teaching strategies, and contribute to the development of students' autonomy and critical thinking. In addition, they enable the creation of more dynamic and flexible learning environments, making teaching more meaningful. On the other hand, challenges are also identified, such as the need for continuous teacher training, limitations in school infrastructure, and inequalities in access to technology. It is concluded that the effective use of these tools depends on proper planning and integration into the pedagogical context, requiring a conscious approach to maximize their benefits in education.

KEYWORDS: Digital tools; Pedagogical practice; Teaching-learning; Technology; Education.

¹ Graduação em Universidade Guarulhos (2004); Especialista em Competências socioemocionais para docentes pela Faculdade Abrange ABC - FABRANGE (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências biológicas - na EMEF Senador Milton Campos.

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem promovido transformações relevantes nas práticas pedagógicas e nas formas de construção do conhecimento. As ferramentas digitais ampliam as possibilidades de ensino, favorecendo a interatividade, a colaboração e o desenvolvimento de competências essenciais no processo de aprendizagem. Conforme Moran (2015, p. 18), “as tecnologias ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando-a mais flexível, híbrida e personalizada”, evidenciando sua relevância no cenário educacional contemporâneo. Nessa mesma direção, Kenski (2012) destaca que as tecnologias contribuem para a ressignificação das práticas docentes, ao possibilitar novas formas de interação entre professores e estudantes.

Este estudo tem como foco a análise do uso de ferramentas digitais como suporte à prática pedagógica, considerando suas inovações, desafios e impactos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções científicas recentes. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite a compreensão ampla de um tema com base em estudos já consolidados, contribuindo para a construção de uma análise crítica. Dessa forma, busca-se compreender como essas tecnologias influenciam o contexto educacional e as práticas docentes.

A relevância da temática decorre da crescente presença das tecnologias no ambiente educacional e da necessidade de compreender sua integração ao processo pedagógico. Nesse sentido, destaca-se:

As tecnologias digitais não transformam a

educação de maneira automática. Sua utilização exige planejamento, intencionalidade pedagógica e uma compreensão crítica por parte dos educadores, de modo que possam ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem de forma significativa e contextualizada (KENSKI, 2012, p. 45).

Tal compreensão indica que a eficácia do uso dessas ferramentas depende de estratégias pedagógicas bem estruturadas. Além disso, Moran (2015) ressalta que a adoção de tecnologias no ensino requer mudanças nas metodologias, favorecendo práticas mais dinâmicas e centradas no estudante.

Apesar das contribuições identificadas, existem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura das instituições e ao acesso às tecnologias. Conforme Valente (2014, p. 67), “o professor precisa assumir o papel de mediador do conhecimento em ambientes mediados por tecnologias”. Ainda nesse contexto, observa-se:

A inserção das tecnologias na educação implica mudanças na prática docente, exigindo o desenvolvimento de novas competências e habilidades para atuar em ambientes digitais, promovendo aprendizagens mais autônomas e colaborativas (VALENTE, 2014, p. 70).

Além disso, Libâneo (2013) aponta que a prática pedagógica deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, com o objetivo de atender às demandas contemporâneas da educação.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo compreender de que maneira as ferramentas digitais influenciam o processo de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas. A análise proposta contribui para a reflexão acerca do uso planejado e consciente dessas tecnologias, considerando seu potencial para promover uma educação

mais significativa, dinâmica e alinhada às exigências atuais.

OBJETIVO GERAL

Compreender de que maneira as ferramentas digitais influenciam o processo de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas, analisando suas contribuições, desafios e impactos no contexto educacional, com o objetivo de identificar possibilidades de integração eficaz dessas tecnologias ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais dinâmicas, interativas e significativas.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as principais ferramentas digitais utilizadas no contexto educacional, no período de realização da pesquisa, com base na análise de produções científicas recentes;
- Analisar as contribuições das ferramentas digitais para o processo de ensino-aprendizagem, considerando aspectos como interatividade, autonomia e desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes;
- Examinar os desafios relacionados ao uso dessas tecnologias, incluindo formação docente, infraestrutura institucional e acesso às ferramentas digitais;
- Avaliar, a partir da literatura selecionada, como a integração das ferramentas digitais pode favorecer práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas;
- Verificar, no recorte temporal da pesquisa, estratégias de uso consciente e planejado das tecnologias digitais no contexto

educacional.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema “Ferramentas Digitais como Suporte à Prática Pedagógica” fundamenta-se na crescente inserção das tecnologias no contexto educacional e na necessidade de compreender suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. A presença cada vez mais intensa de recursos digitais nas instituições de ensino exige a adaptação das práticas pedagógicas, bem como a reflexão crítica sobre seu uso, de modo a potencializar os benefícios dessas ferramentas no desenvolvimento educacional.

De acordo com Moran (2015), as tecnologias digitais têm promovido mudanças significativas na educação, ao possibilitar novas formas de ensinar e aprender, mais dinâmicas e centradas no estudante. Nesse sentido, a utilização desses recursos contribui para a ampliação das estratégias pedagógicas e para a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos e flexíveis. Complementando essa perspectiva, Kenski (2012) afirma que as tecnologias, quando utilizadas de forma planejada, favorecem a inovação no ensino e ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento.

A relevância deste estudo também se justifica pela necessidade de compreender os desafios associados à integração das tecnologias no ambiente educacional. Conforme Valente (2014), a inserção das ferramentas digitais demanda mudanças na prática docente, exigindo formação continuada e o desenvolvimento de novas competências pedagógicas. Além disso, questões relacionadas à infraestrutura das instituições e à desigualdade no acesso às tecnologias ainda representam obstáculos para a efetiva implementação desses recursos.

Outro aspecto que reforça a importância da pesquisa refere-se ao impacto das tecnologias no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Segundo Libâneo (2013), a educação deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, promovendo práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos e participativos. Dessa forma, o uso consciente e planejado das ferramentas digitais pode favorecer a construção de uma aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Portanto, a realização deste estudo torna-se relevante por contribuir para a compreensão das potencialidades e limitações das ferramentas digitais no contexto educacional, oferecendo subsídios teóricos para a reflexão sobre sua utilização na prática pedagógica. A pesquisa busca, assim, colaborar para o desenvolvimento de estratégias que promovam um ensino mais inovador, inclusivo e eficaz.

PROBLEMA

Diante da crescente inserção das tecnologias no contexto educacional e das mudanças nas práticas pedagógicas, observa-se a necessidade de compreender como as ferramentas digitais podem ser utilizadas de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Embora essas tecnologias apresentem potencial para promover maior interatividade, autonomia e dinamismo nas aulas, ainda existem desafios relacionados à sua integração no ambiente escolar, como a formação docente, a infraestrutura e o acesso desigual aos recursos digitais.

Nesse contexto, torna-se pertinente investigar a seguinte questão norteadora da pesquisa:

De que maneira as ferramentas digitais podem ser integradas à prática pedagógica de forma eficaz, considerando suas contribuições, desafios e impactos no processo de ensino-aprendizagem?

DESENVOLVIMENTO

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem promovido mudanças significativas nas práticas pedagógicas, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. As ferramentas digitais possibilitam a diversificação das estratégias de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às demandas contemporâneas. Conforme Moran (2015, p. 20), “as tecnologias digitais permitem a integração de diferentes linguagens e metodologias, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo”. Nesse sentido, observa-se que o uso desses recursos favorece a construção do conhecimento de forma mais participativa e contextualizada.

Além disso, Kenski (2012) destaca que as tecnologias ampliam o acesso à informação e contribuem para a aprendizagem colaborativa, promovendo maior envolvimento dos estudantes. Entretanto, sua utilização requer planejamento e intencionalidade pedagógica, conforme se observa:

As tecnologias digitais, quando integradas de forma adequada ao contexto educacional, promovem mudanças significativas nas práticas pedagógicas, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento (KENSKI, 2012, p. 47).

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se na análise de produções científicas sobre o tema, permitindo compreender as contribuições e os desafios

relacionados ao uso das ferramentas digitais. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita uma visão ampla do tema, a partir da análise de diferentes autores e abordagens teóricas. Nessa perspectiva, Lakatos e Marconi (2010) afirmam que esse tipo de pesquisa permite novas interpretações sobre fenômenos já estudados, contribuindo para a construção do conhecimento científico.

As ferramentas digitais apresentam diversas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à interatividade, à autonomia dos estudantes e ao desenvolvimento do pensamento crítico. De acordo com Valente (2014), o uso dessas tecnologias favorece metodologias ativas, nas quais o aluno assume papel central no processo educativo. Nesse contexto, destaca-se:

O uso de tecnologias digitais na educação possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos, nos quais os estudantes podem desenvolver habilidades críticas e reflexivas essenciais para sua formação (VALENTE, 2014, p. 72).

Apesar das contribuições, a integração das tecnologias no ambiente educacional ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a infraestrutura das instituições e a desigualdade no acesso às tecnologias. Conforme Libâneo (2013), a prática pedagógica deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, o que exige constante atualização por parte dos docentes. Nesse sentido, observa-se:

A integração das tecnologias digitais na educação depende não apenas da disponibilidade de recursos, mas também da capacitação dos professores e das condições institucionais que favoreçam seu uso pedagógico (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Dessa forma, compreende-se que o uso eficaz das ferramentas digitais depende de um conjunto de fatores que envolvem planejamento, formação docente e condições estruturais adequadas, sendo essencial uma utilização crítica e consciente desses recursos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre o uso de tecnologias digitais na educação está diretamente relacionada às transformações sociais decorrentes da evolução tecnológica. Nesse cenário, a escola deixa de ser o único espaço de produção e transmissão do conhecimento, passando a compartilhar esse papel com diferentes meios digitais. Moran (2015) destaca que a educação contemporânea exige novas metodologias que integrem tecnologias ao processo pedagógico, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Kenski (2012) reforça que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como ferramentas auxiliares, mas como elementos que reconfiguram as relações entre professores, alunos e conhecimento. Nesse sentido, o uso pedagógico das tecnologias implica mudanças na forma de ensinar, exigindo práticas mais interativas e colaborativas. Além disso, a autora ressalta que o professor deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento, passando a atuar como mediador no processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à aprendizagem significativa, que, segundo Ausubel (2003), ocorre quando o novo conhecimento é relacionado a saberes prévios do estudante. As tecnologias digitais, nesse contexto, contribuem para tornar o aprendizado mais atrativo e conectado à realidade dos alunos, favorecendo a construção de conhecimentos mais duradouros.

Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que o uso das ferramentas digitais na educação deve estar associado a uma prática pedagógica inovadora, crítica e reflexiva, capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, com o objetivo de analisar as contribuições e os desafios do uso de ferramentas digitais na educação. Esse tipo de abordagem permite uma compreensão aprofundada do tema, a partir da análise de diferentes perspectivas teóricas.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos sociais, considerando seus significados e contextos. No caso desta pesquisa, essa abordagem possibilita compreender como as tecnologias digitais influenciam o processo de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, fundamenta-se na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e teses. Conforme Lakatos e Marconi (2010), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador entrar em contato com diferentes abordagens sobre o tema, favorecendo a construção de uma análise crítica e fundamentada. Nesse sentido, destaca-se:

A pesquisa bibliográfica possibilita não apenas a compreensão de um determinado tema, mas também a identificação de lacunas e a proposição de novas abordagens, contribuindo para o avanço do conhecimento científico (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 185).

Assim, a metodologia adotada mostra-se adequada aos objetivos do estudo, uma vez que permite analisar o tema de forma ampla e fundamentada.

CONTRIBUIÇÕES DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As ferramentas digitais têm contribuído significativamente para a transformação do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à interatividade, à autonomia dos estudantes e à diversificação das práticas pedagógicas. Moran (2015) destaca que essas tecnologias possibilitam a personalização do ensino, permitindo que os alunos aprendam de acordo com seu ritmo e suas necessidades.

Além disso, Valente (2014) enfatiza que o uso de tecnologias digitais favorece a adoção de metodologias ativas, nas quais os estudantes participam de forma mais efetiva do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, orientando e estimulando a construção do conhecimento.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo Libâneo (2013), a educação deve formar sujeitos capazes de refletir sobre a realidade e atuar de forma consciente na sociedade. As ferramentas digitais, ao possibilitar o acesso a diferentes fontes de informação, contribuem para o desenvolvimento dessa competência. Nesse sentido, observa-se:

As tecnologias digitais favorecem a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, nos quais os estudantes podem desenvolver habilidades cognitivas, sociais e críticas essenciais para sua formação integral (VALENTE, 2014, p. 75).

Portanto, as ferramentas digitais apresentam grande potencial para enriquecer o processo educativo, tornando-o mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Apesar das contribuições, a utilização das tecnologias digitais na educação enfrenta diversos desafios que precisam ser considerados. Um dos principais refere-se à formação docente, uma vez que muitos professores ainda não possuem preparo adequado para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica.

De acordo com Kenski (2012), a formação continuada é essencial para que os docentes possam acompanhar as transformações tecnológicas e desenvolver competências necessárias para o uso das tecnologias na educação. Além disso, Libâneo (2013) ressalta que a prática pedagógica deve estar em constante atualização, de modo a atender às demandas da sociedade contemporânea.

Outro desafio importante diz respeito à infraestrutura das instituições de ensino. A falta de equipamentos adequados, acesso à internet e suporte técnico pode dificultar a implementação das tecnologias no ambiente escolar.

Além disso, a desigualdade no acesso às tecnologias representa um obstáculo significativo, especialmente em contextos socioeconômicos mais vulneráveis. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver estratégias que promovam a inclusão digital e garantam oportunidades iguais de aprendizagem.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos estudos evidencia que as ferramentas digitais possuem grande potencial para transformar o processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizadas de forma planejada e integrada ao contexto pedagógico. Observa-se que essas tecnologias favorecem a interatividade, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

No entanto, também se verifica que sua eficácia depende de fatores como a formação docente, a infraestrutura e o acesso às tecnologias. Moran (2015) ressalta que a simples inserção das tecnologias não garante melhorias na educação, sendo necessário um uso consciente e intencional desses recursos.

Nesse sentido, compreende-se que a integração das ferramentas digitais à prática pedagógica deve ser realizada de maneira crítica e reflexiva, considerando as especificidades do contexto educacional. Assim, o uso adequado dessas tecnologias pode contribuir para a construção de uma educação mais inovadora, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender de que maneira as ferramentas digitais influenciam o processo de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas, considerando suas contribuições, desafios e impactos no contexto educacional. A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível responder ao problema de pesquisa proposto, evidenciando que a integração dessas tecnologias, quando realizada de forma planejada e consciente, pode potencializar significativamente a qualidade do ensino.

Ao longo do desenvolvimento, verificou-se que as ferramentas digitais contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e colaborativos, favorecendo o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências como autonomia, criticidade e capacidade de resolução de problemas. Conforme Moran (2015), a utilização dessas tecnologias amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo a adoção de metodologias mais ativas e centradas no aluno. Nesse sentido, observa-se que o uso adequado das ferramentas digitais pode tornar o processo educativo mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas.

Entretanto, também foram identificados desafios relevantes que precisam ser superados para garantir a efetividade da integração tecnológica na educação. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a precariedade da infraestrutura em algumas instituições e a desigualdade no acesso às tecnologias. Conforme Kenski (2012), a simples inserção de recursos tecnológicos não assegura melhorias no ensino, sendo fundamental que haja intencionalidade pedagógica e preparo docente para sua utilização.

Além disso, ficou evidente que o papel do professor passa por uma ressignificação, deixando de ser apenas transmissor de conhecimento para atuar como mediador do processo de aprendizagem. Valente (2014) ressalta que essa mudança exige o desenvolvimento de novas competências e habilidades, o que reforça a importância da formação docente contínua. Dessa forma, o uso das ferramentas digitais deve estar associado a práticas pedagógicas críticas e reflexivas, que considerem o contexto

educacional e as necessidades dos estudantes.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de políticas públicas e investimentos que garantam condições adequadas para a implementação das tecnologias no ambiente escolar. Libâneo (2013) destaca que a educação deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, o que implica a criação de estratégias que promovam a inclusão digital e a equidade no acesso ao conhecimento.

Diante do exposto, conclui-se que as ferramentas digitais possuem grande potencial para contribuir com a inovação educacional, desde que utilizadas de forma planejada, crítica e integrada às práticas pedagógicas. O estudo reforça a importância de se repensar o papel da tecnologia na educação, não apenas como recurso complementar, mas como elemento estruturante de novas formas de ensinar e aprender.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa contribui para a ampliação das discussões sobre o uso das tecnologias digitais na educação, oferecendo subsídios teóricos para futuras investigações. Sugere-se, portanto, a realização de estudos empíricos que possam analisar, na prática, os impactos dessas ferramentas em diferentes contextos educacionais, aprofundando a compreensão sobre suas potencialidades e limitações.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [\(http://basenacionalcomum.mec.gov.br/\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/). Acesso em: 09 abr. 2026.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/] (<http://portal.mec.gov.br/>). Acesso em: 09 abr. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa Sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação**. São Paulo: CGI.br, 2022. Disponível em: [https://cetic.br/] (<https://cetic.br/>). Acesso em: 09 abr. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

UNESCO. **Tecnologias digitais na educação: desafios e oportunidades**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: (<https://pt.unesco.org/>). Acesso em: 10 abr. 2026.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2014.

DA SALA DE ESTAR À SALA DE AULA: FAMÍLIA, ESCOLA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

FROM THE LIVING ROOM TO THE CLASSROOM: FAMILY, SCHOOL, AND THE SOCIALIZATION PROCESSES IN CHILDHOOD

FERNANDA ROCHA NASCIMENTO JACOB¹

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre família e escola como instâncias fundamentais do processo de socialização infantil, discutindo as tensões, complementaridades e contradições que marcam essa interação na sociedade contemporânea. Partindo da compreensão da família como espaço de socialização primária e da escola como espaço de socialização secundária, o estudo fundamenta-se em aportes teóricos da sociologia e da pedagogia, especialmente em Berger e Luckmann, Bourdieu, Durkheim, Libâneo e Lahire. Examina-se como a criança transita do universo doméstico para o ambiente escolar, trazendo consigo disposições, valores e habitus que influenciam seu processo de aprendizagem e integração social. Discute-se também as transformações nas configurações familiares e as mudanças nas expectativas sociais atribuídas à escola, bem como os conflitos decorrentes da divergência entre valores familiares e escolares. Conclui-se que a articulação entre família e escola é condição essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma educação democrática e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Escola; Socialização; Infância; Educação.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between family and school as fundamental instances of childhood socialization, discussing the tensions, complementarities, and contradictions that characterize this interaction in contemporary society. Based on the understanding of the family as a space of primary socialization and the school as a space of secondary socialization, the study is grounded in sociological and pedagogical theories, especially those of Berger and Luckmann, Bourdieu, Durkheim, Libâneo, and Lahire. It examines how children move from the domestic environment to the school setting, bringing with them dispositions, values, and habitus that influence their learning process and social integration. The transformations in family configurations and the changing social expectations attributed to schools are also discussed, as well as the conflicts arising from divergences between family and school values. It is concluded that the articulation between family and school is essential for children's integral development and for the construction of democratic and inclusive education.

KEYWORDS: Family; School; Socialization; Childhood; Education.

¹ Graduação em pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012); especialista em Teoria Psicanalítica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016); Professora de Ensino Fundamental I – 3.º ano - na EMEF Leonor Mendes de Barros – Professora de Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A trajetória da criança da sala de estar para a sala de aula representa muito mais do que uma simples mudança de espaço físico; trata-se de uma transição simbólica e social que marca a passagem da socialização primária para a socialização secundária. A família, primeiro núcleo de pertencimento, constitui-se como espaço inaugural de construção da identidade, da linguagem, dos afetos e dos valores. Ao ingressar na escola, a criança passa a interagir com novas normas, regras e expectativas, ampliando seu universo social.

A relação entre família e escola, entretanto, nem sempre ocorre de forma harmônica. As transformações nas configurações familiares, as mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas atribuídas à escola ampliaram as tensões entre essas duas instâncias socializadoras. Compreender essa relação torna-se essencial para refletir sobre o desenvolvimento integral da criança e sobre os desafios da educação contemporânea.

OBJETIVO GERAL

Analisar a relação entre família e escola como instâncias complementares e tensionadas do processo de socialização infantil, compreendendo suas contribuições, conflitos e implicações para o desenvolvimento integral da criança.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender a família como espaço de socialização primária e formação da base da personalidade infantil.
- Analisar a escola como espaço de socialização secundária e sistematização do conhecimento.
- Discutir o conceito de *habitus* e sua influência na trajetória escolar da criança.
- Refletir sobre as transformações nas

configurações familiares e suas implicações para a escola.

- Examinar as tensões e desafios na comunicação e parceria entre família e escola.

JUSTIFICATIVA

A relação entre família e escola constitui tema central no debate educacional contemporâneo. A consolidação da escola como principal espaço institucional de formação das novas gerações ampliou as expectativas sociais sobre seu papel, ao mesmo tempo em que as transformações familiares alteraram significativamente as dinâmicas de acompanhamento escolar. A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender que o processo de socialização não ocorre de forma fragmentada, mas articulada entre diferentes contextos. Ao investigar as relações entre família e escola, busca-se contribuir para a construção de práticas educativas mais integradas, dialógicas e sensíveis às diversidades culturais e sociais.

PROBLEMA

Como se configura a relação entre família e escola no processo de socialização infantil e quais tensões e desafios emergem dessa interação na sociedade contemporânea?

DESENVOLVIMENTO

A FAMÍLIA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA

Ao nascer, a criança é inserida em um contexto familiar que assume a responsabilidade por seus cuidados físicos, emocionais e culturais. Berger e Luckmann (1996) definem esse momento como socialização primária, fase em que se constrói o

primeiro mundo do indivíduo, dotado de forte carga afetiva e solidez simbólica. É na família que a criança aprende a linguagem, as primeiras normas, os limites e as noções de autoridade. As representações familiares do mundo moldam sua percepção da realidade.

TRANSFORMAÇÃO NAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

As mudanças sociais redefiniram o conceito de família. Atualmente, múltiplas configurações coexistem, ampliando as experiências de socialização infantil. Essa diversidade exige da escola uma postura menos padronizadora e mais acolhedora.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA

Ao ingressar na escola, a criança adentra um universo institucional estruturado. Segundo Durkheim (1978), a educação prepara o indivíduo para a vida social, desenvolvendo estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade. A socialização secundária envolve a aquisição de conhecimentos especializados vinculados à divisão social do trabalho.

HABITUS E TRAJETÓRIA ESCOLAR

Bourdieu e Passeron (1982) destacam que a criança chega à escola com um habitus primário, internalizado no ambiente familiar. A escola, ao valorizar determinados capitais culturais, pode reforçar desigualdades. A ruptura entre habitus familiar e escolar pode gerar conflitos simbólicos e dificuldades de adaptação.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR

O professor ocupa papel central na mediação

entre aluno, família e conhecimento. Sua prática precisa considerar a diversidade de experiências trazidas pelos estudantes.

TENSÕES NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A comunicação entre família e escola frequentemente ocorre de forma unilateral. Muitas vezes, a escola define os termos da participação familiar, limitando o diálogo efetivo. Além disso, há tendência de responsabilização das famílias pelo desempenho escolar, especialmente quando pertencentes a classes populares.

PARA ALÉM DO CONFLITO: CAMINHOS POSSÍVEIS

A construção de uma parceria efetiva exige escuta, respeito às diferenças e reconhecimento da diversidade cultural. A escola deve abrir espaços institucionais reais de participação familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da sala de estar para a sala de aula representa processo complexo de ampliação do universo social da criança. Família e escola não são instâncias isoladas, mas complementares e, ao mesmo tempo, tensionadas. A família constitui a base da personalidade e da identidade, enquanto a escola amplia horizontes, sistematiza conhecimentos e prepara para a vida pública.

A transição da sala de estar para a sala de aula representa processo complexo de ampliação do universo social da criança. Família e escola não são instâncias isoladas, mas complementares e, ao mesmo tempo, tensionadas. A família constitui a base da personalidade e da identidade, enquanto a escola amplia horizontes, sistematiza

conhecimentos e prepara para a vida pública.

No entanto, divergências de valores, desigualdades sociais e falhas na comunicação podem gerar conflitos que impactam o desenvolvimento infantil. Fortalecer o diálogo entre família e escola é condição indispensável para uma educação que respeite as singularidades e promova a formação integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

DELVAL, J. **Crescer e pensar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS, M. **Família e sociedade**. São Paulo: Atlas, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, M. **Relação família-escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA NETO, J. **Educação social**. São Paulo: Cortez, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA EXPERIÊNCIA SENSORIAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

The Importance of Play and Sensory Experience in Child Development

FRANCISMARA ROCHA ORMUNDO¹

RESUMO

O presente artigo aborda a relevância do lúdico e das experiências sensoriais no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Fundamenta-se em teorias clássicas de Vygotsky e Piaget, bem como em pesquisas recentes que evidenciam a importância de ambientes ricos em estímulos para a construção do conhecimento e o fortalecimento das competências cognitivas, socioemocionais e motoras. O brincar é analisado não apenas como momento de diversão, mas como estratégia pedagógica essencial para a aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico, da criatividade e da empatia. O artigo também discute a organização de ambientes educativos que promovam a autonomia, a exploração e a interação social, enfatizando a necessidade de planejamento pedagógico intencional e adaptado às necessidades individuais de cada criança. A integração entre lúdico, experiência sensorial e práticas educativas planejadas permite que o educador atue de forma mediadora, incentivando a curiosidade, o pensamento crítico e a construção de vínculos afetivos saudáveis. Além disso, a pesquisa destaca a relevância da formação docente contínua e da colaboração entre família e escola para potencializar o desenvolvimento infantil. Conclui-se que a Educação Infantil deve valorizar práticas pedagógicas que integrem o brincar, a experimentação sensorial e a construção coletiva de conhecimento, garantindo que cada criança seja reconhecida em sua singularidade e respeitada em seus ritmos e interesses. O estudo contribui para a reflexão sobre estratégias pedagógicas inclusivas e inovadoras, oferecendo subsídios para a prática educativa pautada em princípios éticos, afetivos e cognitivos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Lúdico; Desenvolvimento Infantil.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) - 2012, Pós-graduada em Contação de Histórias (2020) e Educação Ambiental (2024). Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo a 6 anos.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA EXPERIÊNCIA SENSORIAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

The Importance of Play and Sensory Experience in Child Development

FRANCISMARA ROCHA ORMUNDO¹

ABSTRACT

This article addresses the relevance of play and sensory experiences in the integral development of children in early childhood education. It is based on classic theories by Vygotsky and Piaget, as well as recent research that highlights the importance of environments rich in stimuli for the construction of knowledge and the strengthening of cognitive, socio-emotional, and motor skills. Play is analyzed not only as a moment of fun, but as an essential pedagogical strategy for meaningful learning, favoring the development of language, logical reasoning, creativity, and empathy. The article also discusses the organization of educational environments that promote autonomy, exploration, and social interaction, emphasizing the need for intentional pedagogical planning adapted to the individual needs of each child. The integration of play, sensory experience, and planned educational practices allows the educator to act as a mediator, encouraging curiosity, critical thinking, and the construction of healthy affective bonds. Furthermore, the research highlights the relevance of continuous teacher training and collaboration between family and school to enhance child development. It is concluded that Early Childhood Education should value pedagogical practices that integrate play, sensory experimentation, and the collective construction of knowledge, ensuring that each child is recognized in their uniqueness and respected in their rhythms and interests. The study contributes to reflection on inclusive and innovative pedagogical strategies, offering support for educational practice based on ethical, affective, and cognitive principles.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Play; Child Development.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) - 2012, Pós-graduada em Contação de Histórias (2020) e Educação Ambiental (2024). Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo a 6 anos.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa formal da vida escolar e exerce papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Essa fase inicial é marcada por intensa aprendizagem, na qual se consolidam habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, essenciais para a formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente participativos.

A compreensão de que o aprendizado vai muito além da mera aquisição de conteúdos formais tem sido amplamente discutida na literatura pedagógica. Vygotsky (1998) destaca a importância da interação social e da mediação do educador como elementos centrais no processo de aprendizagem, enquanto Piaget (1976) evidencia que a criança constrói conhecimento a partir de suas experiências e do contato com o ambiente, sendo o brincar uma ferramenta imprescindível para a internalização de conceitos e a experimentação de novas ideias. Nesse contexto, o brincar é reconhecido não apenas como atividade recreativa, mas como uma estratégia pedagógica estruturante, capaz de favorecer o desenvolvimento integral. Por meio do jogo e da brincadeira, a criança explora diferentes papéis sociais, exercita a imaginação, experimenta a resolução de problemas e interage com seus pares em situações de cooperação e negociação.

As atividades lúdicas promovem o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, do raciocínio lógico e da capacidade de autorregulação emocional, elementos essenciais para a formação de competências socioemocionais. Ao oferecer oportunidades para explorar, experimentar e questionar, o educador cria condições para que o conhecimento seja construído de

maneira significativa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

As experiências sensoriais, por sua vez, desempenham papel igualmente relevante no contexto da Educação Infantil. O contato com diferentes estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e motores contribui para a organização do sistema nervoso, a ampliação das habilidades perceptivas e a consolidação de aprendizagens cognitivas e afetivas (Gandini, 2012).

A criança, ao explorar texturas, cores, sons e movimentos, não apenas amplia sua compreensão do mundo, mas também fortalece a autonomia, a confiança e a capacidade de tomada de decisão. O ambiente educativo, quando estruturado de forma intencional para estimular múltiplos sentidos, favorece a curiosidade, a experimentação e a construção de conceitos de maneira prática e envolvente, tornando a aprendizagem um processo dinâmico e participativo.

A mediação do educador é um elemento indispensável nesse processo. O professor atua como facilitador, observador e orientador, promovendo desafios adequados ao desenvolvimento das crianças e incentivando a reflexão, a criatividade e a interação social. Ao equilibrar liberdade e orientação, é possível estimular a autonomia sem comprometer a segurança ou a organização das atividades.

O planejamento pedagógico, nesse contexto, deve ser intencional, articulando objetivos, estratégias e recursos que considerem as necessidades individuais, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada criança. Além disso, a integração entre escola e família emerge como fator determinante para potencializar os efeitos do brincar e das

experiências sensoriais.

O envolvimento dos pais e responsáveis no processo educativo contribui para a continuidade das aprendizagens, a valorização da diversidade e a construção de vínculos afetivos positivos. A colaboração entre educadores e famílias, portanto, fortalece a compreensão da criança como sujeito ativo e protagonista de seu próprio desenvolvimento, respeitando suas singularidades e promovendo a inclusão.

Este artigo busca analisar a importância do lúdico e das experiências sensoriais no desenvolvimento infantil, destacando estratégias pedagógicas que possam ser incorporadas à prática docente de maneira inovadora e inclusiva.

Busca-se compreender como o brincar estruturado e a exploração sensorial podem ser utilizados para estimular competências cognitivas, socioemocionais e motoras, promovendo a construção de conhecimento significativo e a formação integral da criança. Ademais, pretende-se discutir o papel do educador como mediador do aprendizado e a organização de ambientes educativos que favoreçam a exploração, a interação social e o desenvolvimento da autonomia, consolidando a Educação Infantil como espaço de descobertas, experiências e aprendizagem ativa.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico é uma dimensão essencial da infância, representando uma forma natural de aprendizado e expressão. Por meio do brincar, a criança experimenta diferentes papéis sociais, desenvolve a linguagem e amplia a compreensão do mundo ao seu redor.

Segundo Piaget (1976, p. 35), o jogo simbólico contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de resolução de problemas.

Além disso, atividades lúdicas estimulam a criatividade, a imaginação e a capacidade de tomar decisões. Ao manipular materiais, construir histórias ou interagir com colegas, a criança desenvolve competências cognitivas complexas que servirão de base para aprendizagens futuras.

O lúdico também favorece a socialização, permitindo que as crianças aprendam a respeitar regras, compartilhar e cooperar. O planejamento de atividades lúdicas exige atenção às características individuais de cada criança, garantindo que todos participem de maneira significativa. Jogos de construção, dramatizações e brincadeiras dirigidas possibilitam múltiplas aprendizagens ao mesmo tempo em que promovem o prazer e a motivação.

A mediação do educador é indispensável nesse processo. Ele deve observar, orientar e propor desafios adequados ao nível de desenvolvimento da turma, sem intervir de forma autoritária. Esse equilíbrio entre liberdade e orientação favorece a autonomia e a autoconfiança das crianças.

O lúdico também exerce papel fundamental na construção da identidade infantil. Ao vivenciar diferentes papéis e situações, a criança reflete sobre si mesma, reconhece suas capacidades e limitações e desenvolve habilidades de autoexpressão e autocompreensão, essenciais para o crescimento emocional.

A prática lúdica contribui ainda para a inclusão, pois permite que crianças com diferentes ritmos de desenvolvimento e necessidades

específicas participem de atividades adaptadas. Por meio do brincar, o educador consegue criar estratégias que respeitem a diversidade e promovam igualdade de oportunidades para todos.

O uso de recursos variados, como jogos pedagógicos, materiais recicláveis, instrumentos musicais e espaços ao ar livre, amplia as possibilidades de aprendizagem. A diversidade de estímulos favorece a curiosidade e desperta interesse, tornando a experiência educativa mais rica e significativa.

O lúdico também está diretamente relacionado à motivação intrínseca da criança. Atividades que envolvem prazer e desafio estimulam a atenção, o engajamento e a persistência, elementos essenciais para a aprendizagem efetiva. Crianças motivadas tendem a explorar mais, experimentar e construir conhecimentos de forma autônoma.

Além do aspecto cognitivo, o brincar contribui para o desenvolvimento socioemocional. Por meio de jogos e dramatizações, a criança aprende a lidar com frustrações, a compartilhar emoções, a trabalhar em equipe e a resolver conflitos de maneira pacífica, fortalecendo competências fundamentais para a vida em sociedade.

O lúdico deve ser compreendido como ferramenta pedagógica estratégica, que integra dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Sua implementação exige planejamento, observação atenta, mediação qualificada e respeito às singularidades de cada criança, consolidando a Educação Infantil como espaço de aprendizagem ativa, criativa e inclusiva.

EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A estimulação sensorial é um componente central na Educação Infantil, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, englobando dimensões cognitivas, motoras, afetivas e socioemocionais. Segundo Gandini (2012, p. 78), experiências que envolvem os sentidos permitem que a criança compreenda o mundo de forma mais rica, estabelecendo conexões entre percepção, conhecimento e ação.

Nesse sentido, a percepção sensorial torna-se ferramenta essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades complexas. Ao explorar diferentes texturas, cores, sons e movimentos, a criança aprimora sua capacidade de observação e discriminação, habilidades essenciais para processos cognitivos posteriores.

Piaget (1976, p. 45) destaca que o contato com o ambiente concreto permite à criança desenvolver conceitos fundamentais sobre espaço, tempo, quantidade e causalidade, evidenciando a importância de experiências sensoriais bem estruturadas na Educação Infantil.

Experiências sensoriais não se limitam ao desenvolvimento cognitivo; elas impactam diretamente a dimensão afetiva e emocional. Wallon (1999, p. 63) argumenta que o corpo e os sentidos são instrumentos de expressão emocional e de comunicação com o mundo, sendo fundamentais para a construção da identidade e da autoestima infantil. Crianças que vivenciam múltiplas experiências sensoriais tendem a desenvolver maior segurança e confiança em suas próprias capacidades.

O desenvolvimento da linguagem também é favorecido pelas experiências sensoriais. Conforme Vygotsky (1998, p. 110), a criança constrói significados ao nomear, descrever e

discutir suas experiências, integrando percepção, pensamento e comunicação. Atividades como manipulação de materiais, exploração de cheiros, sons e cores estimulam o vocabulário e promovem a expressão verbal de maneira contextualizada e significativa.

Além disso, a estimulação sensorial contribui para o desenvolvimento motor, tanto fino quanto global. A manipulação de objetos de diferentes tamanhos, formas e texturas favorece a coordenação motora fina, enquanto atividades que envolvem movimentos corporais amplos auxiliam na coordenação motora grossa, no equilíbrio e na consciência corporal (Kühne, 2015, p. 87). Dessa forma, o corpo torna-se um instrumento de aprendizagem ativo e consciente.

O papel do educador é crucial nesse processo, pois ele deve planejar atividades que promovam exploração sensorial segura e significativa. Segundo Malaguzzi (1994, p. 102), o ambiente deve ser organizado de maneira que convide à descoberta e à experimentação, permitindo que cada criança interaja com os materiais de acordo com seu ritmo e interesse, respeitando a singularidade de cada desenvolvimento.

A estimulação sensorial também promove a autonomia e a tomada de decisão. Ao permitir que a criança explore livremente, escolha materiais ou conduza experiências, ela aprende a avaliar possibilidades, compreender consequências e desenvolver habilidades de resolução de problemas. Segundo Sousa (2011, p. 56), a experiência sensorial estruturada contribui para a construção de hábitos de exploração, investigação e análise crítica desde os primeiros anos de vida.

Do ponto de vista socioemocional, atividades sensoriais favorecem a interação e a

colaboração entre crianças. Ao compartilhar experiências, trocar materiais e observar reações de colegas, a criança desenvolve empatia, respeito às diferenças e habilidades de cooperação (Guerra, 2008, p. 94). Assim, a aprendizagem sensorial integra-se a contextos coletivos, fortalecendo vínculos e relações sociais.

A diversidade de experiências sensoriais contribui para a inclusão na Educação Infantil. Crianças com diferentes habilidades e ritmos de desenvolvimento podem participar de atividades adaptadas, garantindo oportunidades iguais de exploração, aprendizado e expressão. Conforme Cosenza (2010, p. 77), a sensibilidade do educador para perceber necessidades individuais é determinante para promover um ambiente inclusivo e estimulante.

Experiências sensoriais bem planejadas e mediadas pelo educador constituem estratégias pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Elas possibilitam a construção de conhecimentos, o fortalecimento da autonomia, o desenvolvimento socioemocional e a preparação para aprendizagens futuras, consolidando o papel da Educação Infantil como espaço de experimentação, descobertas e desenvolvimento pleno.

INTEGRAÇÃO ENTRE LÚDICO, EXPERIÊNCIA SENSORIAL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A integração entre práticas lúdicas e experiências sensoriais constitui um dos pilares da Educação Infantil, possibilitando que a criança desenvolva-se de maneira integral, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Segundo Vygotsky (1998, p. 89), a aprendizagem se torna mais significativa quando a criança é colocada em situações que

combinam ação, exploração e mediação do educador, permitindo a construção ativa do conhecimento.

O lúdico, aliado às experiências sensoriais, transforma o ambiente educativo em espaço de descoberta e experimentação. Conforme Piaget (1976, p. 53), brincadeiras simbólicas e atividades exploratórias promovem a assimilação de conceitos complexos, favorecendo o raciocínio lógico e a criatividade. Quando essas práticas são combinadas, a criança não apenas se diverte, mas constrói significados a partir da interação com o meio e com os pares.

A mediação pedagógica é o elo que potencializa os efeitos do brincar e da estimulação sensorial. O educador atua como facilitador, orientando a exploração, propondo desafios e incentivando reflexões sobre as experiências vividas. Wallon (1999, p. 71) enfatiza que a intervenção do professor deve respeitar a autonomia da criança, oferecendo suporte quando necessário, mas permitindo a liberdade de experimentar e aprender por meio da ação.

A organização do espaço educativo é um aspecto fundamental para essa integração. Ambientes diversificados, que contemplem materiais para manipulação, cores, sons, áreas de dramatização e cantos de leitura, incentivam a exploração sensorial e lúdica simultaneamente. Malaguzzi (1994, p. 105) destaca que um ambiente bem planejado estimula a curiosidade, promove a autonomia e favorece a socialização, criando condições para experiências significativas e contextualizadas.

O desenvolvimento socioemocional também é fortalecido quando o lúdico e a estimulação sensorial estão integrados. Ao participar de

jogos coletivos e atividades sensoriais compartilhadas, a criança aprende a colaborar, a respeitar regras, a reconhecer emoções próprias e alheias, além de desenvolver empatia e habilidades de comunicação (Guerra, 2008, p. 98). Essas competências são fundamentais para a convivência em grupo e para o aprendizado escolar subsequente.

A prática integrada favorece ainda a inclusão, permitindo que crianças com diferentes necessidades participem de atividades adaptadas e significativas. Sousa (2011, p. 61) ressalta que a diversidade de estratégias e materiais garante que todos os estudantes tenham oportunidades de exploração, expressão e aprendizagem, promovendo equidade e valorizando a singularidade de cada indivíduo.

O lúdico combinado com a estimulação sensorial também potencia a motivação intrínseca. Crianças envolvidas em atividades que despertam prazer e curiosidade demonstram maior engajamento, persistência e interesse em aprender. Conforme Gandini (2012, p. 84), experiências estimulantes e significativas fortalecem a atenção e incentivam a exploração contínua, consolidando processos de aprendizagem ativos.

A articulação entre família e escola intensifica os benefícios dessa integração. Pais e responsáveis que participam das experiências sensoriais e lúdicas em casa reforçam aprendizagens, valorizam o brincar e contribuem para a construção de vínculos afetivos positivos. Vygotsky (1998, p. 97) enfatiza que a interação social ampla, envolvendo múltiplos contextos, potencializa o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança.

A formação docente contínua é outro elemento

indispensável para a efetividade da integração entre lúdico, sensorial e mediação pedagógica. Educadores capacitados são capazes de planejar atividades diversificadas, observar as respostas das crianças e promover ajustes que favoreçam a aprendizagem individual e coletiva (Cosenza, 2010, p. 83). A atualização pedagógica garante que práticas inovadoras sejam incorporadas de forma ética e eficaz.

A integração entre práticas lúdicas, experiências sensoriais e mediação pedagógica constitui uma abordagem estratégica para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Ela permite que a criança explore, experimente, socialize e construa conhecimentos de maneira ativa, significativa e inclusiva, consolidando a Educação Infantil como espaço de aprendizagem, descobertas e desenvolvimento pleno (Malaguzzi, 1994; Vygotsky, 1998; Gandini, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o lúdico e as experiências sensoriais desempenham papel central no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, proporcionando aprendizados significativos que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Essas práticas favorecem a exploração, a experimentação e a construção ativa do conhecimento, permitindo que cada criança desenvolva habilidades essenciais para sua formação.

O brincar estruturado e a vivência sensorial contribuem para a autonomia, a criatividade, a expressão verbal e o raciocínio lógico das crianças, consolidando competências fundamentais para a aprendizagem futura. Além disso, essas práticas fortalecem a autoestima, a capacidade de resolução de

problemas e a interação social, promovendo a construção de vínculos afetivos e a aprendizagem colaborativa.

A mediação do educador é determinante para que as experiências lúdicas e sensoriais se tornem efetivas. A atuação cuidadosa do professor, equilibrando liberdade e orientação, garante que as atividades respeitem os ritmos individuais das crianças, promovam participação ativa e possibilitem experiências desafiadoras, enriquecedoras e inclusivas.

A organização do espaço educativo é outro fator relevante, uma vez que ambientes diversificados e estimulantes ampliam as possibilidades de exploração e aprendizagem. A disposição de materiais, cores, sons e áreas de interação favorece o desenvolvimento integral, desperta curiosidade e estimula a criatividade, tornando a experiência escolar mais significativa e prazerosa.

A integração entre escola e família também se mostra fundamental, pois o envolvimento dos responsáveis reforça aprendizagens, fortalece vínculos afetivos e amplia a compreensão da importância do brincar e da estimulação sensorial no desenvolvimento infantil. A colaboração entre ambos os contextos permite que as experiências vivenciadas na escola sejam potencializadas em casa, promovendo continuidade no aprendizado.

A diversidade de estratégias e atividades garante a inclusão, proporcionando que crianças com diferentes ritmos de desenvolvimento e habilidades participem de maneira efetiva. Dessa forma, é possível valorizar a singularidade de cada estudante, oferecendo oportunidades iguais de exploração, expressão e construção do conhecimento.

As práticas integradas do lúdico e da

experiência sensorial também contribuem para a motivação intrínseca da criança, estimulando atenção, engajamento, curiosidade e persistência. Crianças motivadas tendem a explorar mais, experimentar novas possibilidades e desenvolver autonomia e pensamento crítico.

Além do desenvolvimento cognitivo, essas práticas fortalecem a dimensão socioemocional, promovendo habilidades de cooperação, empatia, comunicação e resolução de conflitos. Ao participar de atividades coletivas e sensoriais, a criança aprende a conviver com as diferenças, respeitar regras e compartilhar experiências de maneira construtiva.

O artigo demonstra que a implementação intencional e planejada de atividades lúdicas e sensoriais consolida a Educação Infantil como espaço de descobertas, experimentações e aprendizagem ativa, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para etapas posteriores da escolaridade.

Conclui-se que o lúdico e as experiências sensoriais, quando combinados com uma mediação pedagógica qualificada e ambientes educativos planejados, constituem estratégias eficazes, inclusivas e inovadoras para a Educação Infantil, promovendo aprendizagens significativas e garantindo o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

GANDINI, Lella. **Criança, aprendizagem e experiências sensoriais**: exploração e descoberta na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GUERRA, Maria Teresa. **Desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

KÜHNE, Rose Mary. **Psicomotricidade e desenvolvimento infantil**: teoria e prática na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

SOUZA, Ana Maria. **Educação Infantil**: práticas pedagógicas inclusivas e desenvolvimento integral. São Paulo: Loyola, 2011.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. São Paulo: Ática, 1999.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

GABRIELA SILVA LIMA ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade abordar sobre a importância da leitura na Educação Infantil, pois esse contato deve acontecer desde cedo. Assim, promover a interação é trabalhar com a criatividade das crianças, promovendo o acesso ao mundo da fantasia.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Educação Infantil; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The purpose of this work is to address the importance of reading in Early Childhood Education, as this contact must happen from an early age. Thus, promoting interaction is working with children's creativity, promoting access to the world of fantasy.

KEYWORDS: Reading; Early Childhood Education; Development.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2012); Especialista em Literatura Infantil pela Faculdade de Desenho de Tatui (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Prefeitura Municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A leitura na Educação Infantil exerce um papel um papel fundamental, pois é nesse período que a criança está em processo de construção do imaginário.

Cabe ao educador aprimorar as estratégias de narração de histórias, utilizando sempre elementos que despertem o interesse e estimulem a criatividade dos alunos. Assim, as atividades de leitura ou de contação de histórias nessa fase devem ser breves, com linguagem simples e acessível, adequada ao nível de compreensão das crianças. Isso porque, nesse estágio, elas assimilam melhor o que conseguem ver do que aquilo que apenas escutam, facilitando assim, a realização da atividade proposta.

A leitura, nessa fase, precisa ser breve, já que as crianças ainda não conseguem manter a concentração por longos períodos em uma única atividade, o que pode levar à perda de interesse.

Além disso, é fundamental que o professor promova momentos de socialização, considerando que se trata da fase do egocentrismo. Assim, torna-se necessário estimular a partilha de materiais, brinquedos, bem como a atenção, favorecendo a convivência sem gerar conflitos.

O incentivo à leitura deve acontecer tanto no ambiente escolar quanto no familiar, por meio dos projetos que estimulem a participação das famílias. O contato com os livros favorece a imaginação e estimula a criatividade infantil, permitindo que a criança se envolva e crie suas próprias fantasias.

LITERATURA INFANTIL: PROCESSO HISTÓRICO

Desde os tempos mais remotos, o ser humano buscou maneiras de registrar sua vida e o mundo ao seu redor. Supõe-se que as primeiras formas desse registro tenham surgido nas pinturas rupestres, que com o passar do tempo, deram origem a diferentes modos de documentação. A literatura, entendida como uma das expressões artísticas mais antigas, sempre esteve associada à necessidade humana de conservar lembranças e experiências. Assim como outras manifestações artísticas contribuíram para preservar a história, a literatura também desempenhou esse papel com grande relevância.

A literatura exerce um papel fundamental na formação da memória histórica de um povo, na preservação de sua cultura e no reconhecimento de sua identidade. Graças ao trabalho de escritores e intelectuais, é possível ter acesso, ainda hoje, a períodos distantes, tradições e acontecimentos que foram registrados e preservados ao longo do tempo, permitindo compreender aspectos relevantes da vida e da sociedade de diferentes épocas.

Nos primeiros tempos, não havia uma relação direta entre a literatura e o universo infantil, pois as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”. Naquele contexto, a sociedade não diferenciava infância e criança da forma como fazemos atualmente.

Hoje, entende-se que os pequenos necessitam de cuidados, proteção e estímulos tanto no ambiente familiar quanto no escolar, percepção que se consolidou com as mudanças graduais ocorridas na sociedade.

Somente a partir da segunda metade do século XVIII a literatura infantil passou a ganhar destaque, especialmente após a publicação da

obra Contos da Mamãe Gansa, de Charles Perrault, na Europa.

Antes disso, não havia uma preocupação específica em produzir textos direcionados as crianças, justamente porque elas eram compreendidas de maneira distinta, como destacam Lajolo e Zilberman (1988 p. 17), no trecho a seguir sugerindo que a criança “[...] passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária”.

A Educação Infantil possui caráter pedagógico e deve atender as necessidades das crianças, colaborando também com as famílias e a comunidade. Dessa forma, cabe aos professores planejar suas práticas considerando aquilo que é significativo para os pequenos, levando em conta suas necessidades essenciais, como o ato de brincar.

Segundo o autor Barreto et al., (2008, p. 3):

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança.

É relevante salientar que cada criança apresenta particularidades, o que implica formas distintas de aprender, agir e reagir as atividades realizadas. Diante disso, os professores devem acompanhar o progresso de cada aluno e buscar alternativas que

contemplem suas necessidades, garantindo a inclusão de todos. Esse é um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores, considerando que a demanda por atendimento infantil tem se intensificado dentro do modelo capitalista atual. As instituições por sua vez, têm desenvolvido diferentes metodologias e estratégias pedagógicas de caráter lúdico, voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Grande parte das famílias recorre às escolas em busca de atendimento em tempo integral, o que merece uma análise cuidadosa. De fato, nas últimas décadas, em muitos casos, a responsabilidade pela educação dos filhos foi quase totalmente delegada aos profissionais da área, que acabam sobrecarregados. Por essa razão, é indispensável que as famílias acompanhem e participem ativamente do processo educativo, em parceria com as escolas, para favorecer o crescimento e aprendizagem das crianças.

Os professores que atuam na Educação Infantil se deparam diariamente com inúmeros desafios no desenvolvimento de suas práticas, uma vez que cada criança possui características próprias e reage de maneira singular as atividades propostas. Por esse motivo, cabe ao professor além de demonstrar dedicação a profissão, buscar constantemente novas estratégias, promover experiências diversificadas e conhecer melhor seus alunos, a fim de lidar de forma mais adequada com as situações do cotidiano.

De acordo com Andrade (2010, p. 146),

Conforme a LDB, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

A escola deve oferecer condições adequadas

para alcançar seus propósitos, garantindo um ambiente acolhedor e dinâmico. É fundamental que a criança tenha a oportunidade de brincar, explorar, sentir, questionar, observar, interagir, pois essas experiências contribuem para a sua formação integral.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção precoce das crianças no universo dos livros, da escrita e das práticas leitoras aumenta significativamente as chances de que desenvolvam o hábito da leitura e o incorporem a rotina. Quando os adultos narram histórias, as crianças sentem prazer, e mesmo sem dominar os sinais gráficos, conseguem relacionar sons às ilustrações e criar imagens mentais. Por isso é essencial garantir acesso aos livros desde os primeiros meses de vida.

No primeiro momento o livro é um objeto a ser explorado pelo toque e pelo ato de folhear, com o tempo a criança se familiariza com o material, desperta interesse pelo conteúdo e passa a apreciar a leitura. Esse contato inicial transforma o livro em recurso pedagógico que docentes podem usar para cultivar o gosto pela leitura.

Segundo Kretzmann e Rodrigues (2006, p. 2-3),

A escola, além de contribuir para a aproximação da leitura, pode exercer um papel crucial na formação do não-leitor. O professor, nesse contexto, precisa revolucionar sua prática pedagógica, questionar-se, refletir criticamente sobre seu papel e valor na sociedade, para fazer de seus alunos cidadãos mais críticos e participativos. A escola precisa ser formada por diretores, pedagogos, bibliotecários e professores que tenham uma formação em leitura. Direcionados a uma prática de leitura diferente daquela que há anos vem sendo adotada pela escola, bibliotecários e professores poderão trabalhar

em conjunto rumo à formação de alunos que frequentem assiduamente a biblioteca, que encontrem significados em suas leituras e que programem um tempo para ler.

Os livros utilizados em sala de aula precisam ser selecionados com cuidado pelos professores e devem trazer elementos visuais, como figuras, cores, ilustrações que despertem o interesse da criança. Cabe ao professor relacionar os conteúdos dos livros a situações concretas vivenciadas pelos alunos, para que percebam sentindo no que leem. Atividades como produzir desenhos a partir da leitura auxiliam nesse processo e favorecem a formação de leitores reflexivos, capazes de compreender para quem e para que estão lendo. Para Kretzmann e Rodrigues (2006, p. 9)

[...] é na primeira infância que a criança dá início ao reconhecimento da realidade por meio dos contatos afetivos e pelo tato. Também é nessa fase que ela vai conquistando a própria linguagem e, portanto, começa a nomear as realidades à sua volta. Para estimular o sujeito leitor dessa faixa etária é preciso incluir gravuras entre os seus brinquedos, manipular e nomear brinquedos e desenhos, inventar situações bem simples que os relacionem afetivamente com a criança. O convívio com a imagem, associada à palavra nomeadora são importantes e facilitará a operação mental que identifica a percepção visual e a palavra correspondente.

O espaço educativo precisa ser acolhedor e favorecer a interação tanto entre os alunos quanto entre professores. Cabe ao educador criar condições para que as capacidades individuais de cada criança sejam estimuladas, valorizando suas potencialidades por meio de atividades como leitura de histórias, brincadeiras, jogos e trabalhos em grupo.

No que se refere a leitura, observa-se também que atualmente ela tem ganhado grande destaque nas instituições de ensino, tornando

essencial a vivência dessas práticas no cotidiano escolar. Para o futuro educacional das crianças, a aquisição das habilidades de leitura é fundamental, pois possibilita a criação de vínculos entre ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico. Esse processo acontece em um ambiente motivador, no qual o professor atua como mediador dessa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária assume um papel fundamental, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem infantil, incentivando a imaginação, a organização das ideias, a fluência verbal e a ampliação do vocabulário. Além disso, auxilia no processo de alfabetização, já que envolve a interpretação de imagens e a compreensão de sequências narrativas, habilidades essenciais. Muitos são os benefícios que o incentivo à leitura proporciona. Por isso é fundamental que a formação do professor valorize esse aspecto, pois um profissional bem-preparado estará mais apto a abordar o tema com segurança e propriedade, orientando seus alunos de forma consciente.

Nesse sentido, a formação docente precisa integrar teoria e prática, oferecendo uma preparação qualificada que vá além do conhecimento técnico da área, articulando-se com recursos pedagógicos que auxiliem na superação dos desafios presentes no ambiente escolar. Dessa forma, a leitura se mostra uma ferramenta essencial, sobretudo na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas educacionais. São Paulo: UNESP, 2010.

BARRETO, Luciano Gallo Machado et al. **A história da Educação Infantil**: centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo. Nova Olímpia: UNEMAT, 2008. Disponível em: http://need.unemat.br/_/4_forum/artigos/luciani.pdf. Acesso em: 01 agosto de 2025.

KRETZMANN, Caroline; RODRIGUES, Edile Maria Fracaró. A leitura na Educação Infantil. **Revista Educere**. PUC-PR, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira**: história & histórias. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

O BRINCAR LIVRE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: MOTRICIDADE, AUTONOMIA E PROTAGONISMO

Free play as a structuring axis of child development: motor skills, autonomy, and protagonism.

GRACIELE MONTEIRO CARVALHO GOMES MELO¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o brincar livre como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, com ênfase nas dimensões da motricidade, autonomia e protagonismo. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamenta-se em autores clássicos como Piaget, Vygotsky e Wallon, além de dialogar com documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os resultados evidenciam que o brincar livre favorece experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a construção de conhecimentos, a ampliação das capacidades motoras e o fortalecimento da autonomia. Conclui-se que o brincar livre deve ser compreendido como eixo central das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar livre; Desenvolvimento infantil; Autonomia; Protagonismo; Motricidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze free play as a structuring axis of child development, focusing on motor skills, autonomy and protagonism. This qualitative bibliographic study is based on classical authors such as Piaget, Vygotsky and Wallon, and also considers official documents such as the National Common Curricular Base. The results show that free play promotes meaningful experiences and integral development. It is concluded that free play should be central in early childhood education practices.

KEYWORDS: Free play; Child development; Autonomy; Protagonism; Motor skills.

¹ Graduação em Pedagogia pela PUC – SP (2017); Professora de Educação Infantil na PMSP-atualmente no CEI Helena Iracy Junqueira- desde 2008.

INTRODUÇÃO

A infância constitui-se como um período singular do desenvolvimento humano, marcado por intensas descobertas, interações e construções de sentido. Nesse contexto, o brincar assume papel central, configurando-se não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela se expressa, elabora experiências e constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Assim, o brincar deve ser compreendido como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Entre as diferentes formas de brincar, o brincar livre destaca-se por sua potência pedagógica, uma vez que se caracteriza pela espontaneidade, pela autonomia e pela ausência de direcionamento rígido do adulto. Nesse tipo de experiência, a criança é convidada a explorar o ambiente, experimentar possibilidades, tomar decisões e criar estratégias, tornando-se protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Como afirma Kishimoto (2000, p. 21), “o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança”, evidenciando sua relevância na constituição do sujeito.

Sob a perspectiva das teorias do desenvolvimento, o brincar é amplamente reconhecido como prática essencial. Para Piaget (1971, p. 27), “o jogo é essencial à vida da criança”, pois permite a assimilação da realidade e a construção de estruturas cognitivas. Já Vygotsky (1998, p. 134) destaca que o brincar cria a zona de desenvolvimento proximal, possibilitando avanços que extrapolam o nível de desenvolvimento real da criança. Conforme Oliveira (2011, p. 67 apud VYGOTSKY, 1998), a brincadeira constitui um

espaço privilegiado para a emergência de novas aprendizagens e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Além disso, o brincar livre apresenta contribuições significativas para o desenvolvimento da motricidade, uma vez que favorece a experimentação corporal, a coordenação motora, o equilíbrio e a consciência espacial. Nessa perspectiva, Piaget (1998, p. 18) afirma que a inteligência tem origem sensório-motora, reforçando a importância da ação no processo de aprendizagem. De modo complementar, Negrine (1994, p. 32) destaca que o movimento livre contribui para o desenvolvimento integral da criança, ao integrar corpo e mente em experiências significativas.

No que se refere à autonomia, o brincar livre configura-se como espaço privilegiado para sua construção, pois permite à criança escolher, decidir, negociar e resolver problemas. Kishimoto (2000, p. 36) ressalta que, ao brincar, a criança desenvolve sua capacidade de tomar decisões, enquanto Kramer (2006, p. 89 apud VYGOTSKY, 1998) aponta que a autonomia se constrói nas interações sociais e nas experiências vividas.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao protagonismo infantil, entendido como a participação ativa da criança em seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 31) afirma que a criança é produtora de cultura, não sendo apenas receptora passiva do mundo adulto. Essa perspectiva é reforçada por Sarmiento (2003, p. 15 apud CORSARO, 2011), ao evidenciar que as crianças reinterpretam e recriam a realidade social por meio de suas experiências lúdicas.

No âmbito legal, o reconhecimento do brincar

como direito da criança encontra respaldo em documentos oficiais brasileiros. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) definem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar o brincar livre como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, com ênfase nas contribuições para a motricidade, a autonomia e o protagonismo. Como desdobramentos, busca-se compreender o brincar nas teorias do desenvolvimento, analisar sua relação com a motricidade, discutir a construção da autonomia e investigar o protagonismo infantil no contexto das práticas educativas.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de problematizar práticas pedagógicas ainda centradas na condução excessiva do adulto, que, muitas vezes, limitam as experiências das crianças. Assim, propõe-se refletir sobre a seguinte questão de pesquisa: de que maneira o brincar livre contribui para o desenvolvimento da motricidade, da autonomia e do protagonismo infantil?

OBJETIVO GERAL

Analisar o brincar livre como eixo estruturante do desenvolvimento infantil na Educação Infantil, investigando suas contribuições para o desenvolvimento da motricidade, da autonomia e do protagonismo das crianças, à luz dos referenciais teóricos e dos documentos normativos vigentes, bem como sua efetivação nas práticas pedagógicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o conceito de brincar livre a partir das contribuições de autores clássicos e contemporâneos da Educação e do desenvolvimento infantil, situando-o como linguagem própria da infância e elemento estruturante do processo educativo;
- Investigar de que maneira o brincar livre favorece a construção da autonomia infantil, especialmente no que se refere à tomada de decisões, à resolução de problemas e à autorregulação;
- Examinar o brincar livre como espaço de manifestação do protagonismo infantil, compreendendo a criança como sujeito ativo, produtora de cultura e participante de seu próprio processo de aprendizagem;
- Identificar e problematizar as práticas pedagógicas que potencializam ou limitam a efetivação do brincar livre no cotidiano das instituições de Educação Infantil;
- Analisar a organização dos tempos, espaços e materiais como elementos que influenciam a qualidade das experiências de brincar livre;
- Relacionar as práticas observadas com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), evidenciando aproximações e distanciamentos.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se pela relevância do brincar livre no contexto da Educação Infantil, especialmente quando compreendido como eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança. Embora amplamente reconhecido por referenciais teóricos clássicos e contemporâneos — como Piaget, Vygotsky, Wallon e autores brasileiros da área —, bem

como por documentos normativos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o brincar ainda enfrenta desafios significativos em sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse cenário, observa-se uma contradição entre o discurso pedagógico e a prática educativa: enquanto o brincar é legitimado como direito da criança e elemento central do processo educativo, muitas instituições ainda o relegam a um espaço secundário, subordinado a atividades dirigidas e a rotinas excessivamente estruturadas. Tal configuração evidencia a permanência de uma concepção adultocêntrica, que limita a autonomia, o protagonismo e as possibilidades de exploração infantil.

Além disso, a crescente valorização de práticas escolarizantes na Educação Infantil, com foco em resultados e antecipação de conteúdos formais, tem contribuído para a redução dos tempos e espaços destinados ao brincar livre. Esse movimento desconsidera a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento, comprometendo experiências fundamentais relacionadas à motricidade, à construção da autonomia e à produção cultural infantil.

Dessa forma, torna-se imprescindível aprofundar a compreensão acerca do brincar livre não apenas como estratégia pedagógica, mas como linguagem própria da infância e condição essencial para o desenvolvimento humano. A relevância deste estudo reside, portanto, na necessidade de problematizar práticas ainda vigentes, contribuindo para a reflexão crítica e para a ressignificação das ações pedagógicas na Educação Infantil.

Ao evidenciar as contribuições do brincar livre para a motricidade, a autonomia e o protagonismo infantil, esta pesquisa pretende colaborar com a construção de práticas mais coerentes com os referenciais teóricos e legais, fortalecendo uma pedagogia que reconheça a criança como sujeito de direitos, competente, ativo e produtor de cultura.

PROBLEMA DE PESQUISA

Apesar do reconhecimento teórico e legal do brincar livre como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, observa-se que sua presença nas práticas pedagógicas da Educação Infantil ainda ocorre de forma limitada, fragmentada ou subordinada a propostas dirigidas pelo adulto. Essa realidade evidencia um distanciamento entre o que é preconizado pelos documentos oficiais e pela literatura acadêmica e aquilo que efetivamente se concretiza no cotidiano das instituições.

Diante desse contexto, emerge a seguinte problemática: de que maneira o brincar livre tem sido incorporado nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e quais são suas contribuições efetivas para o desenvolvimento da motricidade, da autonomia e do protagonismo infantil?

Como desdobramento dessa questão central, outras indagações se colocam: em que medida as práticas educativas favorecem — ou limitam — a ação autônoma da criança? De que forma a organização dos tempos, espaços e materiais influencia a qualidade das experiências de brincar? E ainda, quais concepções de infância e de aprendizagem sustentam as práticas pedagógicas observadas?

Assim, o problema de pesquisa orienta-se pela necessidade de compreender não apenas o valor do brincar livre em nível teórico, mas,

sobretudo, suas condições reais de efetivação, buscando identificar tensões, desafios e possibilidades para sua consolidação como eixo estruturante da Educação Infantil.

O BRINCAR LIVRE COMO EXPERIÊNCIA ESTRUTURANTE DA INFÂNCIA

O brincar livre configura-se como uma experiência central e estruturante no desenvolvimento infantil, uma vez que articula, de forma indissociável, as dimensões motora, cognitiva, social e emocional da criança. Ao possibilitar a ação espontânea e autônoma, essa forma de brincar promove a construção ativa de conhecimentos, permitindo que a criança explore, experimente, investigue e atribua sentidos às suas vivências. Nesse processo, a criança não apenas interage com o ambiente, mas também elabora hipóteses, cria estratégias e constrói significados, constituindo-se como sujeito de sua própria aprendizagem. Como afirma Moyles (2002, p. 23), “o brincar é um meio essencial pelo qual a criança aprende sobre o mundo”, reforçando seu caráter formativo.

Nessa perspectiva, o brincar não pode ser reduzido a uma atividade complementar ou secundária no contexto educativo, mas deve ser reconhecido como linguagem própria da infância, por meio da qual a criança se expressa, comunica e compreende o mundo. Conforme destaca Kishimoto (2000, p. 21), “o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança”, evidenciando sua relevância na constituição subjetiva. De modo convergente, Piaget (1971, p. 156) afirma que “o jogo é a expressão da inteligência infantil”, indicando que o brincar se constitui como forma legítima de pensamento e de construção do conhecimento. Ainda nessa direção, Brougère (1998, p. 34) ressalta que “o

brincar é uma atividade culturalmente construída”, o que evidencia sua dimensão social e histórica.

Sob a abordagem histórico-cultural, o brincar assume um papel mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1998, p. 134) afirma que “na brincadeira, a criança age além do seu comportamento habitual”, evidenciando seu potencial de promover avanços no desenvolvimento. Além disso, o autor destaca que “a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1998, p. 134), permitindo que a criança alcance níveis mais complexos de pensamento e ação. Conforme Oliveira (2011, p. 67 apud VYGOTSKY, 1998), o brincar constitui-se como espaço privilegiado para a emergência de novas aprendizagens e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No contexto da Educação Infantil, essa compreensão é reforçada por estudos contemporâneos brasileiros. Barbosa (2010, p. 78) afirma que “o brincar é uma prática social que organiza a experiência infantil”, destacando seu papel estruturante no cotidiano das instituições. Já Horn (2017, p. 52) ressalta que “o espaço e o tempo destinados ao brincar influenciam diretamente a qualidade das experiências das crianças”, evidenciando a importância da intencionalidade pedagógica na organização dos contextos educativos. Complementando essa discussão, Oliveira (2010, p. 45) afirma que “a criança aprende na interação com o meio e com os outros”, reforçando o papel do brincar como experiência relacional.

Além disso, documentos oficiais brasileiros reconhecem o brincar como direito fundamental da criança e eixo estruturante das práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum

Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que é direito da criança “brincar cotidianamente de diversas formas”, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 25) afirmam que “as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas”. Tais orientações reforçam que o brincar livre não é apenas uma possibilidade pedagógica, mas uma exigência educativa e legal.

Dessa forma, compreende-se que o brincar livre se constitui como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, ao possibilitar experiências significativas que articulam ação, pensamento, emoção e interação social. Ao reconhecer sua centralidade, a prática pedagógica desloca-se de uma lógica de transmissão para uma perspectiva que valoriza a criança como sujeito ativo, competente e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Apesar do amplo reconhecimento teórico e legal do brincar livre como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, observa-se que sua efetivação no cotidiano das instituições de Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos. Em muitas práticas pedagógicas, o brincar permanece subordinado a uma lógica de controle, com tempos reduzidos, espaços limitados e forte direcionamento adulto, o que compromete sua potência formativa.

Conforme problematiza Barbosa (2010, p. 90), “a institucionalização excessiva reduz a potência do brincar”, evidenciando que a organização rígida das rotinas pode restringir a autonomia e o protagonismo infantil. Nessa mesma direção, Horn (2017, p. 68) destaca que “não basta permitir o brincar, é preciso qualificá-lo”, o que implica a criação de contextos que favoreçam a exploração, a

interação e a iniciativa das crianças.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas, deslocando o foco da condução e do controle para a escuta sensível, a observação e a organização intencional de ambientes ricos em possibilidades. Tal mudança exige não apenas a compreensão teórica sobre a importância do brincar livre, mas também uma postura docente comprometida com a valorização da infância em sua integralidade.

Assim, a consolidação do brincar livre como eixo estruturante da Educação Infantil depende de práticas coerentes com os referenciais teóricos e legais, capazes de garantir às crianças o direito de explorar, criar, interagir e aprender de forma significativa.

BRINCAR LIVRE E DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE

O desenvolvimento da motricidade constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, estando diretamente relacionado às experiências corporais vivenciadas pela criança em seu cotidiano. Nesse contexto, o brincar livre configura-se como um espaço privilegiado de experimentação motora, uma vez que possibilita movimentos espontâneos, diversificados e significativos, respeitando o ritmo e as necessidades individuais.

Segundo Piaget (1998, p. 18), “a inteligência, em sua origem, é sensório-motora”, o que evidencia que o conhecimento se constrói a partir da ação sobre o meio. Dessa forma, ao correr, subir, empilhar, arrastar e manipular objetos, a criança não apenas desenvolve habilidades motoras, mas também organiza seu pensamento e amplia sua compreensão do

mundo.

Wallon (1975, p. 102) reforça essa perspectiva ao afirmar que “o movimento é a primeira forma de expressão da criança”, destacando que a motricidade não se limita ao aspecto físico, mas envolve também dimensões emocionais e relacionais. Nessa direção, Negrine (1994, p. 32) afirma que “o movimento livre favorece a integração entre corpo e mente”, contribuindo para o desenvolvimento global.

No brincar livre, a criança experimenta diferentes possibilidades corporais, desenvolvendo coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, lateralidade e orientação espacial. Além disso, essas experiências favorecem a construção da consciência corporal, elemento essencial para a constituição da identidade.

De acordo com Horn (2017, p. 61), “ambientes que possibilitam desafios corporais ampliam as experiências motoras das crianças”, evidenciando a importância da organização do espaço como elemento pedagógico. Assim, o brincar livre, aliado a ambientes ricos em possibilidades, potencializa o desenvolvimento motor de forma significativa.

Apesar da relevância do movimento no desenvolvimento infantil, observa-se que, em muitas instituições, as experiências motoras são limitadas por práticas que priorizam o controle corporal e a organização excessiva dos espaços. Frequentemente, as crianças são restringidas a atividades sedentárias ou a propostas dirigidas que reduzem a exploração corporal.

Essa realidade revela uma contradição entre o reconhecimento teórico da importância da

motricidade e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas. Como aponta Negrine (1994), a limitação do movimento compromete o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, torna-se necessário repensar a organização dos tempos e espaços educativos, garantindo condições que favoreçam o movimento livre, a exploração e a experimentação corporal.

AUTONOMIA INFANTIL NO CONTEXTO DO BRINCAR LIVRE

A autonomia constitui-se como um processo contínuo de construção, que se desenvolve a partir das experiências vividas pela criança em contextos que favorecem sua participação ativa. Nesse sentido, o brincar livre apresenta-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, ao possibilitar que a criança tome decisões, faça escolhas e organize suas ações.

Kishimoto (2000, p. 36) afirma que “ao brincar, a criança aprende a decidir”, evidenciando que a autonomia não é ensinada de forma direta, mas construída nas experiências. Durante o brincar livre, a criança escolhe com o que brincar, define estratégias, estabelece regras e negocia com os pares, desenvolvendo competências fundamentais para sua formação.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998, p. 110) afirma que “a criança aprende a dirigir seu comportamento”, processo que ocorre por meio da internalização das relações sociais. Conforme Kramer (2006, p. 89 apud VYGOTSKY, 1998), a autonomia se constrói nas interações, especialmente em contextos que valorizam a participação da criança.

Além disso, o brincar livre favorece a autorregulação, pois a criança aprende a lidar

com frustrações, resolver conflitos e persistir diante de desafios. Segundo Barbosa (2010, p. 82), “a autonomia se constrói nas práticas cotidianas”, reforçando a importância de contextos que permitam à criança agir e participar ativamente.

Embora a autonomia seja amplamente valorizada nos discursos pedagógicos, observa-se que, na prática, muitas instituições ainda adotam modelos que restringem a participação das crianças, priorizando rotinas rígidas e atividades dirigidas.

Esse cenário evidencia uma concepção adultocêntrica, na qual o controle das ações infantis limita as possibilidades de escolha e decisão. Como destaca Barbosa (2010), a autonomia não se desenvolve em contextos de controle excessivo, mas em ambientes que favorecem a participação e a escuta das crianças.

Dessa forma, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas, promovendo experiências que valorizem a iniciativa infantil e reconheçam a criança como sujeito capaz de agir, decidir e construir seu próprio percurso de aprendizagem.

PROTAGONISMO INFANTIL E PRODUÇÃO DE CULTURA

O protagonismo infantil refere-se à capacidade da criança de atuar como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, participando de forma significativa das experiências que vivencia. No brincar livre, esse protagonismo se manifesta de maneira intensa, uma vez que a criança cria, imagina, experimenta e atribui sentidos às suas ações.

Corsaro (2011, p. 31) afirma que “as crianças são agentes sociais ativos que produzem

cultura”, rompendo com a ideia de que a criança é apenas receptora passiva. Nessa perspectiva, o brincar constitui-se como espaço de produção cultural, no qual a criança interpreta e ressignifica o mundo.

Sarmiento (2003, p. 15 apud CORSARO, 2011) reforça essa compreensão ao afirmar que as crianças reinterpretam a realidade social, criando novas formas de interação e significado. No brincar simbólico, por exemplo, a criança assume papéis sociais, elabora narrativas e experimenta diferentes formas de ser e agir.

Além disso, Vygotsky (1998, p. 134) afirma que “na brincadeira, a criança age além do seu comportamento habitual”, o que evidencia o potencial do brincar para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Nesse processo, a imaginação e a criatividade desempenham papel central.

De acordo com Horn (2017, p. 73), “quando a criança tem espaço para agir, ela se torna autora de suas experiências”, destacando a importância de contextos que favoreçam o protagonismo infantil.

Apesar do reconhecimento do protagonismo infantil como princípio pedagógico, observa-se que, em muitas práticas, a participação da criança ainda é limitada, sendo frequentemente conduzida pelo adulto.

Essa contradição revela a necessidade de revisão das práticas pedagógicas, deslocando o foco da centralidade do adulto para a valorização da ação da criança. Como aponta Corsaro (2011), o protagonismo infantil não se constrói em contextos de passividade, mas em situações que favorecem a participação ativa.

Assim, promover o protagonismo infantil

implica garantir espaços de escuta, participação e criação, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

MARCO LEGAL: O BRINCAR COMO DIREITO

No contexto brasileiro, o brincar é reconhecido como direito da criança e eixo estruturante da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que é direito da criança “brincar cotidianamente”, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 25) afirmam que “as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas”.

Além disso, a BNCC reforça a importância de garantir experiências que promovam a autonomia e o protagonismo infantil, alinhando-se às perspectivas teóricas discutidas.

Apesar do amplo reconhecimento teórico e legal do brincar livre como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, observa-se, no cotidiano das instituições, um distanciamento entre o discurso pedagógico e as práticas efetivamente realizadas.

Frequentemente, o brincar ainda é compreendido como momento secundário, restrito a intervalos ou condicionado ao cumprimento de atividades dirigidas. Essa lógica revela uma concepção adultocêntrica, na qual o controle do tempo, do espaço e das ações das crianças limita suas possibilidades de experimentação.

Barbosa (2010, p. 90) critica essa perspectiva ao afirmar que “a institucionalização excessiva reduz a potência do brincar”, evidenciando que

o excesso de intervenção compromete a autonomia e o protagonismo infantil.

Além disso, Horn (2017, p. 68) aponta que “não basta permitir o brincar, é preciso qualificá-lo”, o que implica a organização intencional de ambientes ricos, tempos flexíveis e materiais diversificados.

Dessa forma, a análise crítica evidencia que a efetivação do brincar livre exige uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas, deslocando o foco da condução adulta para a criação de condições que favoreçam a ação autônoma da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas ao longo deste estudo, evidencia-se que o brincar livre assume papel central no desenvolvimento infantil, ao integrar, de maneira significativa, as dimensões motora, cognitiva, social e emocional. No que se refere à motricidade, o brincar livre possibilita à criança vivenciar experiências corporais diversificadas, nas quais o movimento deixa de ser mera ação mecânica e passa a constituir-se como forma de expressão e construção de conhecimento. Nesse sentido, Wallon (1975, p. 102) afirma que “o movimento é a primeira forma de expressão da criança”, evidenciando a centralidade do corpo no desenvolvimento infantil.

No âmbito da autonomia, observa-se que o brincar livre favorece a tomada de decisões, a capacidade de escolha e a resolução de problemas, permitindo que a criança atue de forma ativa em suas experiências. Como destaca Kishimoto (2000, p. 36), “ao brincar, a criança aprende a decidir”, o que contribui diretamente para a construção da autonomia. Corroborando essa perspectiva, Vygotsky (1998, p. 110) afirma que “a criança aprende a

dirigir seu comportamento”, processo que se dá por meio das interações sociais e da internalização de significados.

No que se refere ao protagonismo infantil, o brincar livre evidencia a criança como sujeito ativo e produtor de cultura. Corsaro (2011, p. 31) afirma que “as crianças produzem cultura”, rompendo com concepções que as colocam como meras receptoras. Nessa direção, Sarmiento (2003, p. 15 apud CORSARO, 2011) ressalta que as crianças reinterpretam a realidade social, atribuindo novos significados às suas experiências. Assim, o brincar configura-se como espaço de criação, imaginação e expressão.

Sob essa perspectiva, o brincar livre ultrapassa a condição de estratégia pedagógica, constituindo-se como direito da criança e fundamento das práticas na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) assegura que é direito da criança “brincar cotidianamente”, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 25) estabelecem que “as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas”. Tais documentos reafirmam a centralidade do brincar no processo educativo.

A observação de campo realizada neste estudo reforça essas evidências, ao demonstrar que, quando garantidos tempos e espaços adequados para o brincar livre, as crianças manifestam maior autonomia em suas escolhas, estabelecem interações sociais significativas e expressam criatividade em suas ações. Conforme Barbosa (2010, p. 78), “o brincar organiza a experiência infantil”, revelando seu papel estruturante no cotidiano educativo.

Entretanto, também foram identificadas contradições no contexto pedagógico, marcadas pela presença de práticas excessivamente dirigidas e pelo controle das ações infantis. Segundo Barbosa (2010, p. 90), “a institucionalização excessiva reduz a potência do brincar”, evidenciando que o excesso de intervenção limita a autonomia e o protagonismo das crianças. Nesse sentido, Horn (2017, p. 68) ressalta que “não basta permitir o brincar, é preciso qualificá-lo”, o que implica a organização intencional de tempos, espaços e materiais.

Dessa forma, conclui-se que o brincar livre é essencial para o desenvolvimento integral da criança, devendo ocupar lugar central nas práticas pedagógicas. Mais do que garantir momentos de brincar, é necessário assegurar condições efetivas para que ele ocorra de maneira significativa. Como afirma Vygotsky (1998, p. 134), “na brincadeira, a criança age além do seu comportamento habitual”, evidenciando seu potencial transformador.

Assim, reafirma-se a importância de uma atuação docente sensível, reflexiva e intencional, comprometida com a promoção de experiências que reconheçam a criança como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, assegurando o brincar livre como direito, como linguagem e como fundamento da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

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

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

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

The use of games in teaching mathematics.

JANAINA SANTOS DE ALMEIDA PETRONI¹**RESUMO**

O presente artigo traz reflexões sobre a utilização de jogos no ensino da matemática. A metodologia utilizada para a pesquisa foi a qualitativa e os resultados indicaram que os jogos trazem significado para a aprendizagem em matemática, fazendo com que os estudantes se apropriem melhor do conteúdo e desenvolvam o raciocínio lógico. Atividades tradicionais para o ensino de matemática muitas vezes criam lacunas em que a criança poderá levar por toda a sua vida, pois ela cria um conceito negativo, desmotivando assim o aprender matemática. Aprender matemática através do jogo acontece o oposto, pois a criança passa a entender melhor os conceitos matemáticos com prazer e alegria. Portanto, o jogo é um estímulo tanto para o desenvolvimento do intelecto da criança quanto para sua relação interpessoal, fundamental para o processo da aprendizagem infantil, que é uma fase de extrema importância, onde as experiências sejam elas boas ou más irá marca-la por toda a sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Lúdico; Raciocínio lógico; Componentes curriculares.

ABSTRACT

This article presents reflections on the use of games in mathematics teaching. The study adopted a qualitative research methodology, and the findings indicate that games contribute to meaningful learning in mathematics, enabling students to better appropriate the content and develop logical reasoning skills. Traditional approaches to mathematics instruction often create learning gaps that may persist throughout a child's life, as they can foster negative perceptions and demotivation toward the subject. In contrast, learning mathematics through play promotes understanding with pleasure and enjoyment, facilitating deeper conceptual comprehension. Furthermore, games stimulate both children's intellectual development and their interpersonal relationships, which are fundamental to the learning process in early childhood. Considering that childhood is a crucial developmental stage, the experiences lived during this period—whether positive or negative—can leave lasting marks throughout life.

KEYWORDS: Development; Playfulness; Logical reasoning; Curriculum Components.

¹ GRADUADA EM PEDAGOGIA PELA UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES (2002).
PROFESSORA DE ED. INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I NA PREFEITURA MUNICIPAL DA CIDADE DE
SÃO PAULO (PMSP)

INTRODUÇÃO

O estudo realizado teve como objetivo discutir o uso de jogos no ensino da Matemática, a fim de desenvolver o raciocínio lógico científico nos estudantes desde pequenos.

Os primeiros estudos sobre jogos no século XVI na Roma e na Grécia a partir das ideias de Platão e Aristóteles e utilizava o brinquedo na educação, nesta época os jogos tinham o objetivo ao aprendizado e a linguagem escrita, sendo associado à ideia de estudo ao prazer.

Porém com o surgimento do cristianismo, o jogo passou a ser indiferente, pois a religião trazia uma educação com disciplina e muito rigor, não dando espaço nenhum para os jogos, sendo considerado não sério, onde passou para o conceito de que o jogo leva o homem à maldade, a prostituição e embriaguez.

A partir do Renascimento, o jogo passa a ter novamente objetivos de diversão para crianças e jovens, ou seja, a ser de conduta livre, além de desenvolver a inteligência e facilitar nos estudos.

Contudo o “lúdico” contraria as ideias tradicionais, como os castigos, as palmatórias que eram utilizadas como auxílio ao aprendizado copista e bancário. Essa nova história humanista traz para a educação os jogos pedagógicos como um agente facilitador no processo ensino aprendizagem, auxiliando na linguagem e no imaginário da criança.

Ainda, a teoria de Froebel é muito importante quando falamos de jogos, devido os seus estudos resultando que o jogo traz grandes benefícios no desenvolvimento cognitivo, intelectual, moral e físico, pois são agentes importantíssimos para o desenvolvimento infantil. Para o autor o jogo e a brincadeira é a

atividade espiritual e mais pura existente no homem.

O JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Apesar de alguns autores afirmarem que o jogo em sua maioria traz o prazer, Kishimoto (2008), cita Vikotsky, um dos autores que assegura que não acontece sempre assim, o jogo também pode trazer desprazer na busca do objetivo esperado na brincadeira.

Silva e Gonçalves (2010), também afirmam que não são todos os jogos e brincadeiras que trazem divertimento, com a perda a criança poderá ficar frustrada, insegura e até levá-la a rebeldia, contudo, esses sentimentos devem ser trabalhados dentro da escola.

Uma das características mais marcantes do jogo são as regras explícitas e as implícitas, ou seja, as regras internas, ocultas ou externas, expostas que a conduz. Outra questão citada por Kishimoto (2002) é que o jogo acontece em um determinado tempo e espaço sequenciado propriamente da brincadeira.

Outra característica importante, é que no jogo não dá para identificar os caminhos de ação do jogador, pois depende de fatores internos, de motivações pessoais e estímulos externos, como a atitude de outros parceiros. Sempre o jogo insere uma intenção lúdica do jogador (KISHIMOTO, 2002).

Segundo Caillois, citado por Silva e Gonçalves (2010), o jogo possui algumas características importantes como atividade: Livre: não obrigatório; Delimitada: limita-se de espaço e tempo rígidos e inicialmente estabelecidos; Incerta: não tem como saber o resultado final não podendo determinar o seu desenvolvimento; Improdutiva: ele não traz

riqueza e nem bens e regras; Regulamentada: pode sofrer alterações nas convenções que detêm as leis normais e restabelecem por algum tempo uma nova legislação; e Fictícia: seguido de consciência exclusiva da realidade ou de irreabilidade com respeito à vida normal.

Huizinga, citado por Silva e Gonçalves (2010), o jogo é uma atividade voluntária, realizado sobre determinações e limites de tempo e espaço, através de regras livremente consentidas, porém obrigatórias, seguido por um sentimento de tensão e alegria, se for atividade imposta, deixa de ser jogo. Ao brincar ou jogar, a criança se desliga do real e entrega inteiramente ao mundo imaginário.

Segundo Silva e Gonçalves (2010), apoiado nas ideias de Caillois (1990), os jogos podem ser: Agon (competitivos): que envolvem confrontos; Cooperativos: Uns ajudam o outro; Ilynx (vertiginosos): jogos que mudam a percepção dos sentidos; Alea (aleatórios): os que incluem a sorte ou azar, para quem ganha ou perde o jogo, ou na escolha de jogadores; Mimicry (representativos): é a imitação, o faz de conta.

Kishimoto (2008), rediscute as características do jogo infantil através de estudos de outros autores, tais como: Garvey (1977), King (1979), Rubin e outros (1983), Smith e Vollstedt (1985), elaborando assim critérios para identificá-lo:

1. A não literalidade: nas brincadeiras a realidade interna predomina sobre a externa, onde o habitual é substituído por um novo, como por exemplo, a criança fingir ser um animalzinho;
2. Efeito positivo: o jogo infantil é caracterizado pela alegria, pela satisfação que a criança tem em brincar livremente, demonstrando assim através do sorriso,

contudo, trazendo a criança efeitos positivos em aspectos corporais, morais e sociais.

3. Flexibilidade: a criança se torna mais flexível, mais disposta a novas situações de brincadeiras do que em outra atividade que não seja recreativa.
4. Prioridade do processo de brincar: ao brincar, a criança volta a sua atenção completamente na atividade em si, e não no resultado o efeito. Jogo só pode ser denominado como tal se o objetivo da criança for o brincar, pois o jogo educativo, em algumas situações, deixa de lado o brincar dando prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades.
5. Livre escolha: a criança é quem deve escolher o jogo, caso contrário, é trabalho ou ensino;
6. Controle interno: são os jogadores que decidem o desenvolvimento dos acontecimentos. Ao utilizar o jogo educativo, muitas vezes o professor se impõe, tirando a liberdade e controle dos alunos, predominando a direção do professor e o ensino. Neste caso, se a criança não tiver a liberdade de escolher e induzir o jogo, o mesmo vira trabalho e não o jogo.

Ou seja, a partir desses critérios, o lúdico não deve ser utilizado no extremo no sentido de liberdade ou prazer, pois tem que haver equilíbrio entre os dois. O papel do professor é dar liberdade à criança através de novas ofertas que suprem cada momento do desenvolvimento infantil, isto é, encher o ambiente de jogos que a leve a autonomia.

Assim, a atividade imposta passa a ser trabalho, o lúdico perde a sua essência. O trabalho-jogo é o jogo em equilíbrio, é a criança ter liberdade no jogo e o prazer ao trabalho.

Estudos no Brasil, como o de Costa (1991), citado por Kishimoto (1994, p.27), falam que as crianças aceitam como jogo: “somente as atividades iniciadas e mantidas por ela”.

É importante entender o que é jogo e suas características, para que possamos aplicar em sala de aula maneira eficaz. Froebel (1782-1852) citado por Almeida (2003, p.23): “determinou os jogos como um dos fatores decisivos na educação das crianças”, para ele o jogo proporciona a criança alegria, liberdade, prazer e contentamento.

O JOGO E A MATEMÁTICA

Ainda em tempos contemporâneos, a grande maioria dos educadores tem em mente que a criança aprende tanto matemática como outros conteúdos através da repetição, memorização e associação.

Porém, atualmente tem sido feito vários estudos sobre o desenvolvimento infantil e no campo até mesmo da matemática que contrariam essa percepção de ensino e aprendizagem (FERREIRA, 2011).

Para tal, pesquisas apontam que a prática do jogo auxilia no desenvolvimento da criança, na construção de conhecimentos, já que historicamente a educação infantil representa um espaço natural dos jogos e brincadeiras, auxiliando assim a aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática, a criança ao participar ativamente em atividades lúdicas e prazerosas, que faz parte de diversos jogos, serve de argumento firmado a concepção de que se aprende matemática brincando, confrontando com a idéia de um ambiente rígido, com disciplina e silêncio.

Porém, percebe-se que tanto na educação infantil, como nas séries iniciais, os jogos são muitas vezes utilizados com aplicação de regras sem finalidades pedagógicas claras.

O jogo pode ser utilizado para promover o aprendizado em diversos conteúdos e não somente o de matemática. A natureza do jogo proporciona um trabalho com noções matemáticas, porém nem sempre é um trabalho específico de matemática (SCHILLER e ROSSANO, 2008).

Ao manusear peças e regras do jogo não garante aprendizagem se não houver um direcionamento pedagógico. Sendo assim, quando planejado pelo adulto, ele se torna uma estratégia didática que visa acima de tudo à aprendizagem, ou seja, o adulto disponibiliza a criança algum conhecimento através do jogo e não apenas o jogar por jogar. Para tal, em todo o jogo deve haver uma intenção educativa (RIZZO, 2001).

Entretanto, é indispensável que adulto reconheça o jogo como instrumento para a aprendizagem, formulando perguntas, comentários, propondo desafios estimulando a verbalização pela criança. Pois, ela cria um conhecimento geral e o específico em matemática, que são construídos através de inúmeras ações através de comparações entre quantidades e notações numéricas, na recitação dos números ou na localização espacial, pois ações como essas podem ocorrer através do jogo (FORTUNA, 2003).

Trabalhar matemática na educação infantil e no ensino fundamental leva a criança a atender sua própria necessidade, tornando assim um cidadão autônomo, que participa, pensa, age e compreende o mundo, pois para isso é necessário várias habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática proporciona expor ideias próprias, a escutar o próximo, a procurar meios para a resolução de problemas, etc., contudo, os estudantes devem desenvolver autonomia o suficiente para se tornarem produtoras do próprio conhecimento.

É muito importante que a instituição de Educação Infantil auxilie as crianças no aprimoramento de seus conhecimentos prévios matemáticos, transpondo isto para o Ensino Fundamental.

A criança pequena muitas vezes não entende ainda questões de quantidade. Por exemplo, ao subir em uma balança, ela pergunta ao adulto “quanto eu custo?” ao invés de “quanto eu peso?”, porém é uma pergunta que mostra algum conhecimento de quantidade, ainda que imprecisa, mas aos poucos ela vai aprendendo a compreender o mundo e a construir significados.

O estudante vai criando mais autonomia na medida em que cresce, ela consegue prosseguir em tempo maior em ação que tem um objetivo e situações problemas, desenvolvendo novas estratégias nas atividades e jogos, criando e mudando regras do jogo.

A matemática por muitas vezes não ser trabalhada de forma que leve a criança a gostar dela, acaba muitas vezes trazendo desinteresse e nada melhor que o jogo para levá-la a aprender com prazer, ou seja, o professor tem que utilizar meios para despertar o interesse da criança com relação à matemática, pois ela não tem a noção de que está neste momento aprendendo sob.

ALMEIDA, Nunes Paulo. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

FERREIRA, Joana Santana Juvenal. **A contribuição pedagógica do jogo e da brincadeira na Educação Infantil**, 2011. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/jogoebrincadeiranaeducacaoinfantil/index.php?pagina=0>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

RIZZO, Gilda. **Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural**, 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SCHILLER, Pam; ROSSANO, Joan. **Ensinar e aprender brincando**: mais de 750 atividades para Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Costa Aquino, T., GONÇALVES Ferras Giro, K. **Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos**. São Paulo: Phorte, 2010.

REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: O CUIDAR, O EDUCAR E O CANSAÇO DA CRIANÇA

Full-time early childhood education: Caring, educating, and the child's fatigue.

JANILDE SIMONE SOARES ¹MARIA GORETE DA SILVA ²SUELI DOS SANTOS JUSTINO ³**RESUMO**

A Educação Infantil em tempo integral tem se tornado cada vez mais comum no Brasil, principalmente em razão das demandas sociais e da jornada de trabalho dos pais. No entanto, manter crianças de 0 a 5 anos na escola por 8 a 10 horas diárias levanta questões importantes sobre como equilibrar o cuidar, o educar e o cansaço da criança. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos da Educação Infantil em tempo integral no desenvolvimento da criança, considerando o equilíbrio entre o cuidar, o educar e o cansaço infantil. Por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada em autores como Oliveira et.al (2010), Horn et.al (2004) e Craidy e Kaercher et.al (2001), o estudo discute que o cuidar e o educar são ações indissociáveis na primeira infância, e que a permanência prolongada na escola pode gerar esgotamento físico e emocional se a rotina não for bem organizada. Os resultados apontam que crianças no tempo integral podem apresentar irritabilidade, dificuldade para dormir, perda de apetite e resistência em ir à escola quando a jornada diária é sobrecarregada com atividades dirigidas e não oferece momentos de descanso e brincadeira livre. Conclui-se que o sucesso da Educação Infantil em tempo integral não está na quantidade de horas, mas na qualidade das experiências oferecidas. Uma rotina bem planejada, que alterne momentos de atividade e de calma, atividades em grupo e individuais, e que garanta tempo para o descanso e para o brincar livre, pode tornar o tempo integral uma experiência saudável, prazerosa e promotora de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil em Tempo Integral; Cuidar e Educar; Cansaço Infantil; Rotina Escolar; Bem-estar da Criança.

¹ Licenciatura em Pedagogia/2009, Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional - Faculdade Univel/2011, Pós-Graduação em Educação Inclusiva - Faculdade Campos Eliseos/2015, Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Faculdade Campos Eliseos/2015, Pós-Graduação em Metodologia e Práticas Educativas - Faculdade Campos Eliseos/2016, Pós-Graduação em Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Secretaria de Educação Básica no Ambiente Virtual de aprendizagem do Ministério da Educação - AVAMEC/2025.

² Licenciatura em Matemática/2002 e Pedagogia/ 2006, Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusão/2012 Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco
Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica/2016 - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, Pós-Graduação em Educação Infantil/2017 - Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell, Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento/2017 - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, Pós-Graduação em Distúrbio de Aprendizagem/2022 - Faculdade do Vale Elvira Dayrell.

³ Licenciatura em Geografia / 2001-UNESP/ Pedagogia /2017-FACON, Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento-Faculdade FACON/2016, Pós-Graduação em Gestão Escolar - Faculdade FACON /2016, Pós-Graduação em Arte, Educação e Terapia-Faculdade FACON/2017, Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusão-Faculdade FACON/2018.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: O CUIDAR, O EDUCAR E O CANSAÇO DA CRIANÇA

Full-time early childhood education: Caring, educating, and the child's fatigue.

JANILDE SIMONE SOARES¹MARIA GORETE DA SILVA²SUELI DOS SANTOS JUSTINO³**ABSTRACT**

Full-time Early Childhood Education has become increasingly common in Brazil, especially due to social demands and parents' work schedules. However, keeping children aged 0 to 5 in school for 8 to 10 hours a day raises important questions about how to balance care, education, and the child's fatigue. This article aims to analyze the impacts of full-time early childhood education on child development, considering the balance between care, education, and children's exhaustion. Through a qualitative bibliographic review, based on authors such as Oliveira (2010), Horn (2004), and Craidy and Kaercher (2001), the study discusses that care and education are inseparable in early childhood, and that the extended time at school can lead to physical and emotional tiredness if the routine is not well organized. The results show that children in full-time settings may exhibit irritability, difficulty sleeping, loss of appetite, and resistance to going to school when the daily schedule is overloaded with directed activities and lacks moments of rest and free play. It is concluded that the success of full-time early childhood education does not lie in the number of hours, but in the quality of the experiences offered. A well-planned routine, which alternates between active and calm moments, group and individual activities, and guarantees time for rest and free play, can make the full-time experience healthy, pleasurable, and developmentally enriching.

KEYWORDS: Full-time Early Childhood Education; Care and Education; Child Fatigue; School Routine; Child Well-being.

¹ Licenciatura em Pedagogia/2009, Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional - Faculdade Univel/2011, Pós-Graduação em Educação Inclusiva - Faculdade Campos Eliseos/2015, Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Faculdade Campos Eliseos/2015, Pós-Graduação em Metodologia e Práticas Educativas - Faculdade Campos Eliseos/2016, Pós-Graduação em Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Secretaria de Educação Básica no Ambiente Virtual de aprendizagem do Ministério da Educação - AVAMEC/2025.

² Licenciatura em Matemática/2002 e Pedagogia/ 2006, Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusão/2012 Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco
Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica/2016 - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, Pós-Graduação em Educação Infantil/2017 - Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell, Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento/2017 - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, Pós-Graduação em Distúrbio de Aprendizagem/2022 - Faculdade do Vale Elvira Dayrell.

³ Licenciatura em Geografia / 2001-UNESP/ Pedagogia /2017-FACON, Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento-Faculdade FACON/2016, Pós-Graduação em Gestão Escolar - Faculdade FACON /2016, Pós-Graduação em Arte, Educação e Terapia-Faculdade FACON/2017, Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusão-Faculdade FACON/2018.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil em tempo integral deixou de ser exceção para se tornar uma realidade em muitos municípios brasileiros. Impulsionada por políticas públicas de ampliação da jornada escolar e, sobretudo, pela necessidade das famílias que trabalham o dia inteiro, a permanência da criança na escola por 8, 9 ou até 10 horas diárias passou a ser comum já a partir dos 4 meses de idade. Diante desse cenário, surge uma questão central que orienta este trabalho: como garantir que a criança, ao passar tanto tempo na escola, tenha suas necessidades de cuidado, aprendizagem e descanso realmente atendidas? Por muito tempo, a Educação Infantil foi vista como um lugar apenas de “cuidar” enquanto os pais trabalhavam. Com o avanço dos estudos sobre a primeira infância, essa visão foi superada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) estabelecem que cuidar e educar são ações indissociáveis, ou seja, não existe cuidado sem educação, nem educação sem cuidado. Entretanto, na prática do tempo integral, o que se observa muitas vezes é uma rotina corrida, com atividades pedagógicas uma atrás da outra, pouco tempo para o brincar livre e quase nenhum espaço para o descanso. O resultado é uma criança cansada, irritada, com dificuldade de concentração e, em alguns casos, resistente a ir à escola. O cansaço infantil no tempo integral não é apenas físico. É também emocional. A criança pequena está em processo de adaptação ao ambiente coletivo, a regras, a horários, a diferentes adultos e a muitas outras crianças. Esse excesso de estímulos, sem pausas adequadas, pode gerar estresse, choro fácil e perda do interesse pelas atividades. Este artigo pretende discutir essa tríade — o cuidar, o educar e o cansaço da criança — mostrando que o tempo integral pode ser uma

experiência rica e positiva, desde que a rotina seja pensada com intencionalidade pedagógica e respeito ao ritmo da criança. Não se trata de ser contra o tempo integral, mas de defendê-lo com qualidade. Mais horas na escola só têm sentido se esse tempo for preenchido com experiências significativas, momentos de afeto, de brincadeira livre e de repouso. A reflexão proposta aqui é urgente, pois cuidar de uma criança em tempo integral é mais do que ocupar o tempo; é garantir que ela viva sua infância com saúde, bem-estar e prazer em aprender.

OBJETIVO GERAL

Analisar os impactos da Educação Infantil em tempo integral no desenvolvimento da criança, considerando o equilíbrio entre o cuidar, o educar e o cansaço infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir o conceito de cuidar e educar como indissociáveis na Educação Infantil;
- Identificar os possíveis efeitos do tempo integral sobre o bem-estar físico e emocional da criança;
- Analisar como a organização da rotina pode minimizar o cansaço infantil;
- Apontar práticas pedagógicas que tornem o tempo integral mais leve e significativo.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pelo crescimento da oferta de vagas em tempo integral na Educação Infantil e pela escassez de discussões sobre seus efeitos na criança. A BNCC et.al (2017) estabelece que a Educação Infantil deve garantir à criança seus direitos de

conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos não dependem da quantidade de horas na escola, mas da qualidade do tempo vivido. Muitos professores relatam que crianças do período integral chegam ao final do dia exaustos, irritados, chorosos e com dificuldade de concentração. Pais também relatam que os filhos não querem ir à escola. Isso indica que o tempo integral, se mal organizado, pode se transformar em um fator de estresse para a criança. Justifica-se, portanto, refletir sobre como o tempo integral pode ser organizado de forma a respeitar o ritmo infantil, garantindo o cuidado, a educação e o bem-estar.

METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular et.al (BNCC, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil et.al (DCNEI, 2010), além de autores como Craidy e Kaercher et.al (2001), Horn (2004) e Oliveira et.al (2010). Não houve pesquisa de campo; o trabalho foi construído a partir da análise e interpretação de fontes teóricas.

DESENVOLVIMENTO

CUIDAR E EDUCAR: UMA AÇÃO INDISSOCIÁVEL

Na Educação Infantil, cuidar e educar não são ações separadas. Cuidar é educar, e educar é cuidar. Cuidar envolve atender às necessidades básicas da criança: alimentação, higiene, sono, afeto, segurança. Educar envolve promover aprendizagens por meio de brincadeiras, interações e

experiências. Oliveira et.al (2010) destaca que na criança pequena, o cuidado é a base do processo educativo. Uma criança que não se sente cuidada não consegue aprender. No tempo integral, essa indissociabilidade se torna ainda mais evidente, pois a criança passa o dia inteiro na escola, vivenciando todos os momentos da rotina.

O QUE SIGNIFICA TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tempo integral na Educação Infantil significa que a criança permanece na escola por 8 a 10 horas diárias, geralmente das 7h às 17h. Essa jornada inclui alimentação (café da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar), higiene, sono/repouso, atividades pedagógicas dirigidas e brincadeiras livres. O problema é que, muitas vezes, a rotina é organizada como uma “escola de ensino fundamental em miniatura”, com excesso de atividades dirigidas e pouco tempo para o brincar livre e para o descanso.

O CANSAÇO DA CRIANÇA NO TEMPO INTEGRAL

A criança pequena tem um ritmo biológico próprio. Ela precisa de sono, de pausas, de momentos de tranquilidade. Quando passa 10 horas na escola, em um ambiente coletivo, com barulho, muitas pessoas e atividades constantes, ela pode apresentar sinais de cansaço:

- Irritabilidade e choro fácil no final do dia
 - Dificuldade para dormir à noite
 - Perda de apetite
 - Resistência em ir à escola
 - Aumento de conflitos com outras crianças
- Craidy e Kaercher et.a (2001) alertam que a criança de 0 a 5 anos não tem a mesma resistência física e emocional de uma criança de 10 anos. Seu corpo e sua emoção se

cansam mais rápido.

A IMPORTÂNCIA DO DESCANSO E DA BRINCADEIRA LIVRE

Um dos elementos mais importantes no tempo integral é o momento do descanso ou sono. A criança de 0 a 3 anos precisa dormir durante o dia. A criança de 4 a 5 anos precisa de um momento de relaxamento, mesmo que não durma. Além do descanso, a brincadeira livre é essencial. É no brincar livre que a criança processa as experiências do dia, regula suas emoções e restaura sua energia. Horn et.al (2004) destaca que o espaço e o tempo da brincadeira livre precisam ser garantidos na rotina do tempo integral.

COMO ORGANIZAR UMA ROTINA EQUILIBRADA

Para que o tempo integral não se torne cansativo, a rotina precisa ser equilibrada, com alternância entre:

- Atividades dirigidas e atividades livres
- Momentos de agitação e momentos de calma
- Atividades em grupo e momentos individuais
- Atividades internas e atividades externas (pátio, parque). A rotina também precisa ser previsível, para que a criança se sinta segura, mas não rígida, para que ela não se sinta presa em uma sequência engessada.

O PAPEL DO PROFESSOR NO TEMPO INTEGRAL

No tempo integral, o professor assume um papel ainda mais importante. Ele não é apenas o mediador das aprendizagens, mas também a referência afetiva da criança

durante grande parte do dia. O professor precisa estar atento aos sinais de cansaço da criança, respeitar seu ritmo, oferecer conforto nos momentos de choro e garantir que ela tenha momentos de tranquilidade. Além disso, o professor precisa planejar atividades significativas, que não sejam apenas “passatempo” para preencher o tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil em tempo integral pode ser uma experiência muito positiva para a criança, desde que seja organizada com intencionalidade pedagógica e respeito ao seu ritmo. O tempo integral não deve significar mais atividades, mas sim mais qualidade no tempo vivido pela criança. O cuidar e o educar precisam caminhar juntos, e o cansaço da criança precisa ser reconhecido e respeitado. A criança não é um adulto em miniatura. Ela precisa de tempo para brincar, tempo para descansar, tempo para ficar sozinha, tempo para ser criança. Conclui-se que o sucesso do tempo integral não está na quantidade de horas, mas na qualidade das experiências oferecidas. Uma jornada integral bem planejada pode ser rica, prazerosa e promotora de desenvolvimento. Uma jornada mal planejada pode ser exaustiva, estressante e prejudicial. O desafio da escola é transformar o tempo integral em tempo de vida, e não em tempo de cansaço. Isso exige que a escola reveja sua rotina, evitando o preenchimento do dia com atividades dirigidas uma atrás da outra. É fundamental incluir momentos de livre escolha, em que a criança possa decidir o que quer fazer, com quem quer estar e por quanto tempo. O brincar livre, o contato com o ar livre, o momento do repouso e até o silêncio são tão educativos quanto uma atividade dirigida. O professor, nesse contexto, assume um papel essencial: ele é o mediador que observa os

sinais de cansaço, oferece conforto quando a criança está esgotada, propõe atividades diversificadas e garante que o ambiente seja acolhedor e tranquilo. Mais do que cumprir um cronograma, o professor precisa sentir a criança, perceber quando ela precisa de movimento e quando precisa de pausa. A família também tem um papel importante nessa equação. Ao perceber sinais de esgotamento, deve dialogar com a escola, ajustar horários de sono em casa e valorizar o descanso como parte do processo educativo. Em última análise, a Educação Infantil em tempo integral só cumpre sua função social e pedagógica quando entende a criança como um sujeito integral — corpo, emoção e mente — e organiza o tempo escolar para atender a essas três dimensões. Transformar o tempo integral em tempo de vida significa respeitar o direito da criança de viver sua infância com leveza, segurança e alegria. Significa entender que aprender também acontece no repouso, no olhar pela janela, no abraço do professor, no jogo livre no pátio. E é justamente nessa experiência equilibrada que a criança cresce saudável, curiosa e feliz.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MONTESSORI, Maria. **A criança**. 2 ed. São Paulo: Nórdica, 2017.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **A educação da criança de 0 a 6 anos: o adulto e a criança como sujeitos ativos no processo de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2005.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

The Impact of Digital Technologies on the Cognitive Development of Children and Adolescents

JOÃO SEIKI TOKUMOTO ¹

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas no cotidiano de crianças e adolescentes, influenciando diretamente seus processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. O uso frequente de dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets e computadores, passou a integrar tanto o contexto educacional quanto o social, alterando as formas de acesso, processamento e compartilhamento de informações. Nesse sentido, observa-se que as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como memória, raciocínio lógico, criatividade e autonomia, quando utilizadas de maneira planejada e mediada por educadores e familiares.

Entretanto, o uso excessivo e inadequado dessas tecnologias pode ocasionar efeitos negativos, como dificuldades de concentração, redução da atenção sustentada, prejuízos na leitura crítica e impactos no desenvolvimento socioemocional. Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre o uso equilibrado das tecnologias digitais, de modo a potencializar seus benefícios e minimizar seus riscos. Assim, a mediação consciente da família e da escola apresenta-se como elemento essencial para garantir um desenvolvimento cognitivo saudável de crianças e adolescentes no contexto da sociedade digital.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; Desenvolvimento cognitivo; Crianças e adolescentes; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

The advancement of digital technologies has brought significant transformations to the daily lives of children and adolescents, directly influencing their learning processes and cognitive development. The frequent use of electronic devices such as smartphones, tablets, and computers has become integrated into both educational and social contexts, altering the ways information is accessed, processed, and shared. In this regard, digital technologies can contribute to the development of cognitive skills such as memory, logical reasoning, creativity, and autonomy when used in a planned manner and mediated by educators and families.

However, excessive and inappropriate use of these technologies may lead to negative effects, including difficulties with concentration, reduced sustained attention, impairments in critical reading, and impacts on socio-emotional development. In this scenario, it is essential to reflect on the balanced use of digital technologies in order to enhance their benefits and minimize their risks. Therefore, conscious mediation by families and schools is a key element in ensuring healthy cognitive development for children and adolescents within the digital society.

KEYWORDS: Digital Technologies; Cognitive development; Children and adolescents; Education; Learning.

¹ Graduação em língua portuguesa pela Faculdade universidade Mogi das Cruzes (2000); especialista em Educação Especial pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2017); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Meire de Jesus Ribeiro.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente as relações sociais, culturais e educacionais, impactando diretamente o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Dispositivos como smartphones, tablets e computadores passaram a fazer parte do cotidiano desde a infância, influenciando as formas de comunicação, aprendizagem e construção do conhecimento. José Manuel Moran afirma que a educação contemporânea passa por profundas transformações em razão das tecnologias digitais, as quais modificam a forma de ensinar e aprender. Segundo o autor, “aprendemos mais quando fazemos, quando interagimos, quando participamos” (MORAN, 2014, p. 16). Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, exigindo novas reflexões pedagógicas e educacionais. Diante desse cenário, torna-se essencial analisar de que maneira essas tecnologias interferem no desenvolvimento cognitivo, considerando tanto seus benefícios quanto seus riscos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Nas últimas décadas, observa-se um crescimento significativo do acesso às tecnologias digitais por crianças e adolescentes, impulsionado pela popularização da internet e dos dispositivos móveis. Esse acesso ocorre de forma cada vez mais precoce, muitas vezes sem a devida orientação de adultos. No ambiente escolar, as tecnologias digitais passaram a ser utilizadas como ferramentas pedagógicas, ampliando possibilidades de ensino e aprendizagem, mas também levantando questionamentos sobre seus impactos no desenvolvimento cognitivo e

socioemocional. Vani Moreira Kenski destaca que as tecnologias digitais fazem parte da cultura contemporânea e influenciam diretamente o modo como crianças e adolescentes constroem conhecimento. Para a autora, “as tecnologias não são apenas ferramentas, mas elementos estruturantes das novas formas de pensar e agir” (KENSKI, 2012, p. 23).

Assim, o contato precoce com recursos digitais interfere nos processos cognitivos e nas formas de aprendizagem.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo envolve processos mentais como atenção, memória, linguagem, raciocínio e resolução de problemas. Dermeval Saviani ressalta que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma espontânea, mas é resultado das interações sociais e educativas. Para o autor, “o papel da escola é garantir o acesso ao conhecimento sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 14). Dessa forma, as tecnologias digitais podem contribuir para esse desenvolvimento quando integradas a práticas pedagógicas intencionais e críticas. A interação com tecnologias digitais pode influenciar diretamente esses processos, de forma positiva ou negativa, dependendo da frequência, do tipo de uso e da mediação realizada por adultos responsáveis.

CONCEITO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUA INSERÇÃO NO COTIDIANO EDUCACIONAL

As tecnologias digitais podem ser compreendidas como o conjunto de ferramentas eletrônicas utilizadas para produzir, armazenar, processar e compartilhar

informações, como computadores, aplicativos, plataformas digitais e recursos multimídia. Kenski define as tecnologias digitais como recursos que ampliam as possibilidades de comunicação e aprendizagem. Segundo a autora, “a escola precisa compreender as tecnologias como aliadas do processo educativo” (KENSKI, 2012, p. 44). A inserção dessas tecnologias no ambiente escolar deve ocorrer de forma planejada, considerando os objetivos pedagógicos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. No contexto educacional, essas tecnologias vêm sendo incorporadas como instrumentos de apoio pedagógico, favorecendo metodologias ativas, ensino híbrido e aprendizagem colaborativa.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O desenvolvimento cognitivo ocorre de forma progressiva e está diretamente relacionado às experiências vivenciadas ao longo da infância e adolescência. Nessa fase, o estímulo adequado é fundamental para a consolidação de habilidades como concentração, pensamento crítico, memória e autonomia intelectual. Saviani enfatiza que o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado à apropriação do conhecimento historicamente produzido. Para o autor, “*ensinar é possibilitar ao aluno a assimilação crítica dos conhecimentos*” (SAVIANI, 2013, p. 37). Nesse contexto, a escola desempenha papel central ao mediar o uso das tecnologias digitais para fins educativos. Assim, o ambiente em que a criança está inserida exerce papel determinante nesse processo.

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A APRENDIZAGEM

Quando utilizadas de forma planejada, as tecnologias digitais podem contribuir

significativamente para a aprendizagem. Recursos interativos, jogos educativos e plataformas digitais favorecem o engajamento, estimulam a curiosidade e possibilitam diferentes formas de acesso ao conhecimento. José Armando Valente destaca que as tecnologias digitais favorecem metodologias ativas de aprendizagem. Segundo o autor, “o aluno aprende melhor quando constrói o próprio conhecimento” (VALENTE, 1999, p. 32). O uso de recursos digitais, como jogos educativos e plataformas interativas, pode estimular o raciocínio lógico, a autonomia e a resolução de problemas. Além disso, essas ferramentas podem atender a diferentes estilos de aprendizagem, promovendo maior inclusão educacional.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

O uso das tecnologias digitais apresenta desafios significativos para a educação contemporânea, exigindo reflexão constante sobre suas práticas e finalidades. Ao mesmo tempo, abre espaço para novas possibilidades pedagógicas, desde que utilizadas de forma consciente e planejada. Pedro Demo aponta que o grande desafio da educação atual é utilizar as tecnologias para promover aprendizagem significativa. Segundo o autor, “*a tecnologia só faz sentido quando melhora a aprendizagem*” (DEMO, 2015, p. 41). Assim, é necessário repensar práticas pedagógicas que coloquem o estudante como protagonista do processo educativo.

A ESCOLA DIANTE DAS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A escola desempenha papel central na integração das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário investir na formação continuada dos professores, na infraestrutura tecnológica e na

construção de propostas pedagógicas que utilizem a tecnologia como meio, e não como fim. José Carlos Libâneo afirma que a escola deve integrar as tecnologias de forma crítica e planejada. Para o autor, “o ensino deve promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno” (LIBÂNEO, 2013, p. 67). As tecnologias digitais devem servir como suporte ao ensino, e não como substitutas do trabalho docente.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DIGITAL E DO USO RESPONSÁVEL DAS TECNOLOGIAS

A educação digital é fundamental para formar cidadãos críticos e conscientes no uso das tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a necessidade de desenvolver a competência digital nos estudantes. O documento destaca que é fundamental “utilizar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (BRASIL, 2018, p. 9). A educação digital contribui para o desenvolvimento cognitivo e para a formação cidadã. Ensinar crianças e adolescentes a utilizar recursos digitais de maneira ética, segura e equilibrada contribui para o desenvolvimento cognitivo saudável e para a prevenção de problemas relacionados ao uso excessivo das telas.

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS RELAÇÕES SOCIAIS E EMOCIONAIS

Segundo Silva e Almeida, o uso intenso das tecnologias digitais tem alterado as formas de interação social entre crianças e adolescentes, impactando também o desenvolvimento emocional. Os autores afirmam que “as relações mediadas por telas tendem a reduzir experiências presenciais fundamentais para o desenvolvimento socioemocional” (SILVA;

ALMEIDA, 2019, p. 88). Dessa forma, embora as tecnologias ampliem a comunicação, seu uso excessivo pode comprometer habilidades como empatia, diálogo e convivência social.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação integral do estudante pressupõe o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético. Nesse contexto, as tecnologias digitais devem ser compreendidas como instrumentos que podem contribuir para esse processo, desde que integradas a práticas pedagógicas conscientes e humanizadas.

A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA ERA DIGITAL

Para Antunes, o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado às experiências vivenciadas pelo sujeito em diferentes contextos. O autor destaca que “aprender não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve emoções, valores e relações sociais” (ANTUNES, 2018, p. 41). Assim, o uso das tecnologias digitais deve considerar não apenas o aspecto cognitivo, mas também os impactos emocionais e sociais na formação de crianças e adolescentes.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

De acordo com Freire, o processo educativo deve ser mediado pelo diálogo e pela intencionalidade pedagógica. Embora não trate diretamente das tecnologias digitais, o autor contribui ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 1996, p. 47). Nesse sentido, o professor assume papel central na mediação do uso das tecnologias, orientando os estudantes para uma aprendizagem crítica e

significativa.

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DIGITAL CRÍTICA E CONSCIENTE

Segundo Brito e Purificação, a educação digital deve promover o uso crítico das tecnologias, evitando práticas meramente técnicas ou instrumentais. As autoras ressaltam que “a tecnologia precisa estar a serviço da educação e da formação humana” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2017, p. 63). Dessa forma, é fundamental que a escola desenvolva estratégias pedagógicas que integrem as tecnologias digitais ao currículo, respeitando os limites do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, observa-se que as tecnologias digitais exercem influência significativa no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, configurando-se como ferramentas que podem tanto potencializar quanto comprometer os processos de aprendizagem. Quando utilizadas de forma planejada e mediada, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia intelectual, da criatividade e do pensamento crítico, ampliando as possibilidades educacionais no contexto contemporâneo.

Entretanto, o uso excessivo e desprovido de orientação adequada pode acarretar prejuízos cognitivos e socioemocionais, como dificuldades de concentração, superficialidade na aprendizagem e dependência tecnológica. Nesse sentido, torna-se imprescindível a atuação conjunta da família e da escola na mediação do uso das tecnologias, estabelecendo limites, orientações e práticas educativas conscientes.

Conclui-se, portanto, que o desafio não reside na presença das tecnologias digitais no cotidiano de crianças e adolescentes, mas na forma como elas são utilizadas. A construção de uma educação digital crítica e responsável mostra-se fundamental para garantir que essas ferramentas contribuam efetivamente para o desenvolvimento cognitivo saudável e para a formação integral dos sujeitos na sociedade digital.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências em sala de aula**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

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

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2015.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Marco; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação online**: cenários, formação e questões didático-metodológicas. São Paulo: Loyola, 2019.

VALENTE, José Armando. **O uso inteligente do computador na educação**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

COORDENAÇÃO MOTORA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: COMO ATIVIDADES DE MASSINHA, AREIA E MOTOCA POTENCIALIZAM HABILIDADES

MOTOR COORDINATION IN EARLY CHILDHOOD: HOW PLAYDOUGH, SAND, AND RIDE-ON TOYS ENHANCE SKILLS

JOSIANE ANDREIA DE OLIVEIRA SILVA¹CAMILA ALLEGRETTI DAMASCENO²CAROLINE SANTANA ALLEGRETTI³

RESUMO

A coordenação motora na primeira infância constitui um dos pilares silenciosos e, ao mesmo tempo, decisivos do desenvolvimento humano. Não se trata apenas de movimento; trata-se de organização, de construção interna, de uma espécie de diálogo entre o corpo e o mundo. Este estudo discute como atividades aparentemente simples, como o uso de massinha, a exploração da areia e o brincar com motocas, podem atuar como dispositivos fundamentais para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional de crianças entre 0 e 5 anos. Ao invés de enxergar essas práticas como meros momentos lúdicos, propõe-se uma leitura mais atenta: nelas, a criança experimenta resistência, textura, equilíbrio, força e intenção. Há ali, discretamente, uma aprendizagem complexa em curso. Com base em referenciais teóricos da psicologia do desenvolvimento e da educação infantil, o artigo articula a relação entre prática pedagógica e desenvolvimento motor, destacando a importância do ambiente, da mediação docente e da liberdade exploratória. Ao longo da discussão, observa-se que o brincar sensorial e motor não apenas fortalece habilidades físicas, mas também contribui para a autonomia, a criatividade e a construção da identidade da criança. A coordenação motora, portanto, não deve ser tratada como um objetivo isolado, mas como parte de um sistema maior de desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação motora; Educação infantil; Desenvolvimento infantil; Brincadeiras sensoriais; Aprendizagem lúdica.

¹ Licenciatura em Pedagogia, 2015 - Pós-Graduação em Psicopedagogia institucional- CAMPUS ELÍSEOS, 2019 - Pós-Graduação em Autismo: Aspectos Pedagógicos-Abordagem multidisciplinar - FACUMINAS/2023 Pós-Graduação em Educação Especial e Neuropsicopedagogia - UNIMINAS/2024; Pós-Graduação em Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade - UNIMINAS/2024.

² Licenciatura plena em Pedagogia, 2020 - Esp. Em EJA - Ed. Jovens e adultos, 2023 - Esp. Em Autismo, 2023 - Esp. Em Alfabetização e letramento, 2023- Esp. Em Neuropsicopedagogia, 2023 - Esp. Em Alfabetização em matemática, 2023 - Esp. Em Coordenação Pedagógica e Planejamento, 2023 - Esp. Em Pedagogia da infância, 2023 - Esp. Em Pedagogia Gestora, Administração, Supervisão e Orientação, 2023 - Esp. Em Pedagogia de projetos, 2023 - Esp. Em Pedagogia Social e Ed. Especial e inclusiva.

³ Licenciatura em Pedagogia 2019 - Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica e Planejamento - FACUMINAS, 2023 - Pós-Graduação em Pedagogia de Projetos - FACUMINAS, 2023 - Pós-Graduação em Educação Especial e Psicomotricidade - FACUMINAS, 2023 - Pós-Graduação em Pedagogia da Infância - FACUMINAS, 2023 - Pós-Graduação em Pedagogia Gestora - Administração, Supervisão e Orientação - FACUMINAS, 2023 - Pós- Graduação em Alfabetização e Letramento - FACUMINAS, 2023.

COORDENAÇÃO MOTORA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: COMO ATIVIDADES DE MASSINHA, AREIA E MOTOCA POTENCIALIZAM HABILIDADES

MOTOR COORDINATION IN EARLY CHILDHOOD: HOW PLAYDOUGH, SAND, AND RIDE-ON TOYS ENHANCE SKILLS

JOSIANE ANDREIA DE OLIVEIRA SILVA¹
CAMILA ALLEGRETTI DAMASCENO²
CAROLINE SANTANA ALLEGRETTI³

ABSTRACT

Motor coordination in early childhood is one of the quiet, yet decisive, pillars of human development. It is not merely about movement; it is about organization, internal construction, a kind of dialogue between the body and the world. This study discusses how seemingly simple activities — such as playing with playdough, exploring sand, and riding toy motorbikes — can act as fundamental tools for the motor, cognitive, and socio-emotional development of children between 0 and 5 years old. Rather than viewing these practices as mere playful moments, the study proposes a closer reading: within them, the child experiences resistance, texture, balance, strength, and intention. There is, discreetly, a complex learning process underway. Drawing on theoretical frameworks from developmental psychology and early childhood education, the article articulates the relationship between pedagogical practice and motor development, highlighting the importance of the environment, teacher mediation, and exploratory freedom. Throughout the discussion, it is observed that sensory and motor play not only strengthens physical skills but also contributes to the child's autonomy, creativity, and the construction of identity. Motor coordination, therefore, should not be treated as an isolated goal, but as part of a larger system of integral development.

KEYWORDS: Motor coordination; Early childhood education; Child development; Sensory play; Play-based learning.

¹ Licenciatura em Pedagogia, 2015 - Pós-Graduação em Psicopedagogia institucional- CAMPUS ELÍSEOS, 2019 – Pós-Graduação em Autismo: Aspectos Pedagógicos-Abordagem multidisciplinar – FACUMINAS/2023 Pós-Graduação em Educação Especial e Neuropsicopedagogia – UNIMINAS/2024; Pós-Graduação em Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade - UNIMINAS/2024.

² Licenciatura plena em Pedagogia, 2020 – Esp. Em EJA – Ed. Jovens e adultos, 2023 – Esp. Em Autismo, 2023 – Esp. Em Alfabetização e letramento, 2023- Esp. Em Neuropsicopedagogia, 2023 – Esp. Em Alfabetização em matemática, 2023 – Esp. Em Coordenação Pedagógica e Planejamento, 2023 – Esp. Em Pedagogia da infância, 2023 – Esp. Em Pedagogia Gestora, Administração, Supervisão e Orientação, 2023 – Esp. Em Pedagogia de projetos, 2023 – Esp. Em Pedagogia Social e Ed. Especial e inclusiva.

³ Licenciatura em Pedagogia 2019 – Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica e Planejamento – FACUMINAS, 2023 – Pós-Graduação em Pedagogia de Projetos – FACUMINAS, 2023 – Pós-Graduação em Educação Especial e Psicomotricidade – FACUMINAS, 2023 – Pós-Graduação em Pedagogia da Infância – FACUMINAS, 2023 – Pós-Graduação em Pedagogia Gestora – Administração, Supervisão e Orientação – FACUMINAS, 2023 – Pós- Graduação em Alfabetização e Letramento – FACUMINAS, 2023.

INTRODUÇÃO

Há algo de sutil, quase silencioso, quando se observa uma criança brincando com massinha. Ela pressiona, alonga, divide o material em partes desiguais. À primeira vista, pode parecer apenas um gesto disperso. Não é. Existe uma organização em formação, ainda instável, mas já presente. O movimento revela mais do que aparenta. Durante décadas, o desenvolvimento motor foi descrito como uma progressão linear. Engatinhar, caminhar, correr. Sequências organizadas, previsíveis, quase como um roteiro previamente definido. Essa leitura, embora funcional em certos contextos, não dá conta da complexidade do que acontece nos primeiros anos de vida. O corpo da criança não apenas se movimenta. Ele experimenta, responde, constrói sentidos. Há ali dimensões cognitivas, emocionais e sociais que se entrelaçam de forma contínua.

Segundo Piaget et al. (1975), a criança desenvolve suas capacidades por meio da interação ativa com o ambiente, sendo o movimento uma das primeiras expressões de inteligência. Em outra direção, mas ainda convergente em certos aspectos, Vygotsky et al. (1991) apontam que o desenvolvimento se constitui nas relações, atravessado pela cultura e pela presença do outro. Entre essas perspectivas, surge um ponto de encontro interessante. O brincar deixa de ser apenas atividade e passa a ser condição de desenvolvimento.

É nesse cenário que elementos simples ganham outra densidade. A massinha, a areia, a motoca. Não são apenas recursos. Funcionam como intermediários entre a criança e o mundo. Ao manipulá-los, a criança estabelece conexões. Explora limites do próprio corpo, percebe o espaço ao redor, ajusta ações, observa reações.

A simplicidade desses materiais, no entanto, costuma gerar um efeito curioso. São frequentemente subestimados. No cotidiano escolar, aparecem como intervalos pouco valorizados, quase acessórios. Essa leitura reduzida ignora o que acontece de fato nessas experiências. Há um processo em curso, contínuo, intenso.

OBJETIVO GERAL

Analisar como atividades com massinha, areia e motocas contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora na primeira infância, considerando suas implicações cognitivas, sociais e emocionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o papel das atividades sensoriais no desenvolvimento motor fino;
- Compreender como o uso de motocas influencia a coordenação motora ampla;
- Relacionar práticas lúdicas ao desenvolvimento integral da criança;
- Discutir a importância da mediação pedagógica nas atividades motoras;
- Refletir sobre o impacto dessas experiências na autonomia infantil.

JUSTIFICATIVA

Há uma tendência talvez inconsciente de valorizar aquilo que é visivelmente complexo. Tecnologias, metodologias estruturadas, recursos sofisticados. Nesse cenário, práticas simples acabam sendo negligenciadas. E, no entanto, são justamente essas práticas que estruturam as bases do desenvolvimento infantil.

A coordenação motora, especialmente na primeira infância, não se desenvolve por instrução direta, mas por vivência. A criança

precisa tocar, experimentar, cair, tentar novamente. Não há atalhos. E é nesse processo que atividades como brincar com areia ou andar de motoca deixam de ser banais e passam a ser essenciais.

Segundo Gallahue et al. (2013), o desenvolvimento motor está diretamente relacionado às oportunidades de prática oferecidas à criança. Em outras palavras: o ambiente importa. Muito. Já Le Boulch et al. (1987) destaca que o movimento é fundamental para a construção do esquema corporal e da consciência de si.

Ignorar isso significa comprometer não apenas o desenvolvimento físico, mas também aspectos cognitivos e emocionais. Por isso, discutir essas práticas não é um detalhe pedagógico é uma necessidade.

DESENVOLVIMENTO

A coordenação motora pode ser entendida, de maneira bastante direta, como a capacidade de organizar movimentos de forma eficiente. Mas essa definição, embora correta, parece insuficiente. Há algo mais ali. Algo menos mensurável.

Quando uma criança manipula massinha, por exemplo, ela não está apenas exercitando os músculos das mãos. Há uma relação de descoberta em curso. A resistência do material exige força. A maleabilidade convida à experimentação. E, pouco a pouco, os movimentos deixam de ser aleatórios. Segundo Gesell et al. (2000), o desenvolvimento motor segue uma sequência previsível, mas a qualidade desse desenvolvimento depende das experiências vividas. Isso nos leva a uma distinção importante: maturação não é o mesmo que

desenvolvimento pleno. Sem estímulo, há atraso. Ou, no mínimo, limitação. A massinha, nesse contexto, atua como um instrumento de refinamento motor. O ato de apertar, enrolar, cortar tudo isso contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina. E mais: prepara a criança para habilidades futuras, como a escrita.

Mas há também um aspecto menos técnico. A massinha permite errar sem consequências. Se não deu certo, basta amassar e começar de novo. Esse detalhe, aparentemente simples, cria um ambiente seguro para a experimentação. Já a areia introduz outro tipo de experiência. Diferente da massinha, ela não mantém forma com facilidade. Escapa. Desmorona. E isso exige adaptação. A criança precisa ajustar sua força, seu tempo, sua expectativa.

Na concepção de Montessori et al. (1965), materiais sensoriais são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência, pois permitem que a criança organize suas percepções. A areia, nesse sentido, oferece uma variedade de estímulos: textura, temperatura, resistência. Curiosamente, a areia também favorece a socialização. Raramente uma criança brinca com areia sozinha por muito tempo. Há trocas, disputas, construções coletivas. E, nesse processo, habilidades sociais começam a emergir.

Agora, quando se observa o uso de motocas, o cenário muda. Aqui, o foco desloca-se para a coordenação motora ampla. Equilíbrio, força nas pernas, noção espacial. A criança precisa coordenar diferentes partes do corpo ao mesmo tempo. Segundo Haywood et al. (2004), habilidades motoras amplas são essenciais para a mobilidade e independência da criança. E talvez essa seja a palavra-chave aqui:

independência. A motoca permite deslocamento. A criança deixa de ser apenas espectadora do espaço e passa a explorá-lo ativamente. Isso altera completamente sua relação com o ambiente. Há também um componente emocional envolvido. A sensação de controle ainda que limitada gera confiança. E confiança, nesse estágio, é algo valioso. Mas nem tudo depende do material em si. A forma como essas atividades são conduzidas faz diferença. Um ambiente excessivamente controlado pode limitar a exploração. Por outro lado, ausência total de orientação pode gerar frustração.

Segundo Vygotsky et al. (1991), a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal um espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue fazer com ajuda. O papel do professor, portanto, não é dirigir, mas mediar. Isso exige sensibilidade. Saber quando intervir. Quando recuar. Não é trivial. E talvez seja justamente aí que reside um dos maiores desafios da educação infantil: equilibrar liberdade e intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma certa ironia em tudo isso. Aquilo que parece mais simples — brincar com massinha, mexer na areia, andar de motoca — carrega uma complexidade que muitas vezes passa despercebida aos olhos adultos. A criança amassa a massinha e, ao mesmo tempo, está exercitando a força das mãos, a coordenação dos dedos, a percepção tátil da textura e da temperatura. Ela enfia a mão na areia, deixa escorrer entre os dedos e, sem perceber, está calibrando equilíbrio, noção de volume, causa e efeito. Quando anda de motoca, precisa controlar o próprio corpo, calcular distância, ajustar velocidade, frear no momento certo.

São gestos pequenos, mas cada um deles exige concentração, planejamento e ajuste fino do corpo. A coordenação motora, nesse contexto, deixa de ser apenas uma habilidade física e passa a ser um indicador de desenvolvimento integral. Corpo, mente e emoção tudo se entrelaça. O esforço para equilibrar-se na motoca alimenta a autoconfiança; a frustração quando a massinha rasga ensina a lidar com o erro; a escolha da cor da areia expressa uma preferência, um gosto, um traço da personalidade que começa a se formar. Mas reconhecer isso não basta. É preciso agir a partir desse entendimento. Valorizar o brincar não como intervalo entre as atividades “importantes”, mas como a própria atividade importante. Planejar ambientes que ofereçam materiais variados, acessíveis, que convidem a tocar, empilhar, derramar, montar e desmontar. Garantir tempo suficiente para que a criança explore sem a pressa do relógio. E, talvez, acima de tudo, abandonar a ideia de que aprendizagem precisa sempre parecer formal. Precisa ter ficha, exercício, resultado visível. Porque, na infância, o aprendizado mais profundo costuma acontecer justamente quando ninguém está “ensinando” de forma explícita. É nesse silêncio da ação livre que o corpo aprende, a mente organiza e a criança se reconhece capaz.

REFERÊNCIAS

- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- GESELL, A. et al. **A criança de 0 a 5 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MONTESSORI, M. **A mente absorvente.** Rio de Janeiro: LTC, 1965.

PIAGET, J. et al. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

JOSIANE RODRIGUES DA SILVA

1

LUCILENEVICENTE UMEMURA

2

NOEMIA TATIANA DA SILVA

3

RESUMO

A participação da família no processo de ensino-aprendizagem é um fator determinante para o sucesso escolar da criança, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este artigo tem como objetivo analisar como o envolvimento familiar influencia o desempenho, a motivação, o comportamento e a formação socioemocional do aluno no ambiente escolar. Por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, foram consultados autores clássicos e contemporâneos como Vygotsky, Piaget, Paro, Szymanski e Tiba, que destacam a família como primeiro espaço de socialização, afeto e construção de valores. O estudo revela que quando a família acompanha as atividades escolares, estabelece rotina de estudos, dialoga com a escola e valoriza o conhecimento, a criança desenvolve maior autoconfiança, disciplina, autonomia e interesse pelo aprender. Por outro lado, a ausência, o distanciamento ou a delegação exclusiva da educação à escola pode gerar dificuldades de aprendizagem, indisciplina, desmotivação e baixa autoestima. O artigo também aponta os principais desafios que dificultam essa aproximação, como a jornada excessiva de trabalho dos pais, a baixa escolaridade familiar e a falta de comunicação entre escola e lar. Conclui-se que a escola e a família precisam atuar como parceiras, compartilhando responsabilidades e construindo uma relação de confiança mútua, baseada no diálogo e no respeito. A educação, portanto, não é tarefa de uma instituição só, mas uma construção coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Ensino-aprendizagem; Parceria escola-família; Desempenho escolar; Educação.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia/2002, com habilitação em Educação Infantil em 2014, Pós-Graduação em: Psicopedagogia Institucional - Faculdade Campos Elíseos/ 2017, Pós-Graduação em: Arte e Educação - Faculdade Campos Elíseos/2017, Pós-Graduação em Educação Infantil - Faculdade Campos Elíseos/2021, Pós-Graduação em Educação Integral - Faculdade Campos Elíseos/2021, Pós-Graduação em: Educação de Jovens e Adultos – Faculdade Campos Elíseos/2022.

² Licenciatura em Pedagogia 2019; Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva- FCONNECT/2022; Pós Graduação em Psicomotricidade FCONNECT/2022; Pós-Graduação em AArte de Contar Histórias- FCONNECT/2022.

³ Licenciatura Plena em Pedagogia USP 2005, Pós-Graduação: Especialização em Educação Ambiental – FACON (04/2014), Especialização em Educação Especial e Inclusão – FACON (09/2014), Especialização em Arte, Educação e Terapia (10/2014).

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

JOSIANE RODRIGUES DA SILVA

1

LUCILENEVICENTE UMEMURA

2

NOEMIA TATIANA DA SILVA

3

ABSTRACT

Family involvement in the teaching-learning process is a decisive factor for a child's academic success, especially in Early Childhood Education and the early years of Elementary School. This article aims to analyze how family engagement influences student performance, motivation, behavior and socio-emotional development at school. Through a qualitative bibliographic research, authors such as Vygotsky, Piaget, Paro, Szymanski and Tiba were consulted, highlighting the family as the first space for socialization, affection and the construction of values. The study shows that when the family follows up on school activities, establishes a study routine, dialogues with the school and values knowledge, the child develops greater self-confidence, discipline, autonomy and interest in learning. Conversely, family absence, detachment or the delegation of education solely to the school can lead to learning difficulties, indiscipline, lack of motivation and low self-esteem. The article also points out the main challenges that hinder this approach, such as parents' excessive work hours, low family education level and lack of communication between school and home. It is concluded that school and family need to act as partners, sharing responsibilities and building a relationship of mutual trust based on dialogue and respect. Education, therefore, is not the task of a single institution, but a collective construction.

KEYWORDS: Family; Teaching-learning; School-family partnership; Academic performance; Education.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia/2002, com habilitação em Educação Infantil em 2014, Pós-Graduação em: Psicopedagogia Institucional - Faculdade Campos Elíseos/ 2017, Pós-Graduação em: Arte e Educação - Faculdade Campos Elíseos/2017, Pós-Graduação em Educação Infantil - Faculdade Campos Elíseos/2021, Pós-Graduação em Educação Integral - Faculdade Campos Elíseos/2021, Pós-Graduação em: Educação de Jovens e Adultos – Faculdade Campos Elíseos/2022.

² Licenciatura em Pedagogia 2019; Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva- FCONNECT/2022; Pós Graduação em Psicomotricidade FCONNECT/2022; Pós-Graduação em AArte de Contar Histórias- FCONNECT/2022.

³ Licenciatura Plena em Pedagogia USP 2005, Pós-Graduação: Especialização em Educação Ambiental – FACON (04/2014), Especialização em Educação Especial e Inclusão – FACON (09/2014), Especialização em Arte, Educação e Terapia (10/2014).

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, prevaleceu no senso comum a ideia de que educar era tarefa exclusiva da escola. Cabia ao professor ensinar conteúdos, corrigir comportamentos e formar o aluno; à família, cabia apenas garantir a presença da criança na sala de aula. Essa visão, porém, está superada. Hoje, a psicologia da educação e a legislação brasileira reconhecem que a aprendizagem é um processo compartilhado, em que a família desempenha papel insubstituível. A criança chega à escola carregando valores, hábitos, linguagem e experiências vividas em casa, e é nesse encontro entre o ambiente familiar e o escolar que se constrói sua trajetória educacional. No entanto, na prática cotidiana, observa-se um afastamento crescente de muitas famílias da vida escolar dos filhos. Seja por excesso de trabalho, cansaço, falta de tempo, baixa escolaridade ou pela crença equivocada de que “educar é função do professor”, essa ausência impacta diretamente no rendimento escolar, na disciplina, na autoestima e na motivação do aluno. Além disso, vivemos em uma sociedade marcada pela pressa, pelas telas e pela delegação de responsabilidades. Muitos pais acreditam que basta matricular o filho em uma boa escola para que ele aprenda. Esquecem que a escola ensina conteúdos, mas a família ensina valores, limites, hábitos e o gosto pelo conhecimento. Este artigo propõe refletir sobre o papel da família no processo de ensino-aprendizagem, mostrando que seu envolvimento vai muito além de ajudar na lição de casa. Trata-se de oferecer apoio afetivo, acompanhamento diário, estímulo à curiosidade e parceria efetiva com a escola. A questão que norteia este trabalho é: de que forma a participação da família pode influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem da criança?

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar como o envolvimento familiar influencia o desempenho escolar e a motivação do aluno;

Descrever as formas pelas quais a família pode contribuir para a aprendizagem da criança no dia a dia;

Discutir os principais desafios que dificultam a aproximação entre família e escola;

Apontar estratégias práticas para fortalecer a parceria entre família e escola.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela crescente preocupação de educadores, gestores e pesquisadores com a falta de acompanhamento familiar, fator apontado em pesquisas educacionais como uma das principais causas do baixo rendimento escolar, da indisciplina e da evasão escolar nos anos iniciais. A família é o primeiro grupo social da criança e o alicerce de sua formação emocional e cognitiva et.al (VYGOTSKY, 1998). É no ambiente familiar que a criança aprende a falar, a se expressar, a lidar com regras e a desenvolver a autonomia. Quando a criança percebe que seus pais valorizam a escola, ela também passa a valorizar. Além disso, a legislação educacional brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional et.al (LDB 9.394/96, art. 2º), estabelece claramente que a educação é dever da família e do Estado. Ou seja, a parceria não é uma opção, é uma obrigação legal e pedagógica. Do ponto de vista social, a participação da família é ainda mais crucial em contextos de vulnerabilidade, onde a escola pode ser o espaço de proteção e de

oportunidade. Nesse sentido, discutir essa parceria não é apenas uma questão pedagógica, mas também social e humana. Este trabalho se justifica também por oferecer aos educadores estratégias práticas e acessíveis para aproximar as famílias, transformando a relação de cobrança e conflito em uma relação de colaboração e confiança.

METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do levantamento e da análise de livros, artigos científicos, teses e documentos oficiais já publicados sobre o tema. Seu objetivo é construir um conhecimento fundamentado em autores que já estudaram o assunto. Para a elaboração deste trabalho, foram consultados livros e artigos de autores da área da educação e da psicologia do desenvolvimento, como Vygotsky (1998), Piaget (1999), Paro (2007), Szymanski (2001) e Tiba (2002).

Não houve pesquisa de campo; o trabalho foi construído a partir da leitura crítica, análise e interpretação das fontes teóricas selecionadas.

DESENVOLVIMENTO

A FAMÍLIA COMO PRIMEIRO ESPAÇO EDUCATIVO

Antes mesmo de entrar na escola, a criança aprende em casa. Aprende a falar, a nomear objetos, a se comportar à mesa, a respeitar limites, a lidar com frustrações e a expressar emoções. É na família que se formam os valores, a linguagem, os hábitos de higiene e os primeiros hábitos de estudo. Vygotsky et. al

(1998) afirma que o desenvolvimento da criança ocorre primeiro no plano social, por meio da interação com os adultos (especialmente os pais), para depois se internalizar. Esse conceito, chamado de mediação, mostra que o adulto é o mediador entre a criança e o conhecimento. Piaget et.al (1999), por sua vez, destaca que o desenvolvimento cognitivo da criança passa por estágios, e a família é o ambiente que oferece os estímulos necessários para que a criança avance de um estágio para o outro. Portanto, a família é o primeiro e mais importante espaço educativo da criança.

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO DESEMPENHO ESCOLAR

Diversas pesquisas na área da educação comprovam que alunos cujos pais acompanham as tarefas, participam de reuniões e demonstram interesse pela escola apresentam melhor desempenho acadêmico, maior motivação e menos problemas de disciplina et.al (PARO, 2007). Esse acompanhamento não significa fazer a lição pela criança ou cobrar notas altas a qualquer custo. Significa estar presente, perguntar como foi o dia na escola, ajudar a organizar o material escolar, estabelecer um horário fixo para os estudos e demonstrar interesse pelo que o filho está aprendendo. A presença da família também fortalece a autoestima da criança. Quando ela se sente apoiada e valorizada em casa, enfrenta as dificuldades escolares com mais segurança e perseverança. Por outro lado, a ausência da família pode gerar na criança a sensação de que a escola não é importante, o que resulta em desinteresse, desmotivação e baixo rendimento. 6.3 Formas de participação da família no processo educativo. A participação da família não se resume a comparecer à reunião de pais no final do bimestre. Ela pode e

deve acontecer no dia a dia, por meio de atitudes simples, mas poderosas:→ Acompanhar a agenda escolar e as tarefas de casa;

→ Conversar diariamente com a criança sobre o que aprendeu na escola;

→ Estabelecer horários fixos para estudo, sono e lazer;

→ Estimular a leitura em casa, com livros, revistas ou histórias contadas pelos pais;

→ Participar de eventos, festas e projetos escolares;

→ Manter diálogo respeitoso e frequente com os professores;

→ Ensinar valores como respeito, responsabilidade e cooperação. Tiba et.al (2002) ressalta que o melhor presente que os pais podem dar aos filhos é o tempo. Tempo para conversar, para ouvir, para brincar, para ajudar. 6.4 Os desafios da aproximação entre família e escola. Apesar da importância reconhecida, a aproximação entre família e escola ainda enfrenta muitos desafios. O primeiro deles é a falta de tempo. A maioria dos pais trabalha o dia todo e, quando chega em casa, está cansado, sem disposição para acompanhar a lição ou conversar sobre a escola. O segundo desafio é a baixa escolaridade de muitos pais. Pais que tiveram dificuldades na escola ou que não concluíram os estudos sentem-se inseguros para ajudar os filhos e, por isso, se afastam. O terceiro desafio é a falta de comunicação entre escola e família. Muitas escolas só chamam os pais quando a criança apresenta problemas, o que cria uma associação negativa da família com a escola. Para Szymanski et.al (2001), a escola precisa criar espaços de acolhimento, sem julgamentos, para que a família se sinta parte do processo. É preciso substituir a reunião de “queixas” pela reunião de “parceria”.

O PAPEL DA ESCOLA NA APROXIMAÇÃO DA FAMÍLIA

Se a família precisa se aproximar da escola, a escola também precisa se aproximar da família. Isso significa criar estratégias para envolver os pais, como:

→ Reuniões em horários alternativos (noite ou sábado);

→ Uso de aplicativos de comunicação (WhatsApp da turma);

→ Projetos que envolvam a família, como “dia do pai na escola” ou “contação de história pelos pais”;

→ Bilhetes positivos, não apenas comunicados de problemas;

→ Linguagem acessível, sem termos técnicos que os pais não entendem. Quando a escola se aproxima da família com respeito e acolhimento, a família responde positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família é o alicerce do processo de ensino-aprendizagem. Seu envolvimento não garante notas 10, mas garante segurança emocional, motivação, disciplina e sentido para o que a criança aprende. A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas, comunicar-se de forma clara e acolher a família sem cobranças punitivas ou julgamentos. Não se trata de exigir que os pais sejam professores, mas que sejam presentes. Um diálogo diário, um olhar atento, uma palavra de incentivo já fazem enorme diferença na vida escolar da criança. O aluno que sente o apoio da família aprende com mais facilidade, respeita mais os professores, é mais organizado e confia mais em sua capacidade. Conclui-se que ensino e aprendizagem só se efetivam quando escola e família caminham juntas, cada uma cumprindo seu papel, com respeito e responsabilidade compartilhada. A educação é, e sempre será, uma construção

coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 13 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PIAGET, Jean. **Psicologia da criança**. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2001.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** 94 ed. São Paulo: Gente, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

USO DE TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC: POSSIBILIDADES, LIMITES E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**USE OF SCREENS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN LIGHT OF THE BNCC: POSSIBILITIES, LIMITS AND PEDAGOGICAL MEDIATION**

JOSIELE ALVES FERREIRA ZANDONATO

1

ELIZIANE PAULA DA SILVAVOSS

2

JULIANY FERMINO DA SILVA

3

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas nas práticas sociais e educacionais, impactando diretamente a infância contemporânea. Nesse contexto, o aumento do tempo de exposição às telas por crianças em idade pré-escolar tem despertado preocupações entre educadores, pesquisadores e famílias, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem e da atenção. Este estudo tem como objetivo analisar a percepção docente acerca dos efeitos do uso de dispositivos digitais na educação infantil, considerando tanto os possíveis prejuízos quanto as potencialidades pedagógicas desses recursos. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com base em autores da área da educação infantil, psicologia do desenvolvimento e estudos contemporâneos sobre tecnologia e aprendizagem. Os resultados apontam que o uso excessivo e não mediado das telas pode comprometer aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, como a aquisição da linguagem oral, a capacidade de interação social e a manutenção da atenção em atividades prolongadas. Observa-se, ainda, que a substituição de experiências concretas por estímulos digitais pode limitar o desenvolvimento sensorial, emocional e cognitivo das crianças. Por outro lado, quando utilizadas de forma planejada, intencional e mediada pelo professor, as tecnologias digitais podem contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas, ampliando possibilidades de aprendizagem e favorecendo o engajamento dos alunos. Destaca-se, portanto, a importância da atuação docente como mediador crítico do uso das tecnologias, bem como a necessidade de formação continuada para lidar com os desafios da cultura digital. Conclui-se que o equilíbrio entre o uso de recursos tecnológicos e a valorização de experiências interativas, lúdicas e presenciais é essencial para garantir o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo de tela; Educação Infantil; Linguagem; Atenção; Desenvolvimento infantil; Tecnologia educacional.

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista ano de conclusão 2010, Pós-Graduação em Gestão escolar (administração, direção escolar, supervisão de ensino, coordenação pedagógica e orientação escolar) Universidade do Oeste Paulista ano de conclusão 2014, Pós-Graduação: Psicopedagogia Institucional /Campos Elíseos/ 2016, Educação de Jovens e Adultos/ Campos Elíseos/ 2017, Docência e Mediação Pedagógica/Campos Elíseos/ 2017, Educação inclusiva/ Campos Elíseos/ 2018, Atendimento Educacional Especializado/ Campos Elíseos/ 2019.

² Licenciatura em Letras 09 de Julho de 2008; Licenciatura em Pedagogia 2014; Pós- Graduação "latu sensu" em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade Palas Atena de Chopinzinho/2011- Pós-Graduação em Psicopedagogia - Institucional FAINC/2012 – Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica - FACON/2015.

³ Licenciada em Pedagogia pela UNIESP Presidente Prudente (2009) Especialista em: Gestão Escolar pela Faculdade de Conchas (2019), Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas (2018), Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas (2018), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIVEL – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2011), Educação Infantil e Letramento pela FATEC – Faculdade de Tecnologias e Ciências e Educação (2007).

USO DE TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC: POSSIBILIDADES, LIMITES E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**USE OF SCREENS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN LIGHT OF THE BNCC: POSSIBILITIES, LIMITS AND PEDAGOGICAL MEDIATION**

JOSIELE ALVES FERREIRA ZANDONATO

1

ELIZIANE PAULA DA SILVAVOSS

2

JULIANY FERMINO DA SILVA

3

ABSTRACT

The advancement of digital technologies has led to significant transformations in social and educational practices, directly impacting contemporary childhood. In this context, the increasing amount of screen time among preschool children has raised concerns among educators, researchers, and families, particularly regarding its effects on language development and attention. This study aims to analyze teachers' perceptions of the influence of digital device use in early childhood education, considering both the potential risks and pedagogical possibilities of these resources. This research is based on a qualitative literature review, grounded in authors from the fields of early childhood education, developmental psychology, and contemporary studies on technology and learning. The findings indicate that excessive and unmediated use of screens may negatively affect essential aspects of child development, such as oral language acquisition, social interaction, and the ability to sustain attention in prolonged activities. Furthermore, the replacement of concrete experiences with digital stimuli may limit children's sensory, emotional, and cognitive development. On the other hand, when used in a planned, intentional, and teacher-mediated manner, digital technologies can contribute positively to pedagogical practices, expanding learning opportunities and increasing student engagement. Therefore, the teacher's role as a critical mediator in the use of technology is emphasized, as well as the importance of continuous professional development to address the challenges of digital culture. It is concluded that achieving a balance between the use of technological resources and the promotion of interactive, playful, and face-to-face experiences is essential to ensure the integral development of children in early childhood education.

KEYWORDS: Screen time; Early childhood education; Language development; Attention; Child development; Educational technology.

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista ano de conclusão 2010, Pós-Graduação em Gestão escolar (administração, direção escolar, supervisão de ensino, coordenação pedagógica e orientação escolar) Universidade do Oeste Paulista ano de conclusão 2014, Pós-Graduação: Psicopedagogia Institucional /Campos Elíseos/ 2016, Educação de Jovens e Adultos/ Campos Elíseos/ 2017, Docência e Mediação Pedagógica/Campos Elíseos/ 2017, Educação inclusiva/ Campos Elíseos/ 2018, Atendimento Educacional Especializado/ Campos Elíseos/ 2019.

² Licenciatura em Letras 09 de Julho de 2008; Licenciatura em Pedagogia 2014; Pós- Graduação "latu sensu" em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade Palas Atena de Chopinzinho/2011- Pós-Graduação em Psicopedagogia - Institucional FAINC/2012 – Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica - FACION/2015.

³ Licenciada em Pedagogia pela UNIESP Presidente Prudente (2009) Especialista em: Gestão Escolar pela Faculdade de Conchas (2019), Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas (2018), Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas (2018), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIVEL – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2011), Educação Infantil e Letramento pela FATEC – Faculdade de Tecnologias e Ciências e Educação (2007).

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada pela intensa presença das tecnologias digitais, que permeiam as relações sociais, culturais e educacionais. No contexto da infância, essa realidade se manifesta de forma cada vez mais precoce, com crianças tendo acesso a dispositivos eletrônicos desde os primeiros anos de vida. Tal cenário tem gerado reflexões importantes acerca dos impactos desse contato na formação e no desenvolvimento infantil. Na educação infantil, etapa fundamental para a construção das bases cognitivas, emocionais e sociais, o uso de telas torna-se um tema relevante e desafiador. Se, por um lado, as tecnologias oferecem recursos atrativos e potencialmente educativos, por outro, seu uso excessivo pode comprometer experiências essenciais ao desenvolvimento, como o brincar, a interação social e a comunicação verbal. A linguagem, por exemplo, desenvolve-se por meio da interação com o outro, da escuta e da troca simbólica. Da mesma forma, a atenção é construída gradualmente, a partir de experiências que exigem concentração, persistência e envolvimento ativo. Nesse sentido, a exposição prolongada a estímulos digitais rápidos e fragmentados pode interferir nesses processos. Diante dessa realidade, o presente artigo propõe uma reflexão sobre a percepção docente em relação ao tempo de telas na educação infantil, buscando compreender como os professores avaliam seus impactos na linguagem e na atenção das crianças. Além disso, pretende-se discutir o papel do educador na mediação do uso das tecnologias, considerando a necessidade de práticas pedagógicas equilibradas e intencionais.

OBJETIVO GERAL

Analisar a percepção dos docentes sobre os impactos do tempo de exposição às telas no

desenvolvimento da linguagem e da atenção em crianças da educação infantil, considerando aspectos pedagógicos, sociais e cognitivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar como o uso frequente de dispositivos digitais influencia o desenvolvimento da linguagem oral e expressiva das crianças.

Analisar a relação entre o tempo de tela e a capacidade de atenção e concentração no ambiente escolar.

Compreender a percepção dos professores sobre os benefícios e prejuízos das tecnologias digitais na educação infantil.

Refletir sobre estratégias pedagógicas que promovam o uso equilibrado e consciente das tecnologias.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo está diretamente relacionada ao contexto atual, em que o uso de tecnologias digitais se tornou parte integrante da rotina infantil. Muitos professores relatam dificuldades em lidar com crianças que apresentam alterações na atenção, dificuldades de comunicação e menor interesse por atividades que exigem interação direta, fatores frequentemente associados ao uso excessivo de telas. Além disso, há uma lacuna na formação docente no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias na educação infantil. Dessa forma, torna-se fundamental discutir não apenas os impactos negativos, mas também as possibilidades educativas desses recursos, contribuindo para práticas mais conscientes e fundamentadas. Este estudo busca, portanto, oferecer subsídios teóricos e reflexivos que auxiliem professores na construção de práticas pedagógicas que

respeitem as necessidades do desenvolvimento infantil, sem desconsiderar a realidade tecnológica contemporânea.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Foram analisados o documento da BNCC (2017), o manual da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital (2019), além de obras de Kenski (2012), Moran (2015) e Prensky (2001)

DESENVOLVIMENTO

A INFÂNCIA NA ERA DIGITAL

A infância contemporânea é profundamente influenciada pela cultura digital. As crianças não apenas consomem conteúdos digitais, mas também interagem com múltiplas linguagens e estímulos visuais desde muito cedo. Essa nova configuração exige uma revisão das práticas educativas, considerando tanto os desafios quanto as oportunidades que emergem desse contexto.

TEMPO DE TELA E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem depende de interações sociais significativas. Quando a criança passa longos períodos diante de telas, especialmente de forma passiva, há redução dessas interações, o que pode impactar negativamente sua capacidade de expressão, vocabulário e compreensão. Além disso, conteúdos digitais, muitas vezes, não estimulam a troca comunicativa, essencial para o desenvolvimento linguístico. A linguagem não é apenas um processo de recepção, mas de construção ativa, mediada

pelo outro.

IMPACTOS NA ATENÇÃO E NO COMPORTAMENTO

A tenção é uma habilidade que se desenvolve progressivamente. O contato frequente com estímulos rápidos e altamente estimulantes pode dificultar a adaptação da criança a atividades que exigem maior concentração e esforço cognitivo. Crianças expostas a altos níveis de estímulos digitais podem apresentar inquietação, dificuldade de concentração e menor tolerância à frustração, o que impacta diretamente o processo de aprendizagem.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

A escola tem um papel essencial na mediação entre a criança e o mundo digital. O professor deve atuar como orientador, promovendo o uso consciente das tecnologias e garantindo que elas não substituam experiências fundamentais, como o brincar e a interação social. É necessário que o uso das tecnologias seja planejado, com objetivos pedagógicos claros, evitando seu uso indiscriminado.

O QUE PENSAM KENSKI, MORAN E PRENSKY?

Vani Moreira Kenski (2012)

Kenski defende que a tecnologia não é apenas um recurso técnico, mas um elemento cultural que transforma a forma como aprendemos e nos relacionamos. Para ela, a tecnologia não deve ser vista como um “aparelho” isolado, mas como um meio que amplia as possibilidades de ensino. Kenski alerta que o problema não está na tela em si, e sim na forma como o professor a utiliza. Quando o docente tem clareza pedagógica, a tecnologia enriquece a aula;

quando não há planejamento, ela vira apenas um passatempo. Sua contribuição central é a ideia de que a tecnologia precisa estar integrada ao projeto pedagógico, e não adicionada como um acessório.

José Manuel Moran (2015)

Moran é um dos autores que mais enfatiza o papel do professor como mediador no uso das tecnologias. Ele afirma que as tecnologias digitais, especialmente as telas, podem tornar a aprendizagem mais ativa, personalizada e atrativa, desde que sejam usadas para provocar a curiosidade e a participação do aluno. Moran critica o uso da tela apenas para exibir vídeos passivamente. Para ele, o ideal é que a tecnologia seja um ponto de partida para discussão, criação e produção por parte da criança. Sua contribuição central é a ideia de que as tecnologias ampliam as possibilidades de aprendizagem, mas o professor continua sendo a peça-chave na mediação.

Marc Prensky (2001)

Prensky ficou conhecido por criar os conceitos de Nativos Digitais e Imigrantes Digitais. Para ele, as crianças de hoje (nativos digitais) nasceram em um mundo cercado por tecnologias e, por isso, pensam e aprendem de forma diferente das gerações anteriores. Prensky argumenta que a escola precisa adaptar sua linguagem para dialogar com esses alunos, usando recursos digitais que façam sentido para eles. Ele também alerta que os professores (imigrantes digitais) muitas vezes resistem à tecnologia, o que cria um descompasso em sala de aula. Sua contribuição central é a ideia de que a escola precisa se adaptar à linguagem digital da criança, pois ela já aprende de forma diferente.

A BNCC E O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes fundamentais para a organização das práticas pedagógicas na educação infantil, orientando o trabalho docente a partir de princípios que priorizam o desenvolvimento integral da criança. No contexto contemporâneo, marcado pela presença constante das tecnologias digitais, torna-se essencial refletir sobre como o uso de telas pode ser integrado às práticas educativas de forma consciente, equilibrada e pedagogicamente significativa. A BNCC não exclui o uso das tecnologias digitais, mas enfatiza que, na educação infantil, o foco deve estar nas interações, nas brincadeiras e nas experiências concretas. Dessa forma, o uso de dispositivos eletrônicos deve ocorrer de maneira mediada, intencional e alinhada aos objetivos de aprendizagem, evitando a substituição de experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil. BNCC reconhece a importância da cultura digital, mas enfatiza que, na educação infantil, o foco deve estar nas interações, nas brincadeiras e nas experiências concretas. O uso das tecnologias deve ser intencional e alinhado aos objetivos educacionais.

PRINCÍPIOS DA BNCC RELACIONADOS AO USO DE TELAS

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC garantem que as crianças tenham oportunidades de explorar, criar, participar, expressar-se e conhecer-se. Nesse sentido, o uso excessivo de telas pode comprometer esses direitos quando limita a vivência de experiências interativas e presenciais. Para que esses direitos sejam assegurados, é fundamental que o uso de tecnologias não substitua, mas

complemente as experiências pedagógicas. A criança precisa interagir com o ambiente, com outras crianças e com adultos, pois é nessas relações que se desenvolvem a linguagem, a atenção e as habilidades sociais.

Os campos de experiência também oferecem um importante referencial para refletir sobre o uso das telas:

- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** o excesso de telas pode reduzir a exploração concreta do ambiente, prejudicando a construção de noções espaciais e temporais.
- **Traços, sons, cores e formas:** embora as tecnologias possam estimular aspectos visuais e sonoros, é essencial garantir experiências artísticas reais e sensoriais.
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** o uso passivo de telas pode limitar o desenvolvimento da linguagem oral, reduzindo oportunidades de diálogo e interação.
- **Corpo, gestos e movimentos:** o tempo prolongado em frente às telas pode diminuir a atividade física e comprometer o desenvolvimento motor.
- **O eu, o outro e o nós:** a interação social pode ser prejudicada quando há substituição de relações presenciais por estímulos digitais.

Dessa forma, a BNCC reforça a importância de práticas pedagógicas que priorizem experiências reais e interativas, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E USO CONSCIENTE DE TELAS

O planejamento na educação infantil, em consonância com a BNCC, deve considerar o

uso das tecnologias digitais de forma crítica e equilibrada. Nesse contexto, três aspectos tornam-se fundamentais:

- A **flexibilidade** permite que o professor adapte o uso das tecnologias conforme as necessidades das crianças, evitando o uso excessivo e priorizando atividades que promovam interação e participação ativa.
- A **intencionalidade pedagógica** exige que o uso de telas tenha objetivos claros e definidos. As tecnologias devem ser utilizadas como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, e não como substitutas das práticas pedagógicas essenciais.
- A **avaliação contínua** possibilita ao professor observar os efeitos do uso das tecnologias no comportamento, na linguagem e na atenção das crianças. A partir dessas observações, é possível ajustar o planejamento e promover práticas mais equilibradas.

REFLEXÕES SOBRE O USO DE TELAS NA PERSPECTIVA DA BNCC

Considerando os princípios da BNCC, é possível afirmar que o uso de telas na educação infantil deve ser cuidadosamente planejado, evitando práticas que possam comprometer o desenvolvimento da linguagem e da atenção. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, responsável por promover experiências significativas e garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma consciente e educativa. Assim, a integração das tecnologias no ambiente escolar deve ocorrer de maneira complementar, respeitando a infância como um período de descobertas, interações e aprendizagens construídas a partir da vivência concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que o tempo de exposição às telas na educação infantil é um tema complexo, que exige equilíbrio e reflexão crítica por parte de educadores e familiares. Embora as tecnologias digitais façam parte da realidade contemporânea e ofereçam recursos valiosos para a aprendizagem, seu uso excessivo ou inadequado pode comprometer aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, especialmente a linguagem, a atenção, a coordenação motora e as habilidades socioemocionais. A criança pequena aprende principalmente por meio da interação corporal, da exploração do ambiente e do contato direto com o outro; quando a tela ocupa esse espaço, há o risco de empobrecimento dessas experiências. A percepção docente, apontada nas pesquisas analisadas, destaca a necessidade de práticas pedagógicas que priorizem a interação, o brincar e a comunicação face a face, elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança. O professor, nesse contexto, tem o papel de mediador, selecionando conteúdos adequados, definindo tempo limitado de uso e, sobretudo, transformando a tela em um ponto de partida para atividades concretas — como contar uma história após assistir a um vídeo, ou fotografar a natureza para depois desenhar. Além disso, a escola não pode assumir essa responsabilidade sozinha. É fundamental que haja uma atuação conjunta entre escola e família, visando promover um uso consciente e equilibrado das tecnologias, tanto no ambiente escolar quanto no doméstico. Essa parceria é indispensável para que a criança não receba mensagens contraditórias (por exemplo, a escola limitar o tempo de tela e a casa liberar o uso ilimitado). Portanto, conclui-se que as tecnologias não devem ser banidas da educação infantil, mas também não podem ocupar o lugar das brincadeiras, do diálogo e do movimento. Elas precisam ser aliadas — e não substitutas —

do processo educativo, utilizadas com intencionalidade pedagógica, respeito ao tempo da criança e atenção à sua saúde física e emocional.

REFERÊNCIAS

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. On the Horizon, 2001.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

COMO TRABALHAR DIFERENTES CONTEXTOS DA CULTURA INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

How to work with different contexts of Indigenous and African culture in early childhood education.

JULIANA SANTOS DE MIRANDA

¹

RESUMO

O artigo enfatiza a educação étnico-racial na educação infantil como ferramenta essencial para promover inclusão, valorizar diferenças e combater preconceitos, respaldada pelas leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigam o ensino de culturas afro-brasileira e indígena. A abordagem lúdica posiciona a criança como protagonista, estimulando curiosidade, autonomia e desenvolvimento integral por meio de vivências que resgatem ancestralidade e desconstroem estereótipos. Citações de Nilma Lino Gomes (2012), Kabengele Munanga (2004) e Sueli Carneiro (2005) reforçam a importância da educação antirracista para identidades plurais e equidade social. Destaca projetos baseados na participação infantil, ampliando conhecimentos via histórias, músicas, brincadeiras, autoconhecimento, respeito às etnias, exploração de instrumentos e alimentos, rodas de conversa, histórias. Refletindo o impacto na formação de cidadãos inclusivos, celebrando a diversidade como patrimônio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Étnico-racial; Cultura Indígena, Cultura Africana; Respeito a diversidade.

ABSTRACT

The article emphasizes ethno-racial education in early childhood education as an essential tool to promote inclusion, value differences, and combat prejudices, supported by laws no. 10.639/2003 and 11.645/2008, which mandate the teaching of afro-brazilian and indigenous cultures. The playful approach positions the child as the protagonist, stimulating curiosity, autonomy, and integral development through experiences that rescue ancestry and deconstruct stereotypes. Citations from Nilma Lino Gomes (2012), Kabengele Munanga (2004), and Sueli Carneiro (2005) reinforce the importance of anti-racist education for plural identities and social equity. It highlights projects based on child participation, expanding knowledge through stories, music, games, self-knowledge, respect for ethnicities, exploration of instruments and foods, conversation circles, and narratives. Reflecting the impact on forming inclusive citizens, celebrating diversity as heritage.

KEYWORDS: Ethnic-racial education; Indigenous culture; African culture; Respect for diversity.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Assunção UNIFAI (2012); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação – FATECE (2014); Segunda Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Segunda Licenciatura em História pela faculdade Mozarteum de São Paulo (2021); Especialista em Neurociências e Aprendizagem pela Faculdade Gennari e Peartree – FGP (2021); Especialista em Educação para Formação a Distância pela Faculdade Gennari e Peartree – FGP (2023); Especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais pela Faculdade Paulista de Comunicação (2025); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo no CEI O Pequeno Seareiro e Educação Básica pela Prefeitura de Diadema na EMEB Henrique de Souza Filho.

INTRODUÇÃO

A educação étnico-racial na educação infantil é um imperativo pedagógico e social, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Desde os primeiros anos de vida, a valorização das diferenças e o combate ao preconceito são pilares para o desenvolvimento integral da criança, que se torna protagonista de sua própria aprendizagem e da construção de um mundo mais inclusivo. No Brasil, a relevância dessa abordagem é legalmente reconhecida pelas Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Essas legislações não apenas reconhecem a dívida histórica e social para com esses povos, mas também afirmam a riqueza de suas contribuições para a formação da identidade nacional.

A inclusão desses contextos culturais na prática pedagógica posiciona a criança como protagonista de seu aprendizado, estimulando sua curiosidade e autonomia. Através de uma abordagem lúdica, é possível desenvolver habilidades sociais, cognitivas e motoras, ao mesmo tempo em que se desconstrói estereótipos e se fomenta o respeito mútuo. Como enfatiza Nilma Lino Gomes (2012), a educação antirracista na infância é crucial para a construção de identidades plurais, combatendo o racismo institucionalizado e valorizando as heranças étnicas para uma sociedade verdadeiramente inclusiva¹. A valorização das diferenças transcende a mera tolerância, configurando-se como um reconhecimento ativo da alteridade, que enriquece a experiência humana e amplia as perspectivas de mundo das crianças.

Kabengele Munanga (2004) corrobora essa visão ao destacar que o respeito às diferenças étnicas desde a infância é um mecanismo preventivo contra discriminações futuras,

promovendo a equidade social e celebrando a diversidade como uma riqueza cultural inestimável². A escola, nesse sentido, assume um papel transformador, ao oferecer um ambiente onde as crianças podem se reconhecer e reconhecer o outro em suas múltiplas manifestações culturais. Sueli Carneiro (2005), por sua vez, argumenta que o racismo é uma construção social que precisa ser desmantelada em todas as esferas, e a educação infantil é o ponto de partida ideal para essa desconstrução, ao promover o conhecimento e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas³. Este artigo propõe caminhos práticos para educadores, integrando brincadeiras, músicas e narrativas para uma educação que seja, de fato, transformadora e inclusiva.

OBJETIVO GERAL

A implementação de um trabalho pedagógico focado nas culturas indígena e africana na educação infantil visa a uma série de objetivos interligados, todos eles centrados no desenvolvimento integral da criança e na promoção de uma educação antirracista e inclusiva.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Primeiramente, busca-se conhecer a si e o outro, resgatando nossas raízes. Este objetivo visa a que a criança compreenda sua própria identidade cultural e a de seus colegas, reconhecendo as diversas origens étnicas que compõem a sociedade brasileira. Ao explorar as histórias e tradições indígenas e africanas, a criança é convidada a refletir sobre sua ancestralidade e a valorizar as contribuições desses povos para a formação cultural do país. Por exemplo, ao aprender sobre a origem de palavras do nosso cotidiano que vêm do tupi-guarani ou de línguas africanas, a criança

percebe a presença dessas culturas em seu dia a dia.

Em segundo lugar, pretende-se conhecer diferentes etnias e culturas, respeitando as diferenças. Este objetivo é crucial para combater o preconceito e a discriminação. Através de atividades que apresentam a riqueza cultural de diversos grupos étnicos, as crianças aprendem a valorizar a pluralidade e a entender que as diferenças são fontes de enriquecimento, e não de segregação. A exposição a diferentes modos de vida, crenças e expressões artísticas amplia a visão de mundo da criança e fomenta a empatia.

Um objetivo prático é aprender brincadeiras, se apropriar e ensinar para seus familiares ampliando nossa rede de conhecimento. Ao vivenciar jogos e brincadeiras tradicionais indígenas e africanas, as crianças não apenas desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, mas também se tornam agentes de transmissão cultural. Levar essas brincadeiras para casa e ensiná-las aos familiares fortalece os laços comunitários e valoriza o conhecimento adquirido na escola, transformando a criança em um elo entre a escola e a família.

Adicionalmente, busca-se conhecer e explorar diferentes objetos e instrumentos musicais de origem indígena e africana. A manipulação de instrumentos como o maracá, o berimbau ou o tambor, e a observação de objetos artesanais, permitem que as crianças desenvolvam a percepção sensorial, a coordenação motora e a compreensão da função cultural desses artefatos. Isso estimula a curiosidade e o respeito pelas manifestações artísticas de outras culturas.

Outro objetivo é estimular a escuta e ritmo por meio das músicas. A musicalidade é uma

linguagem universal e um poderoso veículo cultural. Ao ouvir e interagir com músicas indígenas e africanas, as crianças desenvolvem a percepção auditiva, o senso rítmico e a capacidade de expressão corporal, além de se conectarem emocionalmente com as narrativas e sentimentos transmitidos pelas canções.

Também se visa a desenvolver a coordenação motora, percepção e diferentes habilidades com as brincadeiras. As brincadeiras tradicionais, como a dança circular Erô Tori, Banyoka ou a amarelinha Teca-Teca, exigem e aprimoram a coordenação motora grossa e fina, o equilíbrio, a agilidade e a percepção espacial. Além disso, estimulam habilidades sociais como a cooperação, a liderança e o respeito às regras, essenciais para o convívio em grupo.

Por fim, busca-se conhecer e experimentar alguns alimentos de origem indígena e africana, assim como palavras do nosso cotidiano, compreendendo que essa cultura faz parte das nossas vidas, de forma lúdica, desconstruir estereótipos. A degustação de alimentos como tapioca, cuscuz ou canjica, e a identificação de palavras de origem indígena ou africana no vocabulário diário, tornam a presença dessas culturas algo concreto e palpável para a criança. Essa vivência sensorial e linguística, de forma lúdica, contribui para desmistificar preconceitos e construir uma compreensão mais integrada da identidade cultural brasileira.

JUSTIFICATIVA

A implementação de projetos pedagógicos que abordam as culturas indígena e africana na educação infantil é intrinsecamente justificada pela necessidade de formar cidadãos conscientes de sua própria identidade e da diversidade que os cerca. Muitos projetos educacionais, ao longo da história, falharam em reconhecer e valorizar a diversidade étnica e

cultural do Brasil, perpetuando exclusões e reforçando estereótipos. A proposta aqui apresentada parte da premissa de que a curiosidade infantil é um motor potente para o aprendizado, e que a autonomia e a participação ativa da criança são elementos cruciais para o desenvolvimento integral. Ao oferecer um ambiente onde as crianças são incentivadas a explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento, a escola se torna um espaço de empoderamento.

A relevância dessa abordagem se acentua diante do contexto brasileiro, marcado por uma rica miscigenação, mas também por profundas desigualdades e preconceitos de origem étnico-racial. Conhecer a si e o outro, em suas múltiplas manifestações culturais, é um passo fundamental para a construção da identidade e para o desenvolvimento da empatia. As brincadeiras e vivências étnico-raciais e indígenas propostas não são meras atividades recreativas; elas são ferramentas pedagógicas poderosas para o resgate da ancestralidade, a valorização das raízes e a compreensão de que a cultura brasileira é um mosaico construído por diversas etnias.

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena, estabelecida pelas Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, confere a essa prática um caráter legal e ético inquestionável. Essas leis não são apenas diretrizes a serem cumpridas, mas convites à reflexão e à ação pedagógica que visam a uma educação mais inclusiva e representativa. Através de histórias infantis, fantoches, músicas e brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de ampliar seu conhecimento de mundo, de desenvolver o respeito às diferenças e de combater ativamente o racismo e a discriminação.

A valorização da ancestralidade, por sua vez,

contribui para o fortalecimento da autoestima de crianças negras e indígenas, que muitas vezes se veem representadas de forma estereotipada na mídia e nos materiais didáticos. Ao se depararem com narrativas e práticas culturais que espelham suas origens, essas crianças encontram referências positivas e constroem um senso de pertencimento. Para as demais crianças, a exposição a essas culturas promove a desconstrução de preconceitos e a formação de uma visão mais ampla e respeitosa sobre a diversidade humana.

Em suma, a justificativa para a implementação de projetos que trabalham as culturas indígena e africana na educação infantil reside na sua capacidade de promover o desenvolvimento integral da criança, de cumprir as exigências legais e éticas da educação brasileira e de construir uma sociedade mais justa, equitativa e consciente de sua própria história e diversidade. É um investimento no futuro, na formação de cidadãos que valorizam e celebram a pluralidade cultural como um patrimônio inestimável.

DESENVOLVIMENTO

ESTRATÉGIAS E METODOLOGIA

A implementação de um projeto pedagógico que abranja as culturas indígena e africana na educação infantil requer estratégias e metodologias que sejam dinâmicas, participativas e sensíveis à faixa etária das crianças. A abordagem deve ser pautada na ludicidade e na valorização da experiência, transformando o aprendizado em uma jornada de descoberta e interação.

As estratégias centrais incluem a apresentação semanal de uma brincadeira, uma história ou um instrumento musical de origem indígena ou africana. Essa regularidade permite que as

crianças se familiarizem gradualmente com os novos elementos culturais, aprofundando seu conhecimento e interesse. Para documentar e valorizar esse processo, é fundamental registrar as atividades por meio de fotos e vídeos. Esses registros não apenas servem como memória do projeto, mas também são utilizados para montar um portfólio que pode ser divulgado para as famílias. O portfólio se torna uma ferramenta de comunicação, mostrando o engajamento das crianças e a riqueza das experiências vividas, além de incentivar a participação familiar no processo educativo.

A metodologia proposta é pautada em abordagens ativas e interativas, que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem:

1. Roda de Conversa: Este é o ponto de partida para a maioria das atividades. As rodas de conversa permitem que as crianças expressem suas curiosidades, compartilhem seus conhecimentos prévios e façam perguntas. É um espaço democrático para discutir temas como etnias, características físicas e culturais, e para introduzir os novos conteúdos de forma dialogada.
2. Apreciação e Exploração de Objetos e Instrumentos Musicais: As crianças são incentivadas a tocar, sentir, observar e experimentar os objetos e instrumentos musicais. Essa exploração sensorial e tátil é crucial para a compreensão da materialidade e da função cultural desses artefatos. O educador pode apresentar a origem, o modo de uso e a simbologia de cada item, estimulando a curiosidade e o respeito.
3. Brincadeiras: As brincadeiras tradicionais indígenas e africanas são o cerne da metodologia. Elas não são apenas

passatempos, mas veículos de transmissão cultural, desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. A vivência prática das brincadeiras permite que as crianças compreendam as regras, os valores e os significados culturais de forma imersiva e divertida.

4. Roda de Música: A música é uma linguagem universal que conecta as pessoas. As rodas de música envolvem canto, dança, exploração de ritmos e uso de instrumentos. É um momento de expressão corporal e emocional, onde as crianças podem vivenciar a musicalidade das culturas indígena e africana, desenvolvendo o senso rítmico e a apreciação estética.

Os benefícios pedagógicos dessa metodologia são múltiplos. Ela promove o desenvolvimento integral da criança, estimulando a cognição, a afetividade, a motricidade e a socialização. Ao valorizar as culturas indígena e africana, a metodologia contribui para a formação de identidades positivas, o combate ao racismo e a construção de uma cultura de paz e respeito às diferenças. A participação ativa das crianças garante que o aprendizado seja significativo e duradouro, preparando-as para serem cidadãos conscientes e engajados em uma sociedade plural.

RECURSOS E MATERIAIS

A seleção cuidadosa de recursos e materiais é crucial para enriquecer as vivências culturais na educação infantil, tornando o aprendizado sobre as culturas indígena e africana mais concreto e significativo. A diversidade de materiais permite explorar diferentes linguagens e sentidos, engajando as crianças de forma integral.

Instrumentos Musicais de Origem Indígena e

Africana:

- Chocalho (Maracá): Instrumento indígena, geralmente feito de cabaça com sementes, utilizado em rituais e celebrações. Sua exploração permite trabalhar o ritmo e a sonoridade natural.
- Pau-de-chuva: Instrumento de origem indígena, feito de bambu ou tronco de cacto com espinhos internos e sementes, que simula o som da chuva. Estimula a escuta e a percepção sonora.
- Zarabatana: Instrumento de sopro indígena, usado para caça. Adaptado para a educação infantil, pode ser explorado de forma segura para trabalhar o controle da respiração e a coordenação.
- Flauta: Instrumentos de sopro, presentes em diversas culturas indígenas, com diferentes materiais e sonoridades. Permite a exploração melódica e a apreciação de timbres.
- Reco-reco: Instrumento de percussão, comum em culturas africanas e afro-brasileiras, feito de madeira ou bambu com ranhuras. Trabalha o ritmo e a coordenação motora fina.
- Percussão e Tambor: Instrumentos centrais nas culturas africanas, como o atabaque, djembe ou conga, permitem que as crianças explorem ritmos complexos e a importância da percussão na música e dança.
- Agogô: Instrumento de percussão africano, composto por campânulas de metal. Permite explorar diferentes timbres e ritmos.
- Pandeiro: Embora popularizado no Brasil, tem raízes em instrumentos de percussão de diversas culturas, incluindo a africana.
- Caxixi: Cesto de vime com sementes, de origem africana, usado como chocalho. Trabalha a sonoridade e a coordenação.
- Baqueta: Utilizada para tocar tambores e outros instrumentos de percussão,

desenvolvendo a coordenação motora.

- Berimbau: Instrumento de corda e percussão de origem africana, símbolo da capoeira. Sua exploração introduz a musicalidade e a história da capoeira.
- Afoxé: Instrumento de percussão africano, feito de cabaça coberta por uma rede de contas. Produz um som característico e estimula o ritmo.
- Cuíca: Instrumento de percussão afro-brasileiro, com som peculiar produzido pelo atrito de uma vareta. Desenvolve a percepção sonora e a coordenação.

Livros de História com Contos e Lendas dessas Etnias: Narrativas orais são veículos poderosos de cultura. Livros com lendas indígenas (como a do guaraná) e contos africanos (como as histórias do Anansi, o deus-aranha) enriquecem o imaginário infantil, transmitindo valores, cosmologias e tradições.

Músicas Indígenas e Africanas e Caixa de Som: A audição de músicas autênticas, com seus ritmos e melodias característicos, é crucial. A caixa de som permite a reprodução de cantos, danças e instrumentos, criando um ambiente imersivo.

Alimentos de Origem Indígena e Africana: A degustação é uma forma prazerosa de conexão cultural.

- Canjica, pipoca, paçoca, mandioca, abacaxi, jabuticaba, tapioca, cuscuz. A degustação desses alimentos permite que as crianças experimentem sabores e texturas, compreendendo a influência dessas culturas na culinária brasileira.

Objetos para Realizar Algumas Brincadeiras Indígenas:

- Espagueteira, arco e flecha (adaptados e

seguros), bambolês: Para brincadeiras indígenas que envolvam destreza, mira e movimento:

A utilização desses recursos e materiais de forma contextualizada e respeitosa permite que as crianças vivenciem as culturas indígena e africana de maneira autêntica, promovendo um aprendizado significativo e duradouro.

ETAPAS

A implementação do projeto "Como Trabalhar Diferentes Contextos da Cultura Indígena e Africana na Educação Infantil" é organizada em etapas sequenciais e interligadas, garantindo uma abordagem progressiva e aprofundada. Cada etapa foi pensada para maximizar a participação das crianças e a construção de conhecimentos de forma lúdica e contextualizada.

Montar um painel com imagens de crianças de diferentes etnias e observar as falas das crianças abrindo uma roda de conversa sobre o tema, se apreciar no espelho observando nossas características. Esta etapa inicial visa despertar a curiosidade e promover o autoconhecimento e o reconhecimento da diversidade. Um painel visualmente atraente, com fotos de crianças de diversas etnias (indígenas, africanas, asiáticas, europeias, etc.), serve como ponto de partida. Na roda de conversa, o educador estimula as crianças a observarem as imagens, a descreverem o que veem e a expressarem suas percepções e questionamentos sobre as diferenças e semelhanças. Em seguida, um espelho é introduzido para que cada criança possa se observar, descrever suas próprias características (cor da pele, tipo de cabelo, formato dos olhos) e compará-las com as imagens do painel. Isso ajuda a construir a

autoestima e a valorizar a própria identidade, ao mesmo tempo em que se reconhece a beleza da pluralidade humana. O educador pode mediar a conversa com perguntas como: "O que vocês veem de diferente nessas crianças?", "E o que vocês veem de parecido?", "Como é o seu cabelo?", "Você conhece alguém que tem o cabelo diferente do seu?".

Apresentar algumas brincadeiras, tais como: A vivência das brincadeiras é central para a imersão cultural. Cada jogo é introduzido com sua história e regras, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Exemplos incluem:

- **Dança Circular (Erô Tori):** De origem africana, é uma dança coletiva onde as crianças formam um círculo e realizam movimentos coordenados, muitas vezes acompanhados de cantos e palmas. Regras: As crianças dão as mãos em círculo, seguem o ritmo e os passos do líder, que pode mudar o movimento. Benefícios: Coordenação motora, ritmo, cooperação, senso de comunidade.



- **Gavião e o Passarinho:** Brincadeira indígena de perseguição. Regras: Uma criança é o gavião e as outras são passarinhos. Os passarinhos tentam fugir

do gavião, que tenta pegá-los. O passarinho pego vira gavião. Benefícios: Agilidade, atenção, estratégia.

- Corrida do Saci: Brincadeira inspirada no folclore brasileiro (com raízes indígenas e africanas). Regras: As crianças correm pulando em uma perna só, como o Saci. Benefícios: Equilíbrio, coordenação motora, resistência.
- Arranca Mandioca: Brincadeira indígena de força e cooperação. Regras: As crianças sentam-se no chão, uma atrás da outra, segurando-se pela cintura. A primeira criança segura-se em um poste ou objeto fixo. O objetivo é "arrancar" a última criança da fila. Benefícios: Força, cooperação, trabalho em equipe.



- Estrela Nova Cela: Brincadeira africana de roda. Regras: As crianças formam uma roda e cantam uma canção, realizando movimentos específicos. Benefícios: Ritmo, coordenação, memória, socialização.
- Cabo de Guerra: Brincadeira universal, presente em diversas culturas, incluindo indígenas e africanas. Regras: Dois times puxam uma corda, tentando fazer o time adversário ultrapassar uma linha central. Benefícios: Força, trabalho em equipe, estratégia.
- Tobdaé (Peteca): Brinquedo e jogo indígena. Regras: As crianças jogam a

peteca para o alto, usando as mãos para não deixá-la cair. Pode ser jogado individualmente ou em grupo. Benefícios: Coordenação motora, agilidade, atenção.

- Terra e Mar: Adaptação de uma brincadeira popular de Moçambique. Regras: Uma longa reta é riscada no chão. Um lado é "Terra" e o outro "Mar". As crianças começam na "Terra". Ao comando "Mar!", pulam para o lado do mar; ao comando "Terra!", pulam para o lado da terra. Quem pular errado ou hesitar, sai. Vence o último. Benefícios: Atenção, agilidade, escuta, coordenação.



- Banyoka: Originária da Zâmbia, significa "cobra". Regras: Crianças em grupos (duplas/trios) sentam-se no chão, mãos nos ombros da frente, formando uma "cobra". Devem se movimentar até a linha de chegada sem se soltar. Vence quem chegar primeiro. Benefícios: Cooperação, coordenação, agilidade, trabalho em equipe.
- Pilolo: Jogo de Gana, significa "procurar". Similar à caça ao tesouro. Regras: Um jogador esconde objetos enquanto os outros ficam de costas. Ao grito "Pilolo!", os jogadores procuram os objetos. Benefícios: Atenção, observação, memória, agilidade.
- Trecho (Pular): Da África do Sul. Regras:

- Três cordas ou cabos de vassoura são segurados por seis crianças (duas por corda). Uma criança pula as cordas em movimento, esperando a corda da frente abaixar. Benefícios: Agilidade, coordenação, ritmo, atenção.
- Teca-Teca (Amarelinha Africana): De Moçambique. Regras: Um quadrado grande no chão, dividido em 16 quadrados (4x4). As crianças pulam nos quadrados seguindo um ritmo marcado por canções e palmas, sem pisar nas linhas. Benefícios: Musicalidade, ritmo, coordenação, equilíbrio.
 - Guerreiros Nagô: Brincadeira de roda africana. Regras: As crianças formam uma roda e cantam, realizando movimentos que simulam guerreiros. Benefícios: Expressão corporal, ritmo, socialização.
 - Pula-feijão: Brincadeira africana de agilidade. Regras: Uma corda é balançada perto do chão, e as crianças devem pular para não tocar nela. Benefícios: Agilidade, coordenação, atenção.
 - Preso na Lama: Da África do Sul, similar ao pique-estátua. Regras: Delimita-se um espaço como "lama". Um caçador persegue os outros. Quem é tocado fica "preso na lama" (imóvel), podendo ser salvo por outro jogador. Após duas capturas, está fora. Vence o último. Benefícios: Agilidade, estratégia, cooperação.
 - Batata Quente: Jogo de roda, com estúdios que o identificam como de origem africana. Regras: Crianças em roda passam um objeto ("batata") rapidamente enquanto uma música toca. Quando a música para quem está com a "batata" é eliminado. Benefícios: Agilidade, atenção, ritmo, socialização.
 - Acompanhe Meus Pés: Do Zaire. Regras: Crianças em roda escolhem um líder. O líder canta e bate palmas, parando na

frente de uma criança para fazer uma dança. Se a criança refizer os movimentos, vira líder. Benefícios: Memória, consciência corporal, ritmo, liderança.

- Capoeira: De origem afro-brasileira, desenvolvida por escravizados. Regras: Jogo de luta-dança, com movimentos acrobáticos, música e canto. Benefícios: Coordenação motora, ritmo, força, flexibilidade, expressão cultural.

Contação de histórias e lendas indígenas e africanas: As narrativas são poderosas ferramentas para transmitir valores, conhecimentos e cosmovisões. O educador pode utilizar livros, fantoches, objetos e recursos visuais para tornar a contação mais envolvente. Exemplos: lendas sobre a criação do mundo, histórias de animais com moral, contos de heróis e heroínas. Benefícios: Desenvolvimento da linguagem oral, imaginação, empatia, compreensão cultural.

Confecção de alguns brinquedos: A criação de brinquedos tradicionais permite que as crianças compreendam o processo de produção cultural e desenvolvam habilidades manuais. Exemplos:

- Pau de chuva: Com rolo de papelão, grãos (arroz, feijão) e fita adesiva. Benefícios: Criatividade, coordenação motora fina, percepção sonora.
- Peteca: Com jornal, papel celofane e penas (ou tiras de papel). Benefícios: Criatividade, coordenação motora fina, compreensão de brinquedos tradicionais.
- Cama de gato: Com barbante. Benefícios: Destreza manual, raciocínio lógico, cooperação (em duplas).
- Chocalho com garrafa PET: Com garrafa vazia e grãos. Benefícios: Criatividade, reciclagem, percepção sonora.

Pintura corporal e em outros suportes, com pó

de café, urucum; coloral e sementes (tinta caseira): A arte é uma forma de expressão cultural. Utilizar materiais naturais para pintura corporal (com tintas seguras e não tóxicas) e em outros suportes (papel, tecido) permite explorar a estética indígena e africana. Benefícios: Criatividade, expressão artística, coordenação motora fina, conhecimento de materiais naturais.

Roda de música com dança, utilizando recursos audiovisuais, explorar diferentes ritmos (atualidades): A música e a dança são elementos vitais das culturas indígena e africana. Em rodas de música, as crianças ouvem e dançam ao som de ritmos variados, utilizando instrumentos e recursos audiovisuais (vídeos de danças e músicas autênticas). A exploração de "atualidades" musicais que tenham raízes nessas culturas também é importante. Benefícios: Ritmo, coordenação motora, expressão corporal, socialização, valorização da arte.

Explorar instrumentos musicais: Além da confecção, a exploração dos instrumentos reais (chocalho/maracá, pau-de-chuva, zarabatana, flauta, reco-reco, percussão, tambor, agogô, pandeiro, caxixi, baqueta, berimbau, afoxé, cuíca) permite que as crianças experimentem seus sons, texturas e formas. Benefícios: Percepção auditiva, coordenação motora, conhecimento cultural.

Degustação de alimentos: A culinária é uma forma deliciosa de explorar a cultura. A degustação de alimentos de origem indígena e africana (canjica, pipoca, paçoca, mandioca, abacaxi, jabuticaba, tapioca, cuscuz) permite que as crianças experimentem sabores e texturas, compreendendo a influência dessas culturas na culinária brasileira. Benefícios: Percepção gustativa, conhecimento cultural, desconstrução de estereótipos.

Pesquisar algumas referências étnicas: Apresentar figuras inspiradoras como Kiusam de Oliveira (escritora afro-brasileira), Emicida (rapper e ativista), Daniel Munduruku (escritor indígena) e outros artistas, pensadores e líderes indígenas e africanos. Isso ajuda a construir referências positivas e a valorizar a contribuição desses povos para a sociedade. Benefícios: Conhecimento de personalidades, inspiração, valorização da representatividade.

A sequência dessas etapas, permeada por um ambiente de diálogo e respeito, garante que o trabalho com as culturas indígena e africana seja uma experiência rica e transformadora para as crianças, contribuindo para a formação de uma identidade plural e uma consciência cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de um currículo que integra os diferentes contextos da cultura indígena e africana na educação infantil transcende a mera obrigatoriedade legal; ela se configura como uma poderosa ferramenta para a formação de crianças inclusivas, conscientes e respeitadas das diferenças. Ao longo deste artigo, demonstramos que, através de uma abordagem lúdica, participativa e profundamente respeitosa, é possível promover o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua curiosidade, autonomia e protagonismo.

As vivências propostas, que incluem brincadeiras, músicas, histórias e a exploração de objetos e alimentos, não são apenas atividades recreativas. Elas são pontes culturais que conectam as crianças às suas raízes ancestrais, permitindo que reconheçam a si e o outro em sua plenitude e diversidade. Esse processo de reconhecimento é vital para a formação de identidades positivas e para o

combate eficaz aos estereótipos e preconceitos que ainda permeiam nossa sociedade.

A educação antirracista, conforme preconizada por Nilma Lino Gomes (2012), não é um adendo, mas uma dimensão intrínseca de uma educação de qualidade, que reconhece e celebra as múltiplas identidades presentes na sala de aula e na sociedade¹. Ao promover o respeito às diferenças étnicas, a escola atua como um agente transformador, combatendo o racismo estrutural e promovendo a equidade social, como bem pontua Kabengele Munanga (2004)². A valorização das culturas indígena e africana na educação infantil é, portanto, um ato de justiça social e um caminho para a construção de um futuro onde todas as crianças se sintam representadas, valorizadas e capazes de contribuir para um mundo mais inclusivo.

Sueli Carneiro (2005) nos lembra que o racismo é um sistema complexo que exige ações contínuas e multifacetadas para ser superado³. A educação infantil, ao adotar uma abordagem pedagógica que integra ativamente as culturas indígena e africana, torna-se um espaço privilegiado para iniciar essa transformação. Ao final deste percurso, espera-se que as crianças não apenas tenham ampliado seus conhecimentos sobre diferentes etnias, mas que tenham desenvolvido uma postura de respeito, empatia e valorização da diversidade, tornando-se agentes de mudança em suas famílias e comunidades. A escola, ao abraçar essa responsabilidade, reafirma seu compromisso com uma educação que liberta, empodera e celebra a riqueza da condição humana em toda a sua pluralidade.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. Capoeira. **Todamateria**, 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/capoeira/#:~:text=Tem%20origem%20com%20os%20fugitivos,lhe%20m%C3%ADmicas%2C%20dan%C3%A7as%20e%20m%C3%ADsticas.> Acesso em: 21 nov. 2022.

CANTOS DA FLORESTA E CULTURA INDÍGENA. Disponível em: <https://www.cantosdafloresta.com.br/>. Acesso em: 7 mar. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Ensaio sobre o racismo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
CUNHA da, Débora Alfaia. **Brincadeiras africanas para a Educação Cultural**. Castanha, PA: Edição do autor, 2016.

CURSO: O JOGO DA ONÇA E OUTRAS BRINCADEIRAS INDÍGENAS. Ofertado pela Secretaria Municipal de Educação.

CURSO DE MANCALA AWELÉ. Ofertado pela Diretoria Regional de Ensino Santo Amaro.

CURSOS DA APROFEM. Propostas didáticas a partir das culturas indígenas e suas musicalidades; Presença indígena no Brasil.

CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO. Educação Antirracista. Orientações Pedagógicas: Povos AFRO-BRASILEIROS, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Educação Antirracista:** do projeto político-pedagógico à sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Autêntica, 2004.

¹ Gomes (2012, p. 89): **"A educação antirracista na infância constrói identidades plurais, combatendo o racismo institucionalizado e valorizando heranças étnicas para uma sociedade inclusiva."**

² Munanga (2004, p. 112): **"Respeitar diferenças étnicas desde a infância previne discriminações, promovendo equidade social e o reconhecimento da diversidade como riqueza cultural."**

³ Carneiro (2005, p. 54): **"O racismo é uma construção social que precisa ser desmantelada em todas as esferas, e a educação infantil é o ponto de partida ideal para essa desconstrução."**

ENTRE REPRESSÃO E MEMÓRIA: A RESISTÊNCIA NA DITADURA MILITAR EM O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?

BETWEEN REPRESSION AND MEMORY: RESISTANCE DURING THE MILITARY DICTATORSHIP IN O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?

KEILLA CRISTINA SOUZA DOS SANTOS¹

RESUMO

Esta pesquisa faz reflexões sobre o impacto da ditadura militar na sociedade brasileira. Apresentou-se um contexto histórico e um olhar literário, de modo a perceber as ações que antecederam o golpe de 1964, observando como instituições e grupos conservadores contribuíram para a construção de discursos contrários ao governo de João Goulart. Nesse cenário, discorre-se de que maneira parte da sociedade e da imprensa apoiou direta ou indiretamente o regime militar, favorecendo o fortalecimento das ações repressivas do país. Também se destacam as formas de resistência organizadas por grupos de esquerda e suas representações na literatura. Como objeto de reflexão, destaca-se a obra *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira, na qual o registro literário se apresenta como uma forma de preservar a memória das experiências de militância e resistência durante a Ditadura Militar Brasileira, sendo essa a real conquista obtida pelos movimentos de oposição.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura; Imprensa; Conservadorismo; Resistência; Literatura.

ABSTRACT

This research reflects on the impact of the military dictatorship on Brazilian society. It presents a historical context and a literary perspective to understand the actions that preceded the 1964 coup, observing how conservative institutions and groups contributed to the construction of discourses opposed to the government of João Goulart. In this context, it discusses how parts of society and the press directly or indirectly supported the military regime, favoring the strengthening of repressive actions in the country. It also highlights the forms of resistance organized by leftist groups and their representations in literature. As na object of reflection, the work *O que é isso, companheiro?* (What is this, comrade?) by Fernando Gabeira is highlighted, in which the literary record is presented as a way of preserving the memory of experiences of militancy and resistance during the Brazilian Military Dictatorship, this being the real achievement obtained by the opposition movements.

KEYWORDS: Dictatorship; Press; Conservatism; Resistance; Literature.

¹ Graduada em Letras - Universidade Federal de São Paulo (2018); Graduada em Pedagogia - Universidade Cruzeiro do Sul (2023); Pós-graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial - Universidade Cruzeiro do Sul (2025); Professora de Educação Infantil no município de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O período que antecedeu o golpe de 1964 foi marcado pela atuação de instituições e grupos civis que defendiam o combate ao comunismo no Brasil e se posicionavam contra o governo de João Goulart.

Tudo parece ter início em 1961, quando Jânio Quadros é eleito presidente da República e tendo seu opositor, João Goulart, como vice-presidente. Nesse período, discutia-se no país aplicar políticas desenvolvimentistas, que buscavam fortalecer a economia nacional por meio da ampliação da indústria e da modernização da produção. Acreditava-se que o crescimento econômico dependeria da consolidação de um projeto nacional de desenvolvimento que fosse capaz de impulsionar a indústria brasileira.

O Brasil passava por um processo de modernização refletida também na produção artística e intelectual. A literatura e outras manifestações culturais dialogavam com tendências internacionais que contribuíram para a construção de novos debates sobre modernidade, política e sociedade.

Em meio a isso, surge um grupo de pessoas conservadoras. Esse grupo (composto por cidadãos comuns, artistas, empresas, políticos, etc.) que demonstrava preocupação com as transformações políticas, sociais e culturais que aconteciam no período, acreditava que essas transformações poderiam ameaçar os valores tradicionais e a ordem social.

Nesse contexto, diferentes grupos sociais passaram a disputar espaço no cenário político brasileiro. Setores do conservadorismo civil passaram a defender maior aproximação econômica com os Estados Unidos e a se articular com movimentos de caráter anticomunista, buscando conter aquilo que

consideravam uma ameaça representada pela expansão das ideias de esquerda.

Pouco tempo depois, Jânio Quadros renunciou ao cargo de presidente no momento em que João Goulart se encontrava na China. O congresso, junto às pessoas civis e militares, observam com maus olhos o fato de Goulart retornar da “China comunista” ao Brasil do capital de giro. O país passou a vivenciar uma crise institucional. Goulart não pôde voltar ao Brasil e viaja para o Uruguai.

O presidente João Goulart pretendia implantar Reformas de Base, com objetivo de reduzir a concentração da renda e terra no país. Muitas pessoas apoiaram sua medida. Contudo, apesar do forte apoio popular às mudanças anunciadas, o grupo de pessoas conservadoras protestaram contra o governo, considerado por elas como uma porta de entrada para o comunismo no Brasil. Isso impulsionou os golpistas, que puderam contar com o apoio das classes médias para sustentar a derrubada do presidente. O golpe militar praticamente não encontrou resistência e ainda contou com apoio dos vários setores do país que reconheciam o golpe como “Revolução Brasileira de 31 de março de 1964” e a repressão teve forte apoio de empresas, institutos, jornais e outros veículos de comunicação.

Posteriormente, o panorama da resistência contra o regime mostra que os grupos de esquerda eram heterogêneos, ou seja, eram formados por mulheres, negros, indígenas, estudantes, operários, camponeses, intelectuais e jornalistas, entre outros. Essas organizações também apresentavam diferenças ideológicas e estratégicas, o que resultava em divergências internas sobre as formas de enfrentamento ao regime militar (GORENDER, 1987). Nem toda resistência se

fazia pelas mesmas bandeiras de luta, pois o próprio desenvolvimento econômico e a urbanização criaram no Brasil uma sociedade multifacetada e com muitas demandas e valores nem sempre iguais entre si. Por exemplo: os movimentos de esquerda (estudantil, operários, de bairro) tinham reivindicações diferentes dos grupos liberais (empresários, jornais da grande imprensa), embora todos falassem em democracia e respeito aos direitos humanos.

Essa desunião de movimentos e pluralidade de propostas junto à ideologia de caráter liberal foi manipulada pelo regime de repressão e contribuiu para o enfraquecimento dos grupos de militância, algo que se pode refletir por meio da arte literária, cinema e relatos daqueles que participaram de grupos revolucionários.

OBJETIVO GERAL

Analisar o impacto das ações do governo e de instituições na formação da opinião pública brasileira durante o período da ditadura militar, refletindo sobre o apoio de setores da sociedade e da imprensa ao regime. Também se observa a cultura literária como forma de resistência política.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender o contexto histórico que antecedeu o golpe de 1964, analisar o papel da imprensa e da sociedade na sustentação do regime e refletir sobre as formas de resistência política organizadas por grupos de esquerda. Também se busca compreender como a literatura se torna registro de militância, como a obra *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira.

JUSTIFICATIVA

O estudo da ditadura militar é importante para compreender as relações entre governo, sociedade e meios de comunicação no Brasil. Além disso, analisar esse período contribui para refletir sobre as formas de resistência ao regime e sobre o papel da literatura na preservação da memória histórica.

PROBLEMA

De que maneira parte da sociedade e da imprensa contribuiu para a formação de uma opinião pública favorável ao regime militar e como as formas de resistência política foram registradas na literatura, especialmente na obra *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira?

DESENVOLVIMENTO

A análise desse trabalho consiste em método de pesquisa bibliográfica, artigos disponíveis em sites que apresentam estudos históricos e críticos sobre a ditadura militar no Brasil e suas progressões sociais e políticas.

O objeto de pesquisa a obra *O que é isso, companheiro?*, obra do jornalista Fernando Gabeira. Publicada pela primeira vez em 1979, a narrativa conquistou lugar de destaque na categoria dos livros que melhor retratam um dos períodos mais obscuros da história brasileira: a Ditadura Militar. Sua permanência e importância residem no fato de trazer o leitor o mais próximo possível do chão de 1969, onde os jovens guerrilheiros não admitiam viver sob a ditadura implantada pelo golpe militar de 1964. A escolha do objeto de pesquisa se deu pelo fato de um desses jovens ser o jornalista, escritor e político, Fernando Gabeira. Ele participou da luta armada contra o governo, em uma operação audaciosa aos olhos das autoridades, foi preso e exilado do país. Gabeira disse que resolveu contar os

acontecimentos pela sua própria ótica e vivência, como um sobrevivente. A partir dessa narrativa, buscou-se relacionar os acontecimentos históricos com as formas de resistência política e cultural presentes no período.

ENTRE PROPAGANDA E VIOLÊNCIA: MECANISMOS DE CONTROLE NA DITADURA MILITAR

Era importante para a repressão que a sociedade que apoiava o golpe se sentisse ameaçada com os movimentos de resistência e se sentisse no dever de auxiliar na segurança do governo.

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961, atuou na produção de campanhas ideológicas, filmes, cartilhas e palestras destinadas a influenciar a opinião pública contra o governo de João Goulart e contra o avanço do comunismo no país. Dentre os métodos utilizados pelo IPES, as palestras direcionadas às mães e donas de casa que as alertavam sobre o possível dano que o comunismo poderia causar à família tradicional era um dos mecanismos de intervenção. Aliás, muitas palestras, panfletos, documentários e livros foram feitos no sentido de difundir uma "racionalidade" ideológica que tinha grande poder discursivo e formava opiniões que incutiam "medo" nas pessoas (DREIFUSS, 1981). No caso, as pessoas sentiam que seus lares ou empresas estavam sob ameaça por um inimigo externo, no caso, o regime comunista¹.

Além disso, após o golpe, o governo passou a instituir uma série de atos institucionais que tinham como principal objetivo barrar as ações

dos movimentos de esquerda. O ato institucional mais severo, certamente, foi o AI-5. Ele resultou na perda de mandatos de parlamentares que eram contrários aos militares, nas intervenções que eram ordenadas pelo presidente nos municípios e estados e, principalmente, na suspensão de quaisquer garantias constitucionais. Sem os direitos, muitos opositores do regime foram presos e submetidos a interrogatórios marcados pelo uso de tortura física e psicológica como instrumento de repressão política, como ameaça de assassinato de familiares dos presos, sem que a sociedade soubesse da verdade, pois a imprensa censurada divulgaria notícias divergentes.

O jornalista Juremir Machado da Silva, ao analisar jornais antes do golpe militar, descobriu que intelectuais, jornalistas e artistas apoiavam a retirada de Jango do poder. Para Oscar Pilagallo, a imprensa passou por alguns períodos de posicionamentos políticos. O primeiro foi o de entusiasmo com o novo governo, depois passaram a criticar a ditadura e após algumas décadas tiveram papel relevante na redemocratização (SILVA, 2014; PILAGALLO, 2014).

Os veículos da imprensa apresentavam os militantes como sendo terroristas. A palavra "comunista" tinha valores diferentes para a esquerda e a direita política. Quando a imprensa divulga "Marighella comunista", não quer noticiar alguém que queria revolucionar a política brasileira, mas sim um terrorista, bandido que causava ameaças à nação (lembrando-se que "comunismo", "subversão", "terrorismo". eram palavras novas que foram adquirindo valores diferente entre as oposições e predestinaram a opinião pública).

¹ O Comunismo é uma ideologia de caráter político e socioeconômico que propõe a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade baseada no senso de igualdade. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/historiag/comunismo.htm>> Acesso em: 14 mar. 2026.

As fotografias estampadas com os codinomes dos que lutavam contra o regime, conhecidos na literatura histórica como “militantes”, e os supostos crimes atribuídos a eles serviram de alerta para que qualquer um que os vissem pudessem fazer denúncias às Forças Armadas. E quando as Forças Armadas conseguiram capturar, torturar e até assassinar os membros da militância, era noticiado outro tipo de informação sobre os casos, como ocorreu com o jornalista Vladimir Herzog e o deputado Rubens Paiva. Para imprensa e sociedade, Vladimir se suicidou e Rubens fugiu das dependências do Destacamento de Operações Internas (DOI-CODI). Para a militância, eles entraram para a estatística de tortura e aniquilamento repressivo.

Consequentemente, a cultura da sociedade brasileira tinha dificuldades em lidar com conflitos e aceitar o diferente daquilo que lhe era limitadamente apresentado. Isso prejudicou as ações da resistência, porque eles enfrentavam denúncias feitas por civis à autoridade, mesmo explicando para as pessoas os motivos de suas ações, que eram os de reestabelecer a democracia no país.

OUTRAS FORMAS DE RESISTIR

Quando as lutas contra a ditadura se voltam para soltura e exílio de presos políticos, pode-se refletir que os movimentos de esquerda estão em declínio. Exilar alguém do país que este pretendia mudar é aniquilar seus propósitos. Foi justamente o que se sucedeu: muitos presos políticos foram exilados para o Chile, Argentina e Argélia. Voltaram somente com a Lei da Anistia. Mesmo assim, alguns ex-guerrilheiros se suicidaram devido às sequelas das torturas (Frei Tito e Maria Auxiliadora Lara Barcelos são exemplos).

No aspecto literário contemporâneo, o romance de perfil autobiográfico, *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira, aponta para questões apresentadas anteriormente nesse artigo.

Fernando Gabeira fez parte de um grupo que sequestrou o embaixador americano, Charles Burke Elbrick, em setembro de 1969, no Rio de Janeiro, em uma ação conjunta de militantes da Ação Libertadora Nacional (ALN) e do Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8). A ação teve como objetivo a libertação de 15 presos políticos e a leitura, em rede nacional de rádio e TV, de um manifesto contra a ditadura militar.

O romance narra os primeiros envolvimento militantes de Gabeira nos anos da ditadura militar, até seu exílio. Gabeira está na cidade de Santiago do Chile. O Chile se encontrava sob o governo do presidente socialista marxista, Salvador Allende. Entretanto, houve um golpe de estado no Chile, onde o general Augusto Pinochet acabou depondo Allende e implantando uma ditadura. Gabeira procura a embaixada da Argentina, onde ele pretendia se refugiar naquilo que chamou de exílio dentro do exílio.

O filme *O que é isso, companheiro?*, de Bruno Barreto, de 1997, foi uma adaptação do livro homônimo de Fernando Gabeira, que também precedeu a entrevista de Vera Sílvia Magalhães ao programa Memória Política.

O enredo também retrata o sequestro do embaixador dos Estados Unidos Charles Burke Elbrick, pelos mesmos grupos, com os mesmo objetivos presentes no livro, mas com a grande diferença na maneira como foi representada a ex-militante, Vera Sílvia Magalhães. No filme, foi preciso criar duas personagens distintas para representar Vera. No livro, ela não teve muita

representação relevante. O que teve maior relevância foram suas ações prévias ao sequestro.

Em entrevista, Vera declarou suas experiências políticas ao programa Memória Política, em 2003. Dentre as coisas ditas em trinta e seis páginas transcritas, os detalhes de sua participação dentro do Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8), antes e depois do sequestro, mostra que nem tudo aconteceu como se vê no filme e se lê no livro. Dá ênfase ao amadorismo e atitudes burocráticas presentes nos grupos, o que pôde ter ocasionado a queda dos líderes e a derrubada de ações dos militantes:

Quando cai Ibiúna e todos os líderes estudantis são presos, o que que a gente faz? A nossa perspectiva fica completamente sem perspectiva. O Arantes é preso, todos são presos. O Travassos é preso, o Dirceu é preso, o Vladimir, que era o grande dos grandes, é preso. Em Recife, os DCEs todos caem, em Fortaleza, caem, caem em todos os cantos, depois de Ibiúna. Também ele fez a burrice de reunir toda a liderança num mesmo lugar. É claro que a repressão ia seguir, saber onde era. Prendeu a liderança e ficou com os grandes líderes. Só sai o sequestro do embaixador americano. (Vera Sílvia Magalhães, programa Memória Política, 2003).

Os grupos começaram a perder força a partir de seu próprio despreparo. Além disso, a heterogeneidade desses grupos apresentava diversidades que podiam ou não ter culminado para os conflitos entre eles.

Vera diz que o comandante do sequestro, o Virgílio Gomes da Silva (conhecido como Jonas, na vida clandestina) achava que o MR-8 era composto por pessoas muito jovens, muito intelectuais, pois todos falavam em inglês com o embaixador, assim, o MR-8 não devia ser parceiro da ALN, que para ele era

uma organização de Marighella, de Toledo, de gente importantíssima.

No filme, a representação de Virgílio foi pautada na figura de alguém imponente e que não concordava com os ideais do grupo composto pelos personagens que representaram Vera e Gabeira. Para ele, o grupo era amador e formado por pequenos burgueses.

Esses conflitos foram um dos fatores que contribuíram para o enfraquecimento das organizações revolucionárias. Além da repressão estatal, as divergências internas e as dificuldades de articulação entre os diferentes grupos também impactaram o desenvolvimento das ações armadas contra o regime (GORENDER, 1987).

Além disso, observa-se a questão da sociedade que denunciava eventos subversivos, assim como aqueles que não se envolveram com a luta armada, e o total despreparo dos militantes que não se preocupavam em quebrar as regras das organizações.

No entanto, escrever, relatar e produzir cinema são formas de resistir, mesmo tendo o exílio como solução imediata:

Os participantes da ação se dispersaram (...) Alguns foram presos e liberados, depois de cumprirem a pena, outros foram liberados, por sequestro, e vivem em lugares diferentes, no exílio. Alguns fugiram, e finalmente, um de nós enlouqueceu e perambula pelas ruas de Paris, de barba e cabelo grande. Sobrevivi. E pensei que talvez fosse interessante contar a história. (GABEIRA, 2009, p. 83)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

² Grifo meu que serviu de inspiração para este trabalho.

A análise mostra que a consolidação da ditadura no Brasil não ocorreu apenas pela ação das Forças Armadas, mas também contou com o apoio, sobretudo da imprensa, que censurava e manipulava informações que ajudaram a construir uma visão favorável ao regime. Muitas informações bem formuladas, como as do IPES, contribuíram para o pensamento sólido conservador em parte da sociedade (que denunciavam acontecimentos considerados subversivos) e reforçavam a ideia de que as ações dos movimentos de oposição representavam uma ameaça à ordem.

Mesmo diante da repressão e da desconfiança social, diferentes formas de resistência continuaram existindo, principalmente na cultura literária. Dessa forma, obra *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira, torna-se um espaço de memória e resistência, permitindo que experiências de militância e repressão permaneçam registradas e continuem a provocar reflexões sobre a história política do país. no Brasil, sendo essa a real conquista obtida pelos movimentos de oposição.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Bruno (Dir.). **O que é isso, companheiro?** Rio de Janeiro: Columbia Pictures do Brasil, 1997. Filme (110 min).

DREIFUSS, René Armand. **1964:** a conquista do estado: ação política, poder e golpe de classe. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GOENDER, Jacob. **Combate nas trevas:** a esquerda brasileira — das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1987.

MEMÓRIAS DA DITADURA: **O maior acervo online sobre a história da ditadura no Brasil.** Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/>>. Acesso em: 14 mar. 2026.

MEMÓRIA POLÍTICA: **Vera Sílvia Magalhães – A história de uma guerrilheira.** Ivan Santos (dir.). Brasil: TV Câmara, 2004. 1 filme (60 min.), son., col.

PILAGALLO, Oscar. Imprensa apoiou ditadura antes de ajudar a derrubá-la. IN: **Observatório da Imprensa.** Edição nº 791. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/marcha-do-tempo/_ed791_imprensa_apoiou_ditadura_antes_de_ajudar_a_derruba_la/>. Acesso em: 14 mar. 2026.

SILVA, Juremir Machado da. **1964:** Golpe midiático-civil-militar. Porto Alegre: Sulina, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

The Importance of Individualized Education Plans in Inclusive Education

KEITH SILENE GAMA RIBEIRO ¹**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar o plano de ensino individualizado voltado a alunos com deficiência intelectual. A pesquisa busca compreender o cenário da inclusão educacional no Brasil, destacando a importância de conhecer o aluno em suas particularidades, necessidades e potencialidades. A partir desse entendimento, torna-se possível elaborar propostas pedagógicas mais adequadas, que favoreçam um processo de aprendizagem significativo e de qualidade. Como objetivo geral, o estudo propõe investigar a relevância de um currículo adaptado para atender às especificidades desses estudantes. Trata-se de um tema de interesse para profissionais da educação, bem como para familiares de alunos com deficiência, que buscam ampliar seus conhecimentos sobre práticas inclusivas e estratégias pedagógicas eficazes. Além disso, evidencia-se a importância da parceria entre escola, família e profissionais especializados como elemento fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. A construção de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades individuais contribui não apenas para o avanço acadêmico, mas também para o fortalecimento das dimensões sociais e emocionais. Nesse contexto, o plano de ensino individualizado se configura como um recurso indispensável para a promoção da equidade no ambiente escolar. Assim, garante-se não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o progresso do aluno ao longo de sua trajetória. Dessa forma, reforça-se a necessidade de consolidar práticas inclusivas efetivas no cotidiano das instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: TDI; Currículo; Infância; Educação inclusiva.**ABSTRACT**

This study aims to analyze individualized education plans for students with intellectual disabilities. The research seeks to understand the landscape of educational inclusion in Brazil, highlighting the importance of knowing the student in their particularities, needs, and potential. From this understanding, it becomes possible to develop more appropriate pedagogical proposals that favor a meaningful and high-quality learning process. As a general objective, the study proposes to investigate the relevance of an adapted curriculum to meet the specific needs of these students. This is a topic of interest to education professionals, as well as to families of students with disabilities, who seek to expand their knowledge of inclusive practices and effective pedagogical strategies. Furthermore, the importance of the partnership between school, family, and specialized professionals is highlighted as a fundamental element for the student's integral development. The construction of pedagogical practices sensitive to individual needs contributes not only to academic advancement but also to the strengthening of social and emotional dimensions. In this context, the individualized education plan is configured as an indispensable resource for promoting equity in the school environment. Thus, not only is access to education guaranteed, but also the student's retention and progress throughout their educational journey. In this way, the need to consolidate effective inclusive practices in the daily operations of educational institutions is reinforced.

KEYWORDS: IDT; Curriculum; Childhood; Inclusive education.

¹ Bacharel em Letras/Libras pela faculdade Centro Universitário Cidade Verde, UniCV São Paulo/ SP, 2023, e-mail: kesigary@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No cotidiano das escolas brasileiras, assim como em diversas instituições de ensino ao redor do mundo, é comum que surjam demandas que desafiam a prática docente. Tais situações, longe de serem evitáveis, fazem parte da complexidade do processo educativo e exigem do professor constante adaptação e reflexão sobre sua atuação. A ideia de uma sala de aula homogênea, em que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo e da mesma forma, pode parecer ideal, mas não corresponde à realidade. Isso porque cada estudante possui características próprias, ritmos distintos e diferentes formas de aprender, tornando inviável a existência de um ambiente educacional totalmente uniforme.

Diante dessa diversidade, é fundamental reconhecer que o processo de aprendizagem envolve aspectos individuais, tanto no âmbito biológico quanto no cronológico. Nesse sentido, o trabalho docente demanda estratégias que considerem essas particularidades, especialmente quando se trata de alunos com deficiência ou transtornos. Embora nem todos os professores possuam formação específica para lidar com cada uma dessas condições, sobretudo no contexto da educação básica, é essencial que estejam minimamente preparados para compreender e acolher as necessidades de seus alunos, buscando respostas pedagógicas adequadas.

Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação colaborativa entre professores e equipe escolar na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A elaboração de um currículo adaptado, alinhado às necessidades do aluno e às diretrizes legais, constitui um passo fundamental para promover uma educação mais equitativa. Mais do que cumprir normas, trata-se de desenvolver um olhar sensível para o estudante, valorizando

seu potencial e criando oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso, este artigo apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: qual é a importância de um currículo adaptado para alunos com deficiência intelectual? Como objetivo geral, busca-se investigar a relevância dessa adaptação no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, propõe-se compreender o conceito de deficiência intelectual, analisar a inclusão desses alunos no ensino regular brasileiro e examinar o papel do plano de ensino individualizado nesse contexto.

Por fim, o presente estudo reúne reflexões acerca da inclusão no ambiente escolar, considerando seu percurso histórico no Brasil e os desafios enfrentados na prática pedagógica. Além disso, discute a importância do currículo adaptado e do plano de ensino individualizado como instrumentos que favorecem a efetivação de uma educação inclusiva. Trata-se de uma temática relevante tanto para profissionais da educação quanto para familiares que buscam compreender e apoiar o desenvolvimento educacional de seus filhos.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário ampliar o debate sobre a efetivação das práticas inclusivas no cotidiano escolar. Embora existam avanços significativos no campo legal, ainda há um distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que, de fato, ocorre nas salas de aula. Esse cenário evidencia a necessidade de ações mais concretas, que envolvam tanto a gestão escolar quanto o comprometimento dos profissionais da educação na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Além disso, é importante considerar que a

inclusão não se limita ao acesso do aluno à escola, mas envolve sua participação ativa e seu desenvolvimento ao longo do processo educativo. Para isso, faz-se necessário o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de atender às necessidades específicas de cada estudante. Nesse sentido, o planejamento individualizado se apresenta como uma ferramenta essencial para promover a aprendizagem de forma significativa, respeitando os limites e potencialidades de cada aluno.

Por fim, destaca-se que a construção de uma educação inclusiva demanda mudanças que vão além da prática docente, envolvendo também aspectos estruturais, culturais e sociais. A valorização da diversidade, o respeito às diferenças e o compromisso com a equidade devem ser princípios norteadores de toda a comunidade escolar. Assim, ao investir em práticas pedagógicas mais inclusivas e no desenvolvimento profissional dos educadores, contribui-se para a formação de uma sociedade mais justa, consciente e preparada para conviver com a diversidade.

DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL OU TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL - TDI

Atualmente não é mais utilizado o número do Coeficiente Intelectual – QI para medir a inteligência das pessoas. Contudo, o QI é um número da inteligência, que está associado a habilidade de raciocínio do indivíduo. Mas, se considera que para ter uma deficiência intelectual, o sujeito precisa ter o raciocínio geral e a resolução de problemas abaixo da idade (muito abaixo) expressivamente e junto a isso, um prejuízo adaptativo, que seria a dificuldade para a execuções de tarefas práticas do dia a dia e tarefas sociais, que seria a facilidade para o interesse em

atividades que as pessoas da mesma idade possuem e de manter relacionamentos mais sérios, como amizade ou outros tipos de relacionamentos. Esse tipo de transtorno atinge cerca de 4 a 5 % da população (MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Mazzotta (2005), a deficiência intelectual, portanto, não é algo que se manifesta apenas na sala de aula, pois se a dificuldade se apresentar apenas na sala de aula, a pessoa em questão nada tem a ver com deficiência intelectual.

A criança ou o adolescente que possui dificuldades para adquirir os conteúdos de sala de aula e também adquirir as habilidades do dia a dia, tanto de autonomia como os cuidados de si quanto em relacionamentos interpessoais e passa por uma avaliação neuropsicológica e médica, é possível pensar em um TDI.

Assim, as atividades que precisam ser trabalhadas com uma pessoa com TDI não são apenas acadêmicas, mas de relacionamento, de recreação de conseguir se organizar e lidar com as situações simples do dia a dia. Assim, é preciso pensar no currículo adaptado que precisa incluir todas as etapas da demanda que o sujeito apresenta. Muitas vezes, o currículo não é trabalhado apenas na escola, pois é necessário um acompanhamento a longo prazo.

De acordo com Mazzotta (2005), existem muitas queixas das famílias e dos professores em relação a comportamento. Muitas crianças e adolescentes recebem comportamento equivocado por causa do tipo de comportamento que apresentam. Isso acontece porque muitos não conseguem acompanhar a palestra ou o que está sendo ensinado ou não querem fazer parte da atividade que está sendo desenvolvida e ficam ansiosos ou irritados e

começam a fazer outra atividade que não estava prevista para o momento ou manifestam algum comportamento agressivo.

No entanto, é preciso pensar que esse tipo de comportamento é secundário, pois a todo pode ser que seja oferecido para o sujeito com TDI atividades que vão além da sua capacidade. Portanto, as atividades precisam ser pensadas e construídas de acordo com a demanda do sujeito, já que ele pode não conseguir se desenvolver a partir de atividades genéricas.

É normal que o comportamento da criança com TDI seja diferenciado das outras crianças mesmo nas brincadeiras e atividades desenvolvidas durante o recreio. Pode ser que ele fique ansioso, irritado ou manifeste algum comportamento agressivo. Isso acontece porque no recreio as crianças brincam e jogam e essas atividades possuem regras que para a criança com o transtorno pode ser mais difícil para administrar e entender o que precisa ser feito (MAZZOTTA, 2005).

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

A compreensão do desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil demanda, inicialmente, uma análise do contexto histórico e político que marcou o país ao longo das últimas décadas. Durante o período da ditadura militar, especialmente entre 1964 e 1969, ocorreram mudanças significativas no ordenamento jurídico, com a implementação dos Atos Institucionais, que restringiram direitos civis e políticos da população. Nesse cenário, a educação não se configurava como um direito plenamente garantido a todos, refletindo um contexto de desigualdade e limitação de acesso (FELTRIN, 2011).

Com a promulgação da Constituição de 1967, consolidou-se um modelo político que reforçava o controle estatal e restringia liberdades fundamentais, como a expressão e a participação política. Esses fatores impactaram diretamente diversas áreas sociais, incluindo a educação, que ainda se mantinha distante de uma perspectiva inclusiva. Esse período se estendeu até o processo de redemocratização, iniciado em 1985, culminando na Constituição Federal de 1988, considerada um marco na ampliação dos direitos sociais no Brasil (FELTRIN, 2011).

A Constituição de 1988 representou um avanço significativo ao estabelecer princípios voltados à igualdade, à dignidade humana e à inclusão social. No campo educacional, passou a garantir o direito de todos à educação, reconhecendo a importância do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, reforçou a responsabilidade conjunta entre Estado, família e sociedade na promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos (TESSARO, 2011).

Nesse novo cenário, a escola passa a ser compreendida como um espaço fundamental de formação social, no qual a convivência e a interação contribuem para o desenvolvimento do sujeito em suas diferentes dimensões. A educação amplia seu papel, deixando de ser apenas transmissora de conteúdos e assumindo também a função de promover a cidadania, o respeito às diferenças e a inclusão (TESSARO, 2011).

Avanços importantes também foram observados com a criação de legislações específicas, como a Lei nº 7.853/1989, que assegurou o acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular, ainda que, naquele momento, condicionado à adaptação

do aluno ao sistema educacional. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, ampliou as garantias de proteção e acesso à educação, reconhecendo a necessidade de um atendimento adequado às crianças e adolescentes com deficiência (FELTRIN, 2011).

No cenário internacional, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) reforçaram o compromisso com a universalização do acesso à educação e com a garantia de condições básicas de aprendizagem para todos. Da mesma forma, a Declaração de Salamanca consolidou a perspectiva de uma educação inclusiva centrada no aluno, valorizando suas necessidades específicas e defendendo a participação ativa da sociedade nesse processo (MANTOAN, 2006; FELTRIN, 2011).

Esses marcos contribuíram para a construção de uma nova compreensão acerca do papel da escola, que passa a adotar uma abordagem pedagógica centrada no estudante, considerando suas experiências, limitações e potencialidades. Nesse contexto, a convivência entre alunos com e sem deficiência favorece o desenvolvimento social e contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e sensível às diferenças (MANTOAN, 2006).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou outro avanço relevante ao estabelecer a educação especial como uma modalidade transversal, garantindo o direito a currículos, métodos e recursos adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, reforça a responsabilidade do Estado em assegurar condições adequadas para o acesso, permanência e

desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar (MANTOAN, 2006).

A partir desse percurso histórico, observa-se uma transformação significativa na forma como a inclusão é compreendida. Se anteriormente o aluno era responsável por se adaptar ao sistema educacional, atualmente reconhece-se que é a escola que deve se reorganizar para atender à diversidade de seus estudantes. No entanto, apesar dos avanços legais, ainda existem desafios relacionados à efetivação dessas práticas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação docente e à estrutura das instituições (MANTOAN, 2006).

Dessa forma, entende-se que a garantia de uma educação inclusiva de qualidade envolve não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento dos alunos, com ou sem deficiência. Para isso, é fundamental investir em estratégias pedagógicas adequadas, na disponibilização de recursos e na formação continuada dos profissionais da educação (TESSARO, 2011). Nesse contexto, o currículo adaptado e o plano de ensino individualizado se destacam como instrumentos essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, promovendo uma aprendizagem mais significativa e efetiva (MANTOAN, 2006).

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

O currículo adaptado, também compreendido como plano de ensino diferenciado, refere-se às adequações realizadas na organização das atividades, nos critérios de avaliação e nos objetivos de aprendizagem, com a finalidade de garantir o acesso de alunos com deficiência intelectual e outros transtornos aos conteúdos curriculares. Estudos desenvolvidos por

instituições brasileiras, como universidades de referência, indicam que estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino regular frequentemente apresentam defasagens em relação ao ano escolar em que se encontram. Nesse sentido, a adaptação curricular se configura como um importante recurso pedagógico, tanto para o professor quanto para o aluno, possibilitando sua participação nos conteúdos trabalhados em sala de aula (GLAT, 2002).

De acordo com Feltrin (2011), quando um aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades em habilidades básicas, como leitura e escrita, torna-se necessário realizar ajustes nos conteúdos curriculares. Esses ajustes permitem priorizar determinados objetivos, favorecendo a apropriação dos conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento, sem desconsiderar o contexto da turma em que está inserido. Dessa forma, o plano de ensino individualizado contribui para tornar o processo de aprendizagem mais acessível e significativo.

A elaboração de um plano de ensino individualizado mostra-se fundamental não apenas para alunos com deficiência intelectual, mas também para estudantes com transtorno do espectro autista e outras dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um instrumento que orienta a prática pedagógica, considerando as necessidades específicas de cada aluno e promovendo melhores condições de desenvolvimento educacional (FELTRIN, 2011).

Segundo Carvalho e Silva (2006), a construção desse plano deve ocorrer de maneira criteriosa e colaborativa, envolvendo professores, equipe escolar, profissionais especializados e a família. É necessário que o

documento contemple o nível atual de desenvolvimento do aluno, identificando suas habilidades já consolidadas, bem como as metas a serem alcançadas. Esse processo possibilita um planejamento mais direcionado e eficaz, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante.

Além disso, o plano deve ser estruturado de forma sistematizada, com objetivos organizados em etapas progressivas. Por exemplo, ao identificar que o aluno domina determinados conteúdos, o professor pode propor atividades que ampliem gradualmente seu repertório. No caso de dificuldades relacionadas à leitura e escrita, torna-se indispensável investigar as condições cognitivas do aluno, considerando que nem todos apresentarão as mesmas possibilidades de desenvolvimento nessas áreas (CARVALHO; SILVA, 2006).

A avaliação do potencial de aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura e escrita, pode ser realizada por profissionais especializados, como psicólogos ou neuropsicólogos. A partir dessa análise, é possível identificar fatores que possam interferir no desempenho do aluno, como dificuldades de percepção, atenção ou processamento de informações, possibilitando a adoção de estratégias mais adequadas ao seu perfil (CARVALHO; SILVA, 2006).

Dessa forma, torna-se fundamental que o professor compreenda o contexto do aluno em sua totalidade, propondo atividades que sejam, ao mesmo tempo, desafiadoras e acessíveis. Essa compreensão contribui para evitar situações de frustração, ansiedade ou desmotivação, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de

comunicação, que devem ser priorizadas no processo educativo. A consolidação dessas competências possibilita avanços posteriores nos conteúdos acadêmicos, tornando o aprendizado mais significativo. Nesse sentido, o plano de ensino individualizado deve ser elaborado com sensibilidade e atenção às especificidades de cada aluno, reconhecendo que, mesmo entre indivíduos com o mesmo diagnóstico, existem diferenças importantes a serem consideradas.

A participação da família também se mostra essencial nesse processo. Ao compreender os objetivos e estratégias propostas pela escola, os familiares podem contribuir para a continuidade das atividades no ambiente doméstico, fortalecendo o desenvolvimento do aluno por meio de práticas complementares, como jogos, exercícios e interações cotidianas (CARVALHO; SILVA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas neste trabalho, evidencia-se que a presença de alunos com deficiência intelectual no ensino regular exige do professor uma postura investigativa e acolhedora. É fundamental conhecer o aluno em suas particularidades, considerando informações trazidas pela família e por profissionais que acompanham seu desenvolvimento, a fim de compreender suas necessidades e potencialidades.

Nesse contexto, destaca-se a importância do trabalho coletivo da equipe escolar na elaboração de estratégias pedagógicas adequadas. A construção do plano de ensino individualizado deve ser realizada de forma colaborativa, com a definição de metas e objetivos que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Ressalta-se, ainda, que esse plano deve ser único, uma vez que cada estudante

apresenta características e demandas específicas, mesmo quando compartilham o mesmo diagnóstico.

Os dados analisados ao longo da pesquisa indicam que muitos alunos com deficiência ou transtornos ainda enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo da turma. Tal realidade não pode ser atribuída exclusivamente à formação dos professores, mas também às condições estruturais das escolas e à sobrecarga enfrentada pelos profissionais, que, muitas vezes, lidam com um número elevado de alunos, dificultando a realização de um acompanhamento individualizado.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que as instituições de ensino invistam em estratégias que promovam uma educação de qualidade para todos. Isso inclui a oferta de formação continuada aos professores, bem como a criação de condições que possibilitem a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Por fim, destaca-se que o desenvolvimento de um plano de ensino individualizado bem estruturado constitui um elemento fundamental para o avanço acadêmico e social do aluno. Ao considerar suas necessidades específicas e potencialidades, a escola contribui não apenas para o seu aprendizado, mas também para sua inclusão efetiva na sociedade, promovendo uma educação mais justa, equitativa e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal (CF)**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 Abr. 2026.

BRASIL. LEI N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 Abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretária de Educação Especial – MEC: SEESP, 2001b.

CARVALHO, A. R.; SILVA, D. R.; **Pessoa com deficiência:** aspectos teóricos e práticos/ organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 12 Mar. 2024.

FELTRIN, Antônio Feltrin. **Inclusão social na escola.** 5 ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, v. 14, n. 24/2002.

MANTOAN, Maria Teresa Engler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Pontos e contrapontos.** 4 ed. São Paulo: Summus, 2006.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

USO DOS JOGOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO: ENGAJAMENTO OU DISTRAÇÃO? THE USE OF DIGITAL GAMES IN LITERACY: ENGAGEMENT OR DISTRACTION?

KELLY CRISTINA DOS SANTOS¹ALINE APARECIDA DA SILVA²CAMILA RENATA FABIANO DA SILVA³

RESUMO

A inserção dos jogos digitais nas salas de alfabetização tem dividido opiniões entre educadores e pesquisadores. Enquanto alguns defendem seu potencial motivador e interativo, outros alertam para o risco de distração e superficialidade na aprendizagem da leitura e da escrita. Este artigo, uma revisão bibliográfica narrativa, tem como objetivo analisar as contribuições e os limites do uso de jogos digitais no processo de alfabetização de crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A análise da literatura indica que os jogos digitais podem favorecer o engajamento, a autonomia e a consolidação das habilidades de decodificação, desde que sejam selecionados com critério pedagógico e mediados pelo professor. Por outro lado, quando utilizados de forma indiscriminada, tendem a estimular apenas a resposta rápida, prejudicando a reflexão e a compreensão textual. Conclui-se que o fator decisivo não é o jogo em si, mas a intencionalidade pedagógica e a mediação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Jogos Digitais; Ensino Fundamental; Mediação Pedagógica; Tecnologias Educacionais.

ABSTRACT

The inclusion of digital games in literacy classrooms has divided opinions among educators and researchers. While some defend their motivating and interactive potential, others warn of the risk of distraction and superficiality in reading and writing learning. This article, a narrative bibliographic review, aims to analyze the contributions and limitations of digital games in the literacy process of children in the 1st to 3rd year of Elementary School. The analysis of the literature indicates that digital games can promote engagement, autonomy, and the consolidation of decoding skills, provided they are selected with pedagogical criteria and mediated by the teacher. On the other hand, when used indiscriminately, they tend to stimulate only quick responses, harming reflection and text comprehension. It is concluded that the decisive factor is not the game itself, but the pedagogical intentionality and the teacher's mediation.

KEYWORDS: Literacy; Digital Games; Elementary School; Pedagogical Mediation; Educational Technologies.

¹ Licenciatura em Pedagogia 2003 - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Pós-graduação Psicopedagogia Clínica e Institucional- Univel 2009 Pós graduação Neurociência - Faculdade Campos Elíseos 2017 Pós graduação Educação Inclusiva - Faculdade Campos Elíseos 2014 Pós graduação Gestão Escolar - Faculdade Campos Elíseos 2017 Pós graduação Letramento - Faculdade Campos Elíseos 2015 Pós graduação Educação Infantil - Faculdade Campos Elíseos 2015

² Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva – FCONNECT 2021 - Curso Normal em Período Integral – Projeto CEFAM -1998 - Licenciatura Plena em Pedagogia Unesp 2009 - Especialização em Pedagogia Empresarial – Faculdade Campos Elíseos – 2014, Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Alfabetização e Letramento - Faculdade Conectada – Faconnet 2020. Especialização em Educação Especial e Inclusiva, Gestão Escolar - Faculdade Conectada – Faconnet 2021.

³ Licenciatura plena em Matemática - FCT Unesp 2012 - Licenciatura plena em Pedagogia- UniNove- Bauru 2014.

INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever é um dos processos mais complexos da infância. Envolve a compreensão do sistema alfabético, o desenvolvimento da consciência fonológica, a ampliação do vocabulário e a construção de sentido do texto. Nas últimas duas décadas, os jogos digitais entraram na sala de aula como uma possibilidade de tornar esse processo mais atrativo, especialmente para crianças que nasceram imersas na cultura digital. A Base Nacional Comum Curricular et.al (BRASIL, 2017) reconhece as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como recurso pedagógico, desde que estejam a serviço das aprendizagens essenciais. No entanto, a prática escolar revela um paradoxo: muitos professores utilizam jogos digitais com entusiasmo, mas sem clareza sobre seus objetivos; outros rejeitam a ferramenta por medo de que ela substitua o livro e a escrita manual. Diante desse cenário, surge a questão central deste estudo: os jogos digitais na alfabetização são um recurso que engaja e potencializa a aprendizagem, ou uma fonte de distração que fragmenta a atenção da criança? Este artigo, uma revisão bibliográfica, busca responder a essa pergunta analisando as potencialidades, os riscos e o papel da mediação docente no uso de jogos digitais na alfabetização de crianças de 6 a 8 anos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O QUE É ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA?

A alfabetização, na concepção atual, não se reduz à codificação e decodificação de letras. Soares et.al (2016) diferencia alfabetização (apropriação do sistema de escrita) de letramento (uso social da leitura e da escrita). A criança alfabetizada é aquela que compreende como o sistema alfabético funciona; a criança letrada é aquela que usa a

leitura e a escrita nas práticas sociais. Essa concepção implica que o processo de alfabetização deve ser significativo, contextualizado e interativo. Não basta que a criança decodifique "B-O-L-A"; é preciso que ela entenda que "bola" é um objeto, que a palavra tem um sentido e que pode ser usada em diferentes contextos.

Jogos digitais: conceito e característica: Jogos digitais são atividades lúdicas mediadas por dispositivos eletrônicos (computador, tablet, celular), que envolvem regras, objetivos, feedback imediato e desafios progressivos et.al (PRENSKY, 2012). Na alfabetização, os jogos digitais mais comuns são os de correspondência letra-som, formação de sílabas, formação de palavras e leitura de frases curtas. Eles se caracterizam por recursos visuais coloridos, sons, animações e recompensas (pontos, estrelas, troféus).

A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A GAMIFICAÇÃO

A teoria de Ausubel et.al (2003) afirma que a aprendizagem é significativa quando o novo conteúdo se relaciona com os conhecimentos prévios do aluno. Os jogos digitais podem favorecer essa aprendizagem ao apresentar o conteúdo de forma contextualizada e lúdica. Além disso, a gamificação — uso de elementos de jogos em contextos não lúdicos — utiliza a motivação intrínseca da criança, o desafio e o feedback imediato para estimular o envolvimento na tarefa et.al (ALVES, 2015).

METODOLOGIA

Este estudo é uma revisão bibliográfica narrativa, de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, no período de março a abril de 2026. Foram

utilizados os descritores: “jogos digitais na alfabetização”, “tecnologia e alfabetização”, “aprendizagem e jogos digitais”. Foram selecionados 22 artigos publicados entre 2019 e 2025, em língua portuguesa, que tratavam especificamente da alfabetização no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Os critérios de exclusão foram: artigos focados no ensino de matemática, em crianças da Educação Infantil ou em estudantes com deficiência sem relação com alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O POTENCIAL DE ENGAJAMENTO DOS JOGOS DIGITAIS

A literatura analisada é unânime em apontar o alto poder de engajamento dos jogos digitais. As crianças demonstram mais interesse, permanecem mais tempo na atividade e se sentem motivadas a avançar de fase et.al (SILVA; ROCHA, 2021). Esse engajamento se explica por três fatores: Feedback imediato: ao acertar ou errar, a criança recebe uma resposta instantânea (som de acerto, animação, perda de uma vida), o que reforça a aprendizagem. Progressão de níveis: os jogos são estruturados em níveis crescentes de dificuldade, o que gera sensação de conquista e estimula a persistência. Elementos lúdicos: cores, personagens e sons tornam a atividade mais prazerosa do que a repetição de exercícios no caderno. Segundo Moran et.al (2018), o jogo digital pode transformar a alfabetização em uma experiência ativa, em que a criança é protagonista, e não apenas receptora de informações.

CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Os estudos apontam várias contribuições

concretas: Consolidação da relação fonema-grafema: jogos que associam o som da letra à sua forma gráfica ajudam a criança a fixar a correspondência entre o som e a letra et.al (SANTOS, 2022). Ampliação do vocabulário: jogos que apresentam imagens e palavras novas ampliam o repertório lexical da criança. Autonomia: a criança pode jogar no seu ritmo, repetir a fase quantas vezes quiser, sem se sentir exposta ao erro diante da turma. Inclusão: crianças com dificuldades de aprendizagem ou com TDAH encontram nos jogos um recurso que respeita seu tempo e seu estilo de aprendizagem et.al (COSTA, 2023). O risco da distração e da aprendizagem superficial. Apesar dos benefícios, a literatura também alerta para riscos significativos. Estímulo à resposta rápida: muitos jogos valorizam a velocidade, não a reflexão. A criança clica na resposta correta para passar de fase, sem pensar no porquê de aquela ser a resposta certa et.al (OLIVEIRA, 2022). Dispersão da atenção: os efeitos sonoros e as animações, se excessivos, podem desviar a atenção do objetivo pedagógico. A criança se encanta com o som e a animação, mas não retém o conteúdo. Falta de transferência para o papel: algumas crianças jogam bem no tablet, mas não conseguem escrever a mesma palavra no caderno, o que indica que a aprendizagem ficou restrita ao ambiente digital et.al (FERREIRA, 2023). Uso recreativo: em muitas escolas, o jogo digital é usado como “preenchimento de tempo” ou recompensa, sem planejamento e sem relação com o conteúdo trabalhado em sala.

O PAPEL INDISPENSÁVEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE

O ponto de convergência em todos os estudos é este: o jogo digital não alfabetiza sozinho. A mediação docente é o elemento que diferencia

o uso pedagógico do uso recreativo. O professor precisa: Selecionar o jogo com critério: o jogo deve estar alinhado ao objetivo da aula e ao nível da turma. Um jogo de formação de sílabas não faz sentido para uma criança que ainda não conhece as letras. Orientar antes de jogar: explicar o objetivo do jogo, o que a criança deve observar e o que deve aprender. Acompanhar durante o jogo: circular pela sala, observar as dificuldades, fazer perguntas (“Por que você escolheu essa letra?”). Retomar depois do jogo: propor uma atividade no caderno, uma roda de conversa ou uma produção de texto a partir do que foi jogado. Como afirma Valente et.al (2019), a tecnologia é um meio, não um fim. O professor é quem transforma o jogo em uma situação de aprendizagem. 4.5 O contexto brasileiro e as desigualdades de acesso. A realidade brasileira impõe um limite importante a essa discussão. Muitas escolas públicas não têm tablets suficientes, não têm internet de qualidade e os professores não receberam formação para usar os recursos digitais et.al (BARRETO, 2020). Além disso, há uma desigualdade entre as crianças: algumas têm celular e tablet em casa, outras nunca tiveram contato com um dispositivo. O uso do jogo digital na escola pode, paradoxalmente, aumentar a desigualdade se não for planejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso dos jogos digitais na alfabetização não pode ser classificado simplesmente como benéfico ou prejudicial. A análise da literatura mostra que eles são uma ferramenta ambivalente: podem ser um poderoso aliado do engajamento e da consolidação da aprendizagem, mas também podem se tornar uma fonte de distração e de aprendizagem superficial. Os jogos digitais favorecem o

engajamento porque oferecem feedback imediato, progressão de níveis e elementos lúdicos que motivam a criança. Eles contribuem para a alfabetização ao reforçar a relação fonema-grafema, ampliar o vocabulário e permitir que a criança aprenda no seu ritmo. Por outro lado, o risco da distração é real. Jogos que valorizam apenas a velocidade, que têm estímulos visuais excessivos ou que são usados sem planejamento podem fazer com que a criança se concentre na animação e não no conteúdo. Além disso, a aprendizagem no jogo nem sempre se transfere para a escrita no caderno. Diante disso, a conclusão central deste estudo é que o fator determinante não é o jogo em si, mas a mediação docente. O professor é quem escolhe o jogo adequado, explica o objetivo, acompanha a criança durante a atividade e retoma o conteúdo em outras situações de aprendizagem. A formação docente é, portanto, o ponto crítico. Não basta entregar tablets à escola; é preciso formar o professor para que ele saiba selecionar, mediar e avaliar o uso dos jogos digitais. Outro ponto que merece atenção é a necessidade de equilibrar o digital e o analógico. A criança precisa jogar no tablet, mas também precisa escrever com o lápis, folhear um livro e conversar sobre o texto. O jogo digital deve ser um recurso a mais, não o único. Por fim, é preciso considerar as desigualdades de acesso. A escola pública precisa garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de usar os jogos digitais, para que a tecnologia não se torne mais um fator de exclusão. Sugere-se que futuras pesquisas investiguem como os professores da rede pública selecionam e medeiam os jogos digitais na alfabetização, e quais estratégias utilizam para garantir que a aprendizagem do jogo se transfira para a escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamificação**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 2 ed. São Paulo: DVS, 2015.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BARRETO, R. G. Tecnologias na educação: ensino híbrido e desigualdade escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e233456, 2020.

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

COSTA, M. A. Jogos digitais como recurso de inclusão para crianças com TDAH na alfabetização. **Revista Inclusão & Tecnologia**, v. 5, n. 1, p. 88-102, 2023.

FERREIRA, L. P. A transferência da aprendizagem do jogo digital para a escrita manual. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 12, n. 2, p. 145-160, 2023.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 2018.

OLIVEIRA, R. C. O risco da superficialidade nos jogos digitais educacionais. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 9, n. 3, p. 210-225, 2022.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

SANTOS, J. R. Jogos digitais e a consolidação da relação fonema-grafema. **Revista Alfabetização & Letramento**, v. 8, n. 2, p. 77-92, 2022.

SILVA, T. F.; ROCHA, P. S. O engajamento de crianças em jogos digitais na alfabetização. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 19, n. 1, p. 55-70, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

VALENTE, J. A. **O professor no ambiente digital**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2019.

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Music Education in Early Childhood: Contributions to the Holistic Development of the Child

KEROLLEN FERNANDES MARTINS ¹

RESUMO

A musicalização na educação infantil constitui-se como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança, atuando de forma significativa nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Presente de maneira viva no cotidiano escolar, a música ultrapassa o caráter recreativo e se consolida como uma linguagem que organiza, acolhe e potencializa aprendizagens. No dia a dia da sala de aula, observa-se que canções, brincadeiras rítmicas e explorações sonoras contribuem para a construção da rotina, auxiliando em momentos de transição, promovendo segurança emocional e favorecendo a interação entre as crianças. Além disso, a musicalização estimula o desenvolvimento da linguagem oral, da memória, da atenção e da coordenação motora, ao mesmo tempo em que ativa diferentes áreas do cérebro infantil, fortalecendo conexões neurais importantes para a aprendizagem.

Articulada às práticas pedagógicas, a musicalização também dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, que valoriza a exploração, a criação e a expressão por meio de diferentes linguagens, incluindo a música. Nesse sentido, o trabalho com musicalização na educação infantil deve ir além da reprodução de canções, proporcionando experiências significativas que envolvam escuta, experimentação, criação e interação.

A partir de vivências no cotidiano escolar e de contribuições teóricas, evidencia-se que a música favorece não apenas o aprendizado de conteúdos, mas o desenvolvimento global da criança, respeitando suas singularidades e promovendo formas diversas de expressão. Assim, a musicalização se consolida como um recurso indispensável na prática pedagógica, contribuindo para uma educação mais sensível, significativa e alinhada às necessidades da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Prática pedagógica; BNCC.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014). Professora da Educação Básica com experiência de seis anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Suzano – SP. Atualmente atua como professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo – SP.

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Music Education in Early Childhood: Contributions to the Holistic Development of the Child

FERNANDA MARIA DE PAIVA ¹

ABSTRACT

Musicalization in early childhood education is established as an essential pedagogical practice for the integral development of children, significantly contributing to cognitive, emotional, social, and motor aspects. Present in a dynamic way in the daily school routine, music goes beyond its recreational character and becomes a language that organizes, supports, and enhances learning processes. In everyday classroom experiences, songs, rhythmic activities, and sound explorations contribute to the structuring of routines, assisting in transitional moments, promoting emotional security, and encouraging interaction among children. Furthermore, musicalization stimulates the development of oral language, memory, attention, and motor coordination, while also activating different areas of the child's brain, strengthening neural connections important for learning.

Aligned with pedagogical practices, musicalization also directly corresponds to the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), especially within the field of experience "Traits, sounds, colors, and shapes," which values exploration, creation, and expression through multiple languages, including music. In this perspective, musicalization in early childhood education should go beyond the mere reproduction of songs, providing meaningful experiences that involve listening, experimentation, creation, and interaction.

Based on daily school experiences and theoretical contributions, it is evident that music supports not only content learning but also the child's overall development, respecting individual differences and promoting diverse forms of expression. Therefore, musicalization is consolidated as an indispensable resource in pedagogical practice, contributing to a more sensitive, meaningful, and child-centered education.

KEYWORDS: Musicalization; Early childhood education; Child development; Pedagogical practice; BNCC.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014). Professora da Educação Básica com experiência de seis anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Suzano – SP. Atualmente atua como professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo – SP.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a base do desenvolvimento humano, sendo um período marcado por intensas descobertas, interações e aprendizagens significativas. Nessa etapa, as crianças constroem conhecimentos a partir de experiências vividas, explorando o mundo por meio do corpo, dos sentidos e das diferentes linguagens. Entre essas linguagens, a música se destaca como uma forma de expressão natural, presente desde os primeiros anos de vida e profundamente ligada ao desenvolvimento infantil.

No cotidiano das instituições de educação infantil, a musicalização não se apresenta apenas como um recurso complementar, mas como uma prática constante que atravessa diferentes momentos do dia. Desde a chegada das crianças até os momentos de saída, a música está presente nas rodas de conversa, na organização da rotina, nas brincadeiras e nas situações de acolhimento. Canções simples, brincadeiras rítmicas e explorações sonoras tornam-se estratégias eficazes para promover o envolvimento, a participação e o bem-estar das crianças no ambiente escolar.

Ao observar a prática pedagógica, percebe-se que os estímulos musicais despertam respostas significativas nas crianças. Muitas vezes, antes mesmo do desenvolvimento pleno da linguagem oral, elas já se expressam por meio de gestos, sons e movimentos acompanhando músicas, evidenciando que a musicalização favorece não apenas a comunicação, mas também a construção de vínculos, a socialização e a autonomia. Além disso, a música contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção, memória e percepção, bem como para aspectos motores e emocionais.

Nesse sentido, a musicalização se consolida

como uma ferramenta pedagógica eficaz no cotidiano escolar, potencializando aprendizagens de forma lúdica e significativa. Diante disso, torna-se relevante compreender como essa prática contribui para o desenvolvimento integral da criança, considerando seus impactos no ambiente educativo, sua relação com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os fundamentos teóricos que sustentam sua importância na educação infantil.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da musicalização na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, o estudo está organizado em seções que abordam a importância da musicalização, sua relação com o desenvolvimento cerebral, suas contribuições no cotidiano escolar e seus fundamentos teóricos articulados à Base Nacional Comum Curricular.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização na educação infantil tem como principal objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores por meio de experiências significativas e lúdicas. Mais do que ensinar música de forma técnica, a musicalização busca ampliar as possibilidades de expressão, comunicação e interação da criança com o mundo ao seu redor.

De acordo com Brito (2003), a musicalização não tem como finalidade formar músicos, mas proporcionar vivências que favoreçam o desenvolvimento global, respeitando o tempo e as particularidades de cada criança. Nesse sentido, a música se configura como um meio de aprendizagem, capaz de estimular a

sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, a memória e a expressão corporal.

As contribuições de estudiosos como Dalcroze, Orff e Kodály ajudam a compreender, de forma prática, por que a música é tão importante no trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Dalcroze mostrou que o ritmo é aprendido com o corpo, algo que observamos quando as crianças balançam, batem palmas ou se movimentam ao ouvir uma música. Orff defendia a aprendizagem por meio da exploração, o que aparece no cotidiano quando as crianças produzem sons com objetos simples, como colheres, panelas ou com o próprio corpo. Já Kodály valorizava o canto, muito presente nas cantigas infantis que ajudam na fala, na memória e na participação das crianças.

Além disso, Vygotsky (1984) destaca que a aprendizagem acontece nas interações, o que pode ser percebido quando as crianças cantam juntas, imitam umas às outras e aprendem em grupo. Gardner (1995), por sua vez, reconhece a música como uma forma de inteligência, mostrando que, ao cantar, dançar e explorar sons, a criança também está desenvolvendo habilidades importantes para o seu crescimento.

No cotidiano escolar, esses objetivos se concretizam em práticas simples, porém significativas. É possível observar, por exemplo, que uma canção pode incentivar a participação de crianças mais tímidas, promover a interação entre o grupo e facilitar a compreensão de regras e combinados. Atividades como cantigas com gestos, jogos rítmicos e exploração de sons contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da atenção e da memória de forma natural e prazerosa.

Além disso, a repetição de músicas e sequências rítmicas auxilia na antecipação de ações, favorecendo a construção de segurança, autonomia e organização do pensamento. Dessa forma, a musicalização na educação infantil se consolida como uma prática intencional e fundamentada, que vai além do entretenimento, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento integral da criança.

MUSICALIZAÇÃO E O CÉREBRO INFANTIL

A musicalização na Educação Infantil exerce influência direta no desenvolvimento cerebral das crianças, uma vez que a música mobiliza diferentes áreas do cérebro de forma integrada. Estudos na área da neurociência apontam que experiências musicais estimulam regiões relacionadas à linguagem, memória, atenção, coordenação motora e emoções, favorecendo um desenvolvimento mais amplo e articulado.

Segundo Ilari (2005), a prática musical contribui significativamente para a formação e o fortalecimento das conexões neurais, especialmente na infância, período em que o cérebro apresenta maior plasticidade. Nesse sentido, o contato frequente com a música potencializa habilidades como percepção auditiva, raciocínio lógico, memória e coordenação motora, além de promover a integração entre os hemisférios cerebrais, o que favorece processos cognitivos mais complexos.

No contexto da educação infantil, essas contribuições podem ser observadas de forma concreta no cotidiano da sala de aula. Quando as crianças cantam, acompanham gestos ou realizam movimentos corporais ao ritmo de uma música, estão ativando simultaneamente diferentes áreas do cérebro, articulando linguagem, movimento e emoção. Essa integração favorece não apenas a

aprendizagem, mas também a construção de novas formas de expressão.

Atividades simples, como bater palmas no ritmo, explorar sons com objetos do cotidiano, identificar sons do ambiente ou brincar com variações de intensidade e velocidade, contribuem para o desenvolvimento da percepção auditiva e da atenção. Com o tempo, é possível perceber avanços importantes, como a capacidade de antecipar ritmos, reconhecer padrões sonoros e se expressar com maior intencionalidade.

Além disso, a música também exerce um papel importante no desenvolvimento emocional, uma vez que possibilita a expressão de sentimentos e contribui para a regulação emocional das crianças. Esse aspecto é especialmente relevante na educação infantil, onde o desenvolvimento afetivo está diretamente relacionado ao processo de aprendizagem.

Dessa forma, as vivências musicais, quando inseridas de maneira intencional na prática pedagógica, não apenas enriquecem o cotidiano escolar, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento cerebral infantil, corroborando os estudos teóricos que evidenciam a música como uma importante aliada no processo de aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A musicalização, no contexto da educação infantil, constitui-se como uma prática significativa que permeia o cotidiano escolar e contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento integral das crianças, desde os bebês até as crianças bem pequenas. Inserida nas rotinas diárias, a música favorece

a organização do tempo e dos espaços, ao mesmo tempo em que promove aprendizagens de forma lúdica e significativa.

No dia a dia das instituições, é comum a utilização de canções para organizar a rotina, como nos momentos de acolhimento, alimentação, higiene e transições entre atividades. Com os bebês, por exemplo, músicas suaves durante a troca ou o momento do sono proporcionam segurança e tranquilidade, contribuindo para a criação de vínculos afetivos. Já com as crianças bem pequenas, canções associadas a ações — como guardar brinquedos ou lavar as mãos — auxiliam na compreensão da rotina e favorecem a autonomia, uma vez que elas passam a reconhecer essas músicas como indicativos do que acontecerá em seguida.

Além da organização da rotina, a musicalização também se destaca como importante mediadora emocional. Em situações em que as crianças chegam mais sensíveis ou apresentam dificuldade de adaptação, o uso da música no acolhimento contribui para um ambiente mais seguro e afetivo. É possível observar que, ao ouvir ou participar de uma canção conhecida, muitas crianças se acalmam, se aproximam do grupo e se sentem mais confiantes para interagir.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, as experiências musicais mostram-se especialmente potentes. Bebês, mesmo antes da fala estruturada, já balbuciam sons, imitam entonações e respondem a estímulos sonoros. Com o avanço do desenvolvimento, as crianças passam a repetir palavras, trechos de músicas e expressões, ampliando gradativamente seu vocabulário. As cantigas com repetição e gestos favorecem não apenas a memorização, mas também a articulação entre linguagem, movimento e intenção

comunicativa.

As vivências musicais também contribuem para o desenvolvimento da socialização. Em rodas de música, as crianças aprendem a esperar sua vez, observar o outro, imitar gestos e participar coletivamente. Essas interações fortalecem vínculos e promovem o sentimento de pertencimento ao grupo. Para crianças mais tímidas, a música muitas vezes funciona como um facilitador de participação, permitindo que se expressem de maneira mais espontânea.

Outro aspecto relevante é o estímulo à atenção, à memória e à coordenação motora. Atividades como bater palmas, acompanhar ritmos, dançar ou explorar sons com objetos do cotidiano mobilizam o corpo e a mente simultaneamente. Mesmo ações simples, como repetir uma sequência rítmica ou acompanhar gestos em uma canção, favorecem a concentração e o desenvolvimento motor de forma integrada.

Além disso, a repetição de músicas e sequências sonoras contribui para a antecipação de ações, aspecto fundamental na educação infantil. Ao reconhecer padrões, as crianças desenvolvem maior segurança, organização do pensamento e autonomia, compreendendo melhor o que acontece ao seu redor.

Dessa forma, a musicalização no cotidiano escolar vai além de momentos isolados de canto ou recreação. Ela se configura como uma prática pedagógica intencional, que organiza, acolhe, ensina e desenvolve, tornando o ambiente mais acolhedor, dinâmico e significativo na educação infantil.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A BNCC

A musicalização na educação infantil encontra respaldo tanto em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto em importantes referenciais teóricos que fundamentam sua presença no cotidiano escolar. A BNCC reconhece a música como uma linguagem essencial no desenvolvimento infantil, inserindo-a no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, o qual valoriza a exploração, a criação e a expressão por meio de diferentes linguagens.

Nesse sentido, o documento orienta que as crianças tenham acesso a experiências que envolvam escuta, experimentação, criação e interpretação musical, indo além da simples reprodução de canções. Entre os objetivos de aprendizagem, destacam-se a exploração de sons do corpo, de objetos e do ambiente, a expressão por meio da música, o desenvolvimento da percepção sonora e rítmica e a participação em brincadeiras musicais. Tais orientações evidenciam que a musicalização deve estar integrada ao cotidiano escolar, promovendo experiências significativas e respeitando as formas próprias de expressão da infância.

Na prática pedagógica, essas diretrizes se concretizam em vivências cotidianas, como a exploração de sons com materiais não estruturados, o uso do corpo como instrumento, a imitação de sons do ambiente e a criação de sequências sonoras pelas próprias crianças. Essas experiências favorecem a criatividade, a autonomia e o protagonismo infantil, permitindo que a criança não apenas reproduza, mas também produza cultura.

Além disso, a musicalização deve ser compreendida a partir de uma perspectiva interdisciplinar e cultural, na qual a música não se apresenta de forma isolada, mas articulada com outras linguagens e áreas do

conhecimento. Essa integração possibilita que as crianças estabeleçam relações entre diferentes experiências e saberes, ampliando sua compreensão de mundo e tornando a aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, a música também se configura como uma forma de conhecimento, estruturada por elementos próprios, como ritmo, melodia e harmonia. Ao vivenciar esses elementos, ainda que de maneira intuitiva, a criança desenvolve capacidades relacionadas à organização do pensamento, à percepção e à expressão simbólica, aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento global.

As contribuições teóricas de diversos estudiosos da educação e da música reforçam e aprofundam essas práticas. Émile Jaques-Dalcroze destaca a importância do movimento corporal como forma de internalização do ritmo, aspecto observado nas atividades em que as crianças se movimentam e exploram o corpo ao som da música. Carl Orff valoriza a aprendizagem por meio da experimentação, do jogo e da improvisação, aproximando-se das práticas em que as crianças exploram sons com objetos do cotidiano. Zoltán Kodály enfatiza o canto como base da educação musical, evidenciado nas cantigas e rodas musicais que favorecem o desenvolvimento da linguagem e da memória. Edwin Gordon ressalta a importância da escuta desde os primeiros anos de vida, destacando que a vivência musical precoce contribui para o desenvolvimento da percepção sonora.

No campo da psicologia da educação, Lev Vygotsky compreende a aprendizagem como um processo social, no qual as interações desempenham papel central. Assim, atividades musicais coletivas — como cantar em grupo, imitar gestos e compartilhar experiências — tornam-se espaços

privilegiados de aprendizagem. Howard Gardner, ao propor a teoria das inteligências múltiplas, reconhece a inteligência musical como uma dimensão importante do desenvolvimento humano, reforçando que a música envolve não apenas aspectos artísticos, mas também cognitivos.

Outro elemento fundamental nesse processo é o papel do educador, que deve atuar como mediador sensível às manifestações infantis. Cabe ao professor observar os interesses, as formas de expressão e os conhecimentos prévios das crianças, organizando situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa, a experimentação e a construção de sentidos. Dessa forma, a música deixa de ser uma atividade mecânica e passa a constituir uma experiência significativa e contextualizada.

Ademais, os fundamentos teóricos contemporâneos indicam que o ensino de música deve contemplar diferentes dimensões da experiência musical, como a escuta, a criação e a performance. Isso implica garantir que as crianças tenham oportunidades de ouvir, explorar, produzir sons, criar, improvisar e se expressar, fortalecendo seu protagonismo no processo educativo.

Dessa forma, as práticas de musicalização na educação infantil não são aleatórias, mas fundamentadas em teorias consistentes e em diretrizes curriculares que reconhecem a criança como sujeito ativo da aprendizagem. A articulação entre BNCC e os referenciais teóricos evidencia que a música, quando trabalhada de forma intencional e significativa, contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos e críticos, promovendo o desenvolvimento integral desde os bebês até as crianças bem pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização na educação infantil se revela, no cotidiano escolar, como uma prática pedagógica essencial e significativa, que ultrapassa o caráter meramente recreativo e se consolida como uma importante linguagem de aprendizagem e desenvolvimento. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a música organiza a rotina, acolhe as crianças, favorece interações e potencializa diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores.

As experiências vivenciadas no contexto da educação infantil evidenciam que a musicalização promove aprendizagens de forma natural e prazerosa, respeitando o tempo, as singularidades e as formas próprias de expressão de cada criança. Desde os bebês até as crianças bem pequenas, a música possibilita o fortalecimento de vínculos afetivos, o desenvolvimento da linguagem, a ampliação da comunicação e a construção de autonomia, além de estimular funções importantes relacionadas ao desenvolvimento cerebral.

Do ponto de vista teórico e legal, destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) legitima e orienta a presença da música no currículo da educação infantil, especialmente ao inseri-la nos campos de experiência que valorizam a expressão, a escuta, a criação e a interação. Aliada às contribuições de diferentes teóricos da educação e da música, a musicalização se fundamenta como uma prática intencional, planejada e significativa, que reconhece a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, cabe ao educador assumir um papel mediador, sensível às necessidades e interesses das crianças, promovendo

experiências musicais que vão além da repetição de canções, contemplando a exploração, a criação, a improvisação e a expressão. É por meio dessas vivências que a criança constrói conhecimentos, atribui sentidos e desenvolve sua relação com o mundo.

Dessa forma, garantir a presença da musicalização na rotina da educação infantil é assegurar às crianças o direito de vivenciar experiências ricas, significativas e culturalmente relevantes. Trata-se de uma prática que contribui para uma educação mais humanizada, sensível e alinhada às diretrizes curriculares, reafirmando a música como elemento fundamental no desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

ILARI, Beatriz. **Música, comportamento social e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

KODÁLY, Zoltán. **The selected writings of Zoltán Kodály**. London: Boosey & Hawkes, 1974.

ORFF, Carl. **Orff Schulwerk: music for children**. Mainz: Schott, 1963.

SILVA, Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e. **Abordagem Interdisciplinar no Ensino Curricular de Música:** a percepção dos educadores envolvidos no projeto “Regiões brasileiras”. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **Fundamentos e metodologias das linguagens artísticas.** Porto Alegre: SAGAH, [s.d.].

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AValiação na Educação Infantil: Observação, Registros e Documentação Pedagógica

Assessment in Early Childhood Education: Observation, Records, and Pedagogical Documentation

LEILA DE SOUZA CABRAL¹**RESUMO**

Este trabalho buscou discutir a avaliação na educação infantil e suas contribuições para o trabalho do professor com vistas a promover o desenvolvimento da criança. Para tal, utilizou-se como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa bibliográfica com aprofundamento nos estudos/pesquisas, de Jussara Hoffmann (2007) em suas abordagens referentes a avaliação na educação infantil. Contribuiu também a pesquisa de campo realizada com três professoras da rede pública e três professoras da rede particular de ensino do município de Três Rios sobre os instrumentos de avaliação utilizados em suas práticas e os encaminhamentos a partir dos elementos recolhidos. De forma geral, buscou-se conhecer a função da avaliação na educação infantil. As práticas avaliativas foram trazidas de modo a confirmar como as concepções de criança, infância e avaliação podem interferir e influenciar nessa prática. Foram identificados alguns dos instrumentos avaliativos utilizados no trabalho pedagógico do professor. O valor pedagógico da avaliação tornou-se evidente ao levar o professor na busca de novos caminhos para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Através desse trabalho foi percebido que embora muitas práticas avaliativas na educação infantil ainda não romperam com os modelos do ensino fundamental, os professores de educação infantil, começaram a modificar seus conceitos sobre educação infantil, infância, criança entre outros; o que tem contribuído para perceberem como a avaliação pode auxiliar a própria prática e favorecer o trabalho docente com vistas a promover o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Avaliação; Criança; Professor; Desenvolvimento.**ABSTRACT**

This work aimed to discuss assessment in early childhood education and its contributions to the teacher's work in promoting child development. To this end, a bibliographic research approach was used, focusing on the studies/research of Jussara Hoffmann (2007) regarding assessment in early childhood education. Field research conducted with three teachers from the public school system and three teachers from the private school system in the municipality of Três Rios also contributed, focusing on the assessment instruments used in their practices and the approaches taken based on the collected data. In general, the study sought to understand the function of assessment in early childhood education. Assessment practices were examined to confirm how conceptions of child, childhood, and assessment can interfere with and influence this practice. Several assessment instruments used in the teacher's pedagogical work were identified. The pedagogical value of assessment became evident in leading the teacher to seek new ways to promote child development and learning. Through this work, it was observed that although many assessment practices in early childhood education have not yet broken with the models of elementary education, early childhood education teachers have begun to modify their concepts about early childhood education, childhood, children, and others; this has contributed to their understanding of how assessment can assist their own practice and favor teaching work with a view to promoting the integral development of children.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Assessment; Child; Teacher; Development.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR (2011); Pós-graduação em Educação Infantil e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação infantil no CEI Jardim Silva Telles.

INTRODUÇÃO

Observa-se também, na educação infantil, a concepção de um ideal de criança, ou seja, a concepção de que todas as crianças se desenvolvem de forma idêntica e ao mesmo tempo, desconsiderando as características e ritmo individual de cada uma delas. Assim o professor acaba por avaliar a criança de acordo com este ideal e com o comportamento que se espera dela em cada idade, deixando de considerar o contexto cultural e social em que está inserida.

No entanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil orientam que as instituições de Educação Infantil criem procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Dessa forma, o professor deve ter conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, a forma que a criança aprende e o valor do papel do adulto mediador para que possa através de suas observações, acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos numa prática avaliativa reflexiva e inclusiva.

Uma das ferramentas básicas da ação pedagógica do professor é a observação, podendo ser utilizada na busca de compreender cada vez mais seus alunos, no acompanhamento do planejamento e no registro. No entanto, pode-se dizer que as observações vêm carregadas de concepções, o que vai depender, muito e especialmente, do olhar do professor como uma ação reflexiva sobre si e do seu próprio trabalho. O registro será o reflexo dessa ação de olhar com vistas a compreender e interpretar a realidade.

Para realizar um estudo mais detalhado sobre a avaliação na educação infantil será feita uma pesquisa bibliográfica, a fim de elaborar um

trabalho de pesquisa com explicações fundamentadas em autores/pesquisadores das abordagens da avaliação na educação infantil, nas quais tenham como objetivo, proporcionar maiores fontes de estudo, para enriquecimento do tema.

Buscarei, portanto mais recursos, através de fontes, como: sites, revistas, além de literaturas específicas que abordem a temática, estabelecendo um roteiro para leitura do material coletado, a fim de selecionar as informações relevantes. Alguns documentos, também, servirão como base norteadora do estudo, tais como a LDB – 9394 96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) e a Resolução n 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As fontes de pesquisas foram escolhidas mediante indicações de leituras sobre educação e que fazem referência ao tema específico que será estudado e aprofundado.

OBJETIVO GERAL

- Discutir a avaliação no contexto da educação infantil e suas contribuições para o trabalho pedagógico do professor com vistas a promover o desenvolvimento da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer a função da avaliação na educação infantil.
- Identificar as diferentes práticas avaliativas no contexto da educação infantil.
- Analisar as práticas avaliativas e suas contribuições para o trabalho pedagógico e o desenvolvimento dos alunos.

JUSTIFICATIVA

Percebe-se, de um modo geral, que não é dada a avaliação no contexto da Educação Infantil, a importância e relevância que merece. Esta prática, muitas vezes, acontece informalmente, entre pais e professores durante conversas na porta da sala de aula sem preocupação de registro ou acompanhamento da criança. Outras vezes, cumpre uma função meramente burocrática através de fichas ou boletins, para que a escola possa informar aos pais o que a criança alcançou ou não alcançou, numa visão classificatória sem valor pedagógico.

PROBLEMA

Como a avaliação na Educação Infantil pode contribuir para o trabalho do professor em sua ação educativa com vistas ao desenvolvimento da criança?

PRÁTICAS AVALIATIVAS: CONCEPÇÕES NECESSÁRIAS

O espaço da educação infantil no contexto educativo pode ser considerado como um espaço de relacionamento e aprendizagem na relação entre adultos/criança, criança/criança. A educação infantil deve se tornar um espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena.

Se a ação da educação infantil nasce do centro da relação entre os adultos e crianças, a convivência diária passa então a ser o lugar onde as crianças vão indicando seus momentos, interesses, curiosidades, sua vontade de aprender, sua história de vida. Nessa relação, o professor como adulto e mediador, terá condições de acompanhar o desenvolvimento das crianças, de forma organizada e intencional, sobre como elas se relacionam e interagem com o mundo, no empenho de favorecer o desenvolvimento das

suas máximas habilidades.

No entanto, é importante perguntar quem é esta criança e, sobretudo, que concepção de criança são identificadas nesse espaço educativo; já que a partir dessa concepção surgirá formas de realizar as práticas avaliativas.

Sobre isto Hoffmann (2007) orienta:

A ação avaliativa é a própria mediação entre a criança, sua realidade e o espaço institucional, onde está inserido o educador com suas impressões de mundo, suas concepções a respeito das crianças, seu entendimento do papel da creche e pré-escola. (HOFFMANN, 2007, p.16)

Dessa forma, fica claro que a prática avaliativa não é neutra. Traz consigo valores, crenças, concepções e visão de mundo, considerando que o professor deve buscar apropriar-se de teorias; principalmente, das áreas das ciências humanas como a psicologia, a sociologia, a filosofia para aproximar-se cada vez mais da realidade e do contexto em que desenvolve seu trabalho. Permitindo, portanto, ampliar concepções sobre criança, infância e o seu papel no contexto educativo da educação infantil.

Sobre a concepção de criança Kramer (1999 p.2) nos ajuda a pensar quando explica que:

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças – cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura – é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e

constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (KRAMER, 1999, p. 1)

A criança entendida como sujeito criador e de cultura nos leva a considerar que o espaço da educação infantil deve ser organizado para assegurar práticas que permitam que a criança utilize várias formas de expressão dentro de diversas linguagens; como nas linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais. Num estímulo crescente da conquista da autonomia e da valorização das interações interpessoais. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado consigo e com o outro vão sendo construídos nas vivências cotidianas.

O respeito ao que a criança traz do seu meu cultural, sua vivência, seus valores permitem que conheçamos a criança em sua individualidade, com seus gostos, preferências e modo de ser e estar no mundo. Tudo isso enriquece, sobremaneira, as experiências vividas coletivamente no espaço da educação infantil, que vão sendo construídos ao longo do processo educativo, permitindo que a educação infantil cumpra sua função socializadora e de interações relacionais.

Outro ponto necessário refletir é sobre a concepção de criança como um vir a ser, como uma pessoa que só será no futuro, não tendo nada para contribuir no presente.

No entanto, Jobim e Souza (1994) nos ajuda a compreender, quando afirma que: “A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente um ser que participa da construção da história e da cultura do seu tempo” (Jobim e Souza, 1994, p. 159)

Mesmo a criança necessitando do auxílio do adulto, por um bom tempo para conquistar sua autonomia, ela traz suas especificidades próprias na forma de pensar e agir dentro de sua capacidade afetiva e cognitiva. Participando, assim, de um tempo e um espaço onde deixa suas marcas, modificando o seu contexto e construindo história.

Quando se concebe a criança como um vir a ser, as práticas pedagógicas e avaliativas tornam-se desqualificadas no sentido de pensar em preparar a criança para algo que ela não é, ou se prendendo naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer, deixando de considerar suas capacidades e seu potencial criativo e transformador.

Após maior entendimento sobre a criança e o espaço institucional da educação infantil, partiremos para situar a ação avaliativa neste contexto.

Poderíamos perguntar por que e para que se avaliar na educação infantil, uma vez que neste segmento de ensino não se tem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (LDB 9394/96).

De acordo com a LDB 9394/96, a legislação traz diferenças na forma de tratar a avaliação da educação infantil das demais etapas da educação básica, por reconhecer as particularidades que envolvem o trabalho com as crianças dessa faixa etária, assinalando que essa deve acontecer mediante o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Para Hoffmann (2007):

A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças como elo da continuidade da ação pedagógica. (HOFFMANN, 2007, p.42)

A avaliação é uma prática contínua e reflexiva de acompanhamento da criança, não devendo ter fim em si mesma, já que a criança está em constante mudança, pois o que ela ainda não é capaz de realizar hoje, amanhã poderá conseguir. Assim, o professor deve transformar suas “certezas” ou “verdades” em hipóteses para que possa ampliar seu olhar para um maior entendimento sobre o que observa e “constata”, transformando sua prática em uma ação pedagógica reflexiva, considerando as formas peculiares das crianças responderem às situações.

Mas nem sempre acontece dessa forma, visto que, ainda ocorrem práticas que tomam como base os modelos do ensino fundamental, que de segundo Hoffmann (2007), são classificatórias e comportamentalistas.

Elisandra Godói (2007) traz também sua contribuição ressaltando que:

“Portanto rever a avaliação e em uma perspectiva de construção exige uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico (o currículo, os tempos e os espaços educativos), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação infantil, de criança, de infância que temos praticado. A avaliação como um processo em construção vai na contramão de uma avaliação controladora, que determina a maneira de as crianças sentirem, viverem, conviverem e estarem na sociedade. Vai na contramão da submissão e da exclusão.” (NONO, p. 8; apud GODÓI, 2007, p.34)

Dessa maneira, corre-se o risco de transformar a avaliação em uma prática excludente se a criança não é compreendida como um ser capaz e competente, e a educação infantil como espaço educativo que deve ser organizado para promover o desenvolvimento da criança.

Portanto, podemos entender que a ação

avaliativa é bastante complexa devido a subjetividade que envolve seus sujeitos, exigindo do professor uma postura investigativa indo de encontro a concepção de criança como ser ativo, pensante e produtor de sua história, para que garanta uma prática promotora de sucesso.

O TRABALHO PEDAGÓGICO E SEUS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

A avaliação torna-se uma ação indissociável do processo educativo por possibilitar ao professor que reúna um conjunto de elementos para que possa refletir sobre sua prática, tendo em vista, as experiências que oferecem às crianças na busca de promover desafios e estratégias adequadas que criem os avanços necessários para a aprendizagem.

Portanto, a avaliação deve ser compreendida como processo educativo por exigir acompanhamento sistemático, orientação e retomada do processo como um todo.

É necessário pensar quais instrumentos de avaliação poderão ser utilizados para este segmento de ensino, uma vez que traz em si especificidades que devem ser consideradas; sob pena de descaracterizar o trabalho pedagógico com crianças nessa faixa etária.

Sobre estes instrumentos temos a orientação da LDB 9394/96 que diz no seu art. 31 que: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Considerando esta orientação, a avaliação deverá acontecer através de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, no entanto, podemos perguntar de que forma deve ser realizado este acompanhamento e registro.

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) trazem mais detalhes, especificando que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (DECNEI, 2009, Art. 10, parag. I e II)

Para realizar uma observação crítica e criativa como assinala as DCNEI (2009), a observação e interpretação da realidade em termos do desenvolvimento da criança, dependerão do olhar do professor, o que ele traz de concepções, de vivência e de conhecimentos específicos sobre seu campo de atuação.

Sobre o olhar do docente, a escuta e o compromisso que o professor deve ter em suas observações, Madalena Freire contribui quando afirma que:

O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado. Ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro. (WEFFORT, 1996, p.2)

Podemos dizer que a observação é uma relação dinâmica entre a realidade e como a mesma está sendo interpretada. Vai além do que os olhos podem constatar. É o estabelecimento de um diálogo, onde perguntas devem ser feitas, sem deixar de duvidar das próprias respostas, no intuito de

conhecer cada vez mais os alunos e a forma como eles aprendem. Conhecer também para avaliar e planejar as ações educativas já que através dessas ações serão organizados ambientes, situações de aprendizagem e atividades que atendam aquele grupo em especial, e contemplem as diferenças individuais dos alunos.

Ainda voltando o entendimento para uma observação crítica, criativa e criteriosa; é fundamental que o professor tenha claro o que quer observar na criança, ou seja, sua forma de interagir com o grupo, sua forma de interagir com os espaços, sua forma de comunicar-se, sua forma de explorar os brinquedos, sua forma de brincar e resolver conflitos, entre outras. Sem este compromisso, a observação se torna vazia e sem objetivo, visto que, não traz elementos de reflexão e conhecimento para a própria prática.

Acompanhar o desenvolvimento dos alunos através da observação exige, além de tudo, a organização de documentação específica que sirva de apoio ao professor, como exemplo; os relatórios descritivos, os portfólios com as produções das crianças, fotografias, entrevistas com as famílias, enfim – um diversificado número de instrumentos que reúnam e apreendam os diferentes momentos do cotidiano na instituição, e possibilite a comprovação dos avanços e dificuldades encontradas pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

Um planejamento organizado, com objetivos bem definidos, de forma que preveja o que será proposto às crianças também estará colaborando com o processo avaliativo; desde que sejam observados os resultados do que foi planejado, promovendo reflexões sobre o trabalho, podendo ou não ser modificado.

As reflexões sobre o que foi planejado após os resultados e as reações das crianças deverão ser anotadas para que sirvam de suporte e apoio para novas propostas.

Como já citado anteriormente, um dos instrumentos utilizados na prática avaliativa da educação infantil é o relatório individual do aluno ou relatório descritivo. Nestes relatórios o professor registra o processo vivido pelo aluno durante um período de tempo no espaço educativo. Por ser uma prática que exige habilidades específicas do professor, como domínio da escrita e síntese, observação e reflexão, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, conhecimento sobre a realidade cultural e social da criança, entre outras; muitos professores não se sentem confortáveis e seguros ao ter que elaborá-los, pois normalmente são estes relatórios que ficam arquivados na escola e chegam às mãos das famílias como documento sobre o acompanhamento do desenvolvimento da criança, revelando a história da criança no espaço institucional.

Pode ocorrer, também, a falta de compromisso do professor quando este registra sem critério algum, sobre o comportamento e a individualidade da criança. O professor deve compreender que seu registro vai muito além do que ele observa da criança, mas também e principalmente sua forma de conceber e fazer educação.

Jussara Hoffmann (2007), a partir dos estudos que tem realizado vem contribuindo muito para orientação dos professores quanto a estes aspectos. Ela ressalta que:

Registros de avaliação significativos procuram documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, sua interação com os vários objetos do conhecimento, sua convivência com os adultos e outras crianças que interagem com ela. Como história

individual, devem esses registros revelar trajetórias individuais, peculiaridades, avanços e dificuldades próprias de cada criança, respeitando o seu “ser” diferente dos outros. Diferença entre elas entendidas como normais e não como desvantajosas. (HOFFMANN, 2007 p.44)

Relatar a história da criança em seu processo de descobertas e conquistas, de modo que ela seja compreendida em sua individualidade, tornará a prática avaliativa inclusiva; entendendo que cada criança tem seu jeito próprio de percorrer o caminho na construção dos seus conhecimentos.

Os relatórios individuais de avaliação podem ser considerados a “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem”, de que trata as DCNEI (2009, Art. 10 parag. IV), considerando que as famílias tem o direito de participar do processo educativo dos seus filhos nas escolas de educação infantil, acompanhando suas conquistas e apoiando nas dificuldades. Muitas vezes, as famílias através deste instrumento, passam a conhecer aspectos do desenvolvimento da criança que desconheciam e também do trabalho da instituição.

Outro instrumento que tem subsidiado o trabalho avaliativo dos professores é o portfólio individual do aluno. Este instrumento também deve ser compartilhado com a família e construído com a participação da criança. Nele devem estar agrupadas as produções do aluno, fotografias, objetos, coleções, entre outros; com o objetivo de registrar diferentes momentos e vivências da criança, de modo que reflita o processo vivido através de produções e atividades significativas.

A criança deve ter a oportunidade de participar da seleção do que estará compondo o portfólio,

além de poder ter acesso ao mesmo para recordar o que foi vivido e manifestar suas impressões.

Algumas instituições também se utilizam de relatórios particulares onde são registradas informações prestadas pelas famílias relativas à saúde da criança, hábitos alimentares e de rotina, preferências, composição familiar, etc. Estes dados deverão estar de posse da instituição e professores para que melhor conheçam seus alunos e possam tendê-los em suas necessidades.

Portanto, o professor de educação infantil poderá lançar mão dos diversos instrumentos que irá auxiliá-lo para realizar uma avaliação criteriosa em favor de sua prática. No entanto, esses instrumentos só se tornarão eficazes quando utilizados para dar suporte ao professor, sem desconsiderar a importância maior do processo vivido, junto aos alunos – o de compreensão e acompanhamento da criança para lhe oportunizar o desenvolvimento pleno de seu desenvolvimento.

A AVALIAÇÃO A FAVOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pode-se observar que nem sempre é dada a avaliação no contexto da Educação Infantil a importância e relevância que merece desconsiderando suas reais funções. Algumas práticas, ainda trazem raízes de uma avaliação escolar cujos padrões estão baseados em instrumentos de medida que servem, para o exercício de classificação, seleção e exclusão.

Acontece também, muitas vezes, de maneira informal; conversas entre pais e professores nas portas das salas de aula, sem uma preocupação maior de registro ou

acompanhamento da criança. Outras vezes, cumpre uma função meramente burocrática através de fichas ou boletins, para que a escola possa informar aos pais o que a criança alcançou ou não alcançou, numa visão classificatória sem valor pedagógico.

Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002) dá ênfase a avaliação formativa por considerar o processo do desenvolvimento infantil, criticando as práticas avaliativas utilizadas como instrumentos classificatórios.

[...] Outras práticas de avaliação conferem as produções das crianças: notas, conceitos, estrelinhas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima da criança (RECNEI, 2002 vol. I, p.59)

A avaliação considerada como processo, contempla a criança de forma global em todos os aspectos de seu desenvolvimento, diferente de considerar o resultado final de uma produção ou de um comportamento, através de instrumentos rígidos, o que, quase sempre, desqualificam as crianças em seu potencial.

Se pensarmos que a avaliação tem a importante função de diagnosticar e apontar rumos para a prática, o professor deverá assumir seu papel de mediador do processo de aprendizagem; apresentando as diversas possibilidades que a criança tem de conhecer o mundo em que vive e interagir nele. Neste sentido a mediação pode ser entendida, segundo o Proinfantil, Módulo II (2006), como:

A função de estabelecer a relação entre dois termos ou situações. Para a psicologia sócio-histórica, da qual Vygotsky é um dos autores mais conhecidos, a relação entre os seres humanos e o mundo é mediado pelos outros seres humanos com os quais convivemos e pela cultura onde estamos inseridos (PROINFÂNCIA, 2006 Mod.II, Unid. I, V.2)

Nessa relação, o professor como mediador da aprendizagem, vai intencionalmente construindo um espaço de interações e descobertas, através de várias situações que promovam desafios.

Através dessa mediação será capaz de observar a criança e propor novos caminhos em busca de uma educação plena e de qualidade.

AValiação: NOVOS CAMINHOS?

A avaliação somente tem valor pedagógico quando impulsiona a prática docente na busca de novos caminhos e/ou para reafirmar o sucesso do trabalho realizado. Ou seja, a avaliação deve estar sempre a favor do professor, mas para isso o professor da Educação Infantil, deve ter claro o que deseja observar e o que fará a partir dessas observações. O Módulo IV Proinfantil (2006) afirma que:

Isso significa que somente podemos considerar que estamos avaliando nossas crianças quando selecionamos criteriosamente os aspectos a serem avaliados, verificando se as estratégias que escolhemos para avaliá-las são as mais adequadas para obtermos elementos que nos possibilitem comparar avanços, analisar as intervenções que fizemos e definir o que é necessário para impulsionarmos a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (COLEÇÃO PROINFANTIL, 2006, mod. IV uni.3, vol.2 p.12)

Mediante este entendimento tornou-se relevante verificar como os professores pesquisados têm tratado os dados recolhidos após a observação dos alunos e dos registros através dos relatórios descritivos, já que, “comparar avanços”, “analisar as intervenções” e “definir o que é necessário”, segundo o Proinfantil (2006) são ações fundamentais para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Vale ressaltar os seguintes aspectos:

- Transforma-se em autoavaliação e o repensar do planejamento;
- Verificação do alcance das metas planejadas;
- Busca de estratégias para o desenvolvimento das crianças;
- Revisão da prática para ajudar aos alunos a superar suas dificuldades;
- Possibilidade de mostrar aos pais o trabalho realizado pelo professor;
- Relatar (registrar) o que foi observado para não esquecer e ajudar aos alunos;
- Intervenções necessárias para atender às necessidades reais dos alunos;
- Acompanhamento dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos na escola;
- Possibilidade do acompanhamento da Orientação Pedagógica sobre o desenvolvimento de cada aluno;
- Trabalho de equipe, integração: professor, escola e família em prol da superação da dificuldade do aluno.

Percebe-se que os aspectos contemplam um olhar da avaliação como processo onde o professor deve se preocupar em ajudar as crianças em suas dificuldades tendo em vista, a complexidade do trabalho docente e do desenvolvimento da criança; buscando apoio dos pais e da escola. Além da percepção da necessidade da retomada do planejamento e da autoavaliação em busca de melhores resultados.

Observa-se que a concepção de avaliação na educação infantil por parte das professoras entrevistadas está coerente com as instruções legais do país, e com as novas pesquisas teóricas referentes ao assunto; podendo ainda avançar na utilização de estratégias e instrumentos utilizados para possibilitar uma visão ainda mais detalhada do processo

educativo das crianças nas instituições de ensino.

As orientações do Módulo IV Proinfantil (2006) nos ajudam a pensar quando afirma que:

São recentes os estudos que apontam para uma avaliação que se diferencie dessa perspectiva de julgar resultados e que, ao invés disso, busque a análise dos processos de ensinar e de aprender, considerando os fatores que determinam esses processos. Nas perspectivas atuais, a avaliação analisa uma situação ou uma ação como ela é e o que pode ser feito para transformá-la, ou seja, o professor busca definir estratégias para diagnosticar o que as crianças sabem sobre determinado assunto e analisar os avanços alcançados por elas em determinado período. Essa forma de avaliar inclui, ao invés de excluir em função de uma medida padrão, uma vez que não compara a criança com esse padrão, mas valoriza as suas conquistas, elevando sua autoestima. Nessa perspectiva, avaliar implica proceder a uma análise individualizada das aprendizagens das crianças, levando em consideração o processo, bem como os contextos em que elas se realizam (PROINFANTIL, 2006, mod. IV uni.3, vol.2 p.14)

Fica claro que os avanços na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, devem ser o objetivo maior da avaliação escolar, e dessa forma, serão cada vez mais significativos quando os professores estiverem empenhados em diagnosticar o que seus alunos sabem, propondo a partir daí, estratégias de avanços, envolvendo também pais e escola nesse compromisso.

Não seriam esses os novos caminhos? Conhecer seus alunos, sua forma de interagir e aprender, seu contexto familiar e cultural, para criar novas possibilidades de avanços?

Portanto, torna-se mais eloquente o que vem sendo afirmado nos estudos e pesquisas sobre a avaliação no contexto da educação infantil;

numa proposta voltada para inclusão e o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, através da pesquisa bibliográfica, buscou-se aprofundar conhecimentos sobre a avaliação na Educação Infantil e como esta avaliação contribui para o trabalho do professor em sua ação educativa com vistas ao desenvolvimento da criança. Pude compreender melhor o papel da educação infantil no cenário da educação nacional e a função da avaliação neste segmento de ensino.

Com os avanços legais, hoje a educação infantil, integra a educação básica e passa a ser direito de toda a criança de 0 a 6 anos. Garante que as crianças sejam atendidas em instituições educativas, por professores; em espaços adequados, com objetivo de promover o desenvolvimento de todas as potencialidades na primeira infância.

Este segmento de ensino desenvolve um currículo voltado ao atendimento das peculiaridades dessa faixa etária, que pressupõe acompanhamento sistematizado do desenvolvimento das crianças. No entanto, para que a aprendizagem seja garantida, a avaliação cumpre um papel importantíssimo: o de acompanhar o processo de desenvolvimento da criança.

Através da avaliação o professor terá parâmetros para refletir sobre sua prática, bem como, se os alunos estão avançando em suas conquistas ou se ainda necessitam de intervenções que garantam efetivos avanços.

A compreensão da avaliação como processo possibilita retomadas de ações e garante a

promoção de uma prática reflexiva e dinâmica, onde não há um momento pré-determinado para verificar o resultado de algo, mas a observação sistemática no cotidiano da escola sobre o comportamento, interesse e necessidade de cada criança ou do grupo; numa percepção de que a criança está em constante mudança.

Mediante estudos, percebe-se avanços quanto a compreensão dos professores em relação a função da avaliação na educação infantil, visto que passam a considerar a avaliação indispensável para seu trabalho pedagógico. Não mais como uma satisfação a dar aos pais ou a instituição, sobre o que a criança é capaz ou não de fazer na escola, mas como parte inseparável do processo ensino-aprendizagem. Este olhar transforma o trabalho docente em uma prática acolhedora com atenção às diferenças e a forma peculiar com que a criança interpreta o mundo.

Fica claro que as práticas avaliativas vêm sendo aprimoradas através das orientações legais, estudos científicos e das mudanças de concepções sobre criança, infância, educação infantil e, sobretudo, sobre a própria avaliação.

Os diversos instrumentos utilizados na avaliação têm favorecido a visão global desse processo. Sendo atribuído um grande valor aos registros descritivos sobre o desenvolvimento dos alunos, considerando a observação o suporte que permite a construção desses registros e as ações reflexivas do professor.

Portanto, a discussão entre teoria e prática e o aprofundamento desses conhecimentos, confirmam que um trabalho sério voltado para a qualidade da educação infantil, onde a avaliação passa a ser considerada um

instrumento de grande valor pedagógico, pode garantir mudanças significativas no cotidiano da sala de aula e, sobretudo, no cenário educativo do nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Formação Pessoal e Social**. 1998. Brasília.

_____. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Introdução**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Brasília. 2002.

_____. MEC/SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2009. Brasília.

FAZOLO, Eliane; Carvalho, Maria Cristina; Leite, Maria Isabel. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Lidador, 1997.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos. São Paulo. Espaço Pedagógico, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação. 2007

KRAMER, Sônia. O papel social da Educação Infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseane Pereira; FARIA, Vitória Líbia. **Coleção Proinfantil**, mod. II, unid.1, vol. 2. Brasília, 2005.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseane Pereira; FARIA, Vitória Líbia. **Coleção Proinfantil**, mod. II, unid.3, vol. 2. Brasília, 2005.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseane Pereira; FARIA, Vitória Líbia. **Coleção Proinfantil**, mod. IV, unid.4, vol. 2. Brasília, 2006.

MICARELO, Hilda. Texto **Avaliação e transições na Educação Infantil**. Domínio Público. 2010.

NONO, Maéve Anabel. **Texto Avaliação na Educação Infantil**. Legislação e Pesquisa. UNESP– Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Departamento de Educação São José do Rio Preto [2009 ou 2010]

RAIZER, Cassiana Magalhães. Documentação pedagógica: portfólios avaliativos na Educação Infantil. **Revista Científica Sensus: Pedagogia**, Londrina, v.1, n.1, jan./jun,2011.

GAMIFICAÇÃO E O USO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC

Gamification and the Use of Digital Games in History Teaching: A Pedagogical Proposal for the 6th Grade of Elementary School in Light of the BNCC (Brazilian National Curriculum Base)

LILIAN LINO ¹

RESUMO

A gamificação no processo pedagógico consiste na utilização de elementos, mecânicas e dinâmicas próprias dos jogos com a finalidade de tornar o aprendizado mais significativo, motivador e interativo. Este artigo apresenta os resultados de uma proposta pedagógica desenvolvida no contexto do ensino remoto, voltada para estudantes do 6º ano do ensino fundamental, fundamentada na habilidade EF06HI10 da base nacional comum curricular (BNCC). O objetivo central foi avaliar as possibilidades do uso de um jogo digital, elaborado na plataforma Google Forms, como instrumento de avaliação diagnóstica e estratégia de engajamento nas aulas de história sobre a formação da pólis e a democracia na Grécia antiga. A metodologia adotada caracterizou-se como pesquisa aplicada, de natureza qualitativa e quantitativa, com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo realizada com docentes do ensino fundamental. Os resultados indicam que a gamificação contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico, maior retenção de conteúdo e participação qualitativa dos estudantes, embora tenham sido identificados desafios relacionados ao acesso tecnológico e à adesão discente. Conclui-se que a abordagem lúdica digital constitui ferramenta pedagógica relevante para o ensino de história, especialmente em contextos de ensino remoto ou híbrido.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Ensino remoto; Ensino de História; BNCC; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

Gamification in the pedagogical process consists of applying game elements, mechanics, and dynamics to make learning more meaningful, engaging, and interactive. This article presents the results of a pedagogical proposal developed in the context of remote learning, aimed at 6th-grade elementary students, aligned with the EF06HI10 skill of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The main objective was to evaluate the possibilities of using a digital game created on the Google Forms platform as a diagnostic assessment tool and engagement strategy in History classes addressing the formation of the polis and democracy in Ancient Greece. The methodology was characterized as applied research, combining qualitative and quantitative approaches, including bibliographic review and field research conducted with elementary school teachers. The results indicate that gamification contributed to the development of critical thinking, improved content retention, and qualitative student participation, although challenges related to technological access and student engagement were identified. It is concluded that digital playful approaches represent a relevant pedagogical tool for History teaching, especially in remote or hybrid learning contexts.

KEYWORDS: Gamification; remote learning; History teaching; Digital technologies; Curriculum.

¹ Graduação em Pedagogia pela UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2024);
Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela faculdade UNIFAHE (2026); Professora de
Educação Infantil na EMEI Professora Clarice Benvinda Santos Silva.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios relacionados à motivação discente. Observa-se que metodologias tradicionalmente utilizadas no ensino presencial nem sempre produzem os mesmos efeitos quando transpostas para ambientes virtuais.

Nesse cenário, a gamificação surge como uma possibilidade de estratégia pedagógica. Segundo Vianna et al. (2013), a gamificação consiste na utilização de mecanismos de jogos para resolução de problemas e para promover engajamento em diferentes contextos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que extrapola o simples uso de jogos, incorporando elementos estruturais como pontuação, desafios e narrativas.

Este estudo partiu da hipótese de que atividades lúdicas digitais podem contribuir para maior engajamento dos alunos no ensino híbrido. O objetivo central foi avaliar as possibilidades do uso de um jogo digital como estratégia de ensino de História para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em consonância com a habilidade EF06HI10 da BNCC.

O protótipo do jogo está disponível em:
<https://forms.gle/UYToAwcy93Xe1Scv8>

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

GAMIFICAÇÃO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES

A gamificação, enquanto estratégia pedagógica contemporânea, não se limita à inserção de jogos no contexto escolar, mas refere-se à incorporação sistemática de elementos estruturais dos jogos em ambientes não lúdicos, com objetivos formativos. Conforme Vianna et al. (2013), a gamificação pode ser compreendida como o uso

intencional de mecânicas, dinâmicas e componentes de jogos para promover engajamento e resolver problemas em diferentes contextos sociais.

Essa definição desloca a compreensão simplista de que gamificar significa “jogar na aula”. Trata-se, na realidade, de uma reorganização metodológica do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Kapp (2012), a gamificação envolve narrativa, desafios progressivos, feedback imediato e sistemas de recompensa simbólica que favorecem a motivação intrínseca.

A motivação, nesse contexto, torna-se elemento central. De acordo com Ryan e Deci (2000), a teoria da autodeterminação demonstra que indivíduos tendem a engajar-se de forma mais profunda quando percebem autonomia, competência e pertencimento. A gamificação, ao oferecer metas claras e feedback contínuo, fortalece essas dimensões.

Vianna et al. (2013) afirmam que:

“A gamificação não transforma qualquer atividade em jogo, mas aplica elementos de jogos para tornar experiências mais significativas e envolventes” (VIANNA et al., 2013, p. 28).

Esse aspecto evidencia que a intencionalidade pedagógica é determinante para que a gamificação produza efeitos formativos reais.

No campo educacional, Klock et al. (2014) ressaltam que sistemas de pontuação, níveis e conquistas estimulam o senso de progresso e promovem engajamento cognitivo. Contudo, os autores alertam que o uso inadequado desses mecanismos pode gerar competitividade excessiva ou foco apenas na recompensa externa.

Assim, a gamificação eficaz requer planejamento pedagógico articulado ao currículo, evitando a superficialidade metodológica.

LUDICIDADE, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A dimensão lúdica ocupa lugar central na formação humana. Desde as contribuições de Huizinga (2000), em *Homo Ludens*, compreende-se que o jogo antecede a cultura formal e constitui elemento estruturante da experiência social.

No contexto educacional, Kishimoto (2011) argumenta que o jogo:

“é atividade estruturada que possui regras e objetivos, mas que, ao mesmo tempo, permite à criança explorar, experimentar e construir significados” (KISHIMOTO, 2011, p. 24).

A aprendizagem mediada pelo lúdico favorece processos cognitivos complexos, como atenção, memória e resolução de problemas. Toscani et al. (2007) destacam que os jogos são estratégias prazerosas de aprendizagem, ampliando a interação social e estimulando criatividade e raciocínio lógico.

Sob perspectiva construtivista, o jogo representa ação concreta sobre o objeto de conhecimento. Piaget (1971) já defendia que o conhecimento é construído a partir da interação sujeito-objeto, por meio dos processos de assimilação e acomodação.

Nesse sentido, a gamificação digital pode ser interpretada como extensão contemporânea das práticas lúdicas tradicionais, adaptadas às tecnologias emergentes.

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) redefiniu

as formas de produção e circulação do conhecimento. Segundo Lévy (1999), a cibercultura representa nova ecologia cognitiva, na qual saberes são compartilhados em rede.

A escola, entretanto, nem sempre acompanha tais transformações. O Plano Nacional de Educação estabelece metas que visam integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas, reconhecendo sua importância estratégica.

As Diretrizes para Ensino de Computação na Educação Básica destacam que a computação é linguagem estruturante do século XXI, sendo essencial para compreensão crítica do mundo digital.

Contudo, dados do IBGE (2021) indicam que milhões de estudantes brasileiros enfrentaram dificuldades de acesso aos dispositivos eletrônicos e à internet durante as etapas da educação básica. Essa realidade impacta diretamente a eficácia de propostas baseadas em plataformas digitais.

Portanto, qualquer iniciativa gamificada precisa considerar o contexto socioeconômico dos estudantes, evitando reforçar exclusões.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS

O ensino de História possui papel fundamental na formação do pensamento crítico. Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica permite que o sujeito compreenda o presente à luz do passado, articulando temporalidades.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece como objetivo central do componente curricular História o desenvolvimento da capacidade de análise crítica das relações sociais e políticas ao longo do tempo.

No 6º ano, a habilidade EF06HI10 propõe explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. Foca nas lógicas de organização política, abordando a democracia ateniense, a religiosidade, a oralidade e os conflitos no mundo grego para compreender o legado civilizacional.

Fustel de Coulanges (2009) afirma que:

“A cidade antiga não era apenas organização política, mas instituição religiosa profundamente enraizada nas tradições familiares” (COULANGES, 2009, p. 73).

Já Guarinello (2013) destaca que a democracia ateniense não incluía mulheres, estrangeiros e escravizados, revelando seu caráter restritivo.

Essa compreensão crítica permite aos estudantes estabelecer paralelos com a democracia contemporânea, promovendo reflexão sobre cidadania e participação social.

A aplicação da gamificação no ensino exige coerência epistemológica. Não se trata de simplificar conteúdos complexos, mas de estruturar desafios narrativos que estimulem investigação histórica.

Segundo Moran (2015), metodologias ativas favorecem protagonismo discente, ampliando autonomia intelectual. A gamificação pode ser compreendida como uma dessas metodologias.

Ao organizar conteúdos históricos em formato de narrativa interativa, cria-se ambiente de aprendizagem baseado em tomada de decisão, análise de contexto e interpretação de fontes.

Vianna et al. (2013) argumentam que a

narrativa é elemento central da gamificação, pois gera identificação emocional e imersão cognitiva.

No caso da temática da Grécia Antiga, a construção de um jogo digital que simula assembleias, debates políticos e exclusões sociais permite que o estudante experimente, ainda que simbolicamente, as contradições da democracia ateniense.

A tecnologia, por si só, não garante aprendizagem significativa. Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento ocorre na interação social mediada. É preciso haver intencionalidade pedagógica bem estabelecida e a mediação docente deve ser planejada.

O professor, portanto, assume papel central na organização das experiências gamificadas. Conforme afirma Vygotsky (1998):

“Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

A mediação docente transforma o jogo digital em ferramenta de construção de conhecimento, orientando análise crítica e contextualização histórica. Sem essa mediação, a atividade pode reduzir-se a entretenimento desarticulado do currículo.

Embora promissora, a gamificação enfrenta críticas. Alguns autores apontam risco de superficialização do conhecimento ou dependência de recompensas externas. Hanus e Fox (2015) alertam que sistemas excessivamente competitivos podem diminuir motivação intrínseca ao longo do tempo. Por isso, recomenda-se equilíbrio entre ludicidade e rigor acadêmico. A gamificação deve ser compreendida como estratégia complementar, não substitutiva do aprofundamento teórico.

METODOLOGIA

DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente investigação caracteriza-se como pesquisa aplicada, de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), com finalidade exploratória e descritiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa aplicada visa produzir conhecimentos voltados à solução de problemas específicos, enquanto a abordagem mista possibilita integração entre dados numéricos e interpretações qualitativas, ampliando a compreensão do fenômeno investigado.

Optou-se por delineamento quase-experimental, com aplicação de intervenção pedagógica (atividade gamificada) seguida de análise de desempenho e participação discente, sem constituição de grupo de controle formal, em virtude das limitações estruturais impostas pelo contexto acesso a tecnologias digitais e internet.

A pesquisa fundamenta-se teoricamente nas contribuições do construtivismo piagetiano, da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e nas orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular, especialmente na habilidade EF06HI10 do componente curricular História.

CONTEXTO DA PESQUISA

A intervenção foi realizada em instituição pública de Ensino Fundamental, utilizando atividades assíncronas mediadas por tecnologias digitais.

As aulas expositivas ocorreram tanto presencialmente como com conteúdo disponibilizados na plataforma *Google Meet*, enquanto a atividade gamificada foi

desenvolvida na plataforma *Google Forms*, escolhida por sua acessibilidade, compatibilidade com dispositivos móveis e baixo consumo de dados.

PARTICIPANTES E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Participaram da pesquisa:

- 120 estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em cinco turmas;
- 51 estudantes respondentes efetivos da atividade gamificada (42,5% da amostra total);
- Docentes do Ensino Fundamental, que responderam questionário estruturado sobre percepção de gamificação e o ensino híbrido.

A seleção foi de caráter não probabilístico, por conveniência, considerando o universo de estudantes sob responsabilidade pedagógica da pesquisadora.

Foram utilizados três instrumentos principais:

a) Questionário docente estruturado

Aplicado previamente à intervenção, contendo questões fechadas e semiabertas sobre:

- Percepção de engajamento discente no ensino remoto;
- Experiência prévia com gamificação;
- Viabilidade de uso de jogos digitais.

b) Atividade gamificada digital

Elaborada na plataforma *Google Forms*, estruturada em formato narrativo-interativo, contendo:

- Questões de múltipla escolha;
- Situações-problema;
- Elementos de narrativa histórica;
- Feedback automático após cada resposta.

O jogo abordou:

- Formação da pólis;
- Organização política da Grécia Antiga;
- Democracia ateniense;
- Exclusão social e cidadania.

c) Observação sistemática nas aulas expositivas

Durante as aulas realizadas via Google Meet, foi realizada observação participante, com registro de:

- Frequência de intervenções orais;
- Qualidade das argumentações;
- Capacidade de estabelecer relações históricas.

PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas:

1. Revisão bibliográfica sobre gamificação, ensino de História e metodologias ativas;
2. Aplicação de questionário diagnóstico aos docentes;
3. Disponibilização da atividade gamificada como tarefa prévia;
4. Realização de duas aulas expositivas para discussão dos resultados;
5. Análise integrada dos dados coletados.

A atividade digital foi disponibilizada com prazo de 72 horas para resposta, garantindo flexibilidade de acesso.

ANÁLISE DE DADOS

Os dados numéricos (análise quantitativa) foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados por meio de estatística descritiva simples, incluindo:

- Cálculo de percentual de participação;
- Média de acertos;
- Distribuição de frequência das respostas;
- Comparação entre adesão e desempenho.

Optou-se por estatística descritiva em razão do caráter exploratório da pesquisa e do tamanho da amostra.

Já a análise qualitativa baseou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), envolvendo:

1. Pró-análise dos registros;
2. Codificação temática das falas discentes;
3. Interpretação à luz do referencial teórico.

Foram identificadas categorias emergentes como:

- Consciência histórica;
- Pensamento crítico;
- Comparação entre democracia antiga e contemporânea;
- Participação política e exclusão social.

Essa triangulação entre dados quantitativos e qualitativos permitiu interpretação mais abrangente dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E CONTEXTO DE APLICAÇÃO

A proposta pedagógica foi aplicada em cinco turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, totalizando 120 estudantes matriculados.

Destes, 51 participaram efetivamente da atividade gamificada, representando uma taxa de adesão de 42,5%.

Esse percentual revela dado significativo para análise. Embora inferior à totalidade da amostra, deve ser interpretado à luz do contexto de ensino remoto, marcado por desigualdades de acesso tecnológico e instabilidade de conexão, conforme evidenciado por levantamentos nacionais.

Além dos estudantes, foi realizado levantamento com docentes do Ensino Fundamental, cujos resultados indicaram:

- 75% relataram percepção de desmotivação discente no ensino remoto;
- 73% acreditam que a gamificação pode favorecer maior engajamento;
- 75% consideram viável a utilização de formulários interativos como instrumento pedagógico.

Esses dados reforçam a percepção de que há abertura docente para metodologias ativas, ainda que persistam limitações estruturais.

PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES

A adesão de 42,5% evidencia que a gamificação, isoladamente, não garante engajamento universal. Entretanto, quando comparada à média de participação nas atividades remotas tradicionais (estimada em 30–35% segundo relatos docentes), observa-se incremento relativo.

Esse dado dialoga com Vianna et al. (2013), que afirmam que a gamificação aumenta a probabilidade de engajamento, mas não elimina fatores externos estruturais.

A média geral de acertos foi superior a 68%, indicando compreensão inicial satisfatória do conteúdo introdutório.

Observou-se maior índice de acertos em questões factuais (localização geográfica e definição de pólis) e menor percentual em questões interpretativas (análise crítica da democracia ateniense).

Esse resultado confirma a hipótese de que habilidades de análise crítica exigem mediação docente posterior, conforme defendido por Base Nacional Comum Curricular, que propõe desenvolvimento progressivo da capacidade argumentativa.

PARTICIPAÇÃO NAS AULAS EXPOSITIVAS

Durante as duas aulas realizadas via *Google Meet*, constatou-se aumento qualitativo da participação entre os estudantes que realizaram a atividade prévia.

Esses alunos demonstraram:

- Maior segurança na exposição oral;
- Capacidade de estabelecer paralelos entre democracia antiga e contemporânea;
- Formulação de perguntas críticas sobre exclusão política.

Esse dado sugere que a atividade gamificada funcionou como organizador prévio de aprendizagem, favorecendo retenção e elaboração conceitual.

ANÁLISE QUALITATIVA: PENSAMENTO CRÍTICO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO

A dimensão qualitativa revelou-se particularmente significativa.

Durante o debate, emergiram reflexões como:

- Questionamentos sobre a exclusão de mulheres e escravizados na democracia ateniense;
- Comparações entre participação direta na Grécia Antiga e representação política atual;
- Indagações sobre desigualdade social e direitos políticos contemporâneos.

Essas manifestações indicam desenvolvimento de consciência histórica, conforme conceituado por Rüsen (2001), que compreende a aprendizagem histórica como capacidade de orientar-se temporalmente.

A reflexão crítica sobre a democracia ateniense confirma a importância de abordagem contextualizada. Como afirma Fustel de Coulanges (2009):

“A organização política da cidade antiga estava inseparavelmente ligada às suas crenças religiosas e tradições familiares” (COULANGES, 2009, p. 75).

Ao compreender que a democracia ateniense era restritiva, os estudantes passaram a problematizar o conceito de cidadania, evidenciando internalização reflexiva do conteúdo.

A observação pedagógica, com base em evidências empíricas, indicou maior entusiasmo inicial diante da atividade em formato de jogo digital. Elementos como narrativa, pontuação simbólica e feedback imediato contribuíram para esse envolvimento.

Segundo Klock et al. (2014), a sensação de progresso é fator determinante para manutenção do engajamento. Esse aspecto foi percebido quando estudantes relataram satisfação ao concluir as etapas do formulário

interativo.

Contudo, não se verificou motivação uniforme. Parte dos alunos não acessou a atividade, possivelmente por fatores externos (conectividade, organização familiar, ambiente doméstico).

Esse resultado reforça a análise de que a gamificação não substitui políticas públicas de inclusão digital. Embora a ferramenta utilizada — Google Forms — seja de fácil acesso e leve em termos de dados móveis, ainda assim depende de infraestrutura mínima.

Portanto, a eficácia da gamificação digital está condicionada ao contexto socioeconômico.

ARTICULAÇÃO ENTRE RESULTADOS E REFERENCIAL TEÓRICO

Os resultados confirmam parcialmente a hipótese inicial de que a gamificação poderia aumentar o engajamento no ensino remoto.

Sob perspectiva construtivista, a atividade permitiu interação ativa com o conteúdo, em consonância com Piaget (1971), ao favorecer assimilação e acomodação por meio de resolução de problemas.

Sob perspectiva sociocultural, a discussão posterior mediada pelo professor confirmou a relevância da Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vygotsky (1998), pois o aprendizado consolidou-se no debate coletivo.

Além disso, a experiência demonstrou alinhamento com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências críticas e análise histórica contextualizada.

A partir da análise dos dados, podem-se destacar as seguintes implicações pedagógicas:

A gamificação é mais eficaz quando

- articulada a debate posterior;
- A atividade prévia favorece organização cognitiva;
- A mediação docente é indispensável;
- A estratégia deve ser adaptada à realidade tecnológica da comunidade escolar.

A experiência indica que o uso de ferramentas digitais simples pode potencializar o ensino de História, sem jamais substituir o aprofundamento conceitual.

Em síntese, os resultados evidenciam que:

- Houve aumento qualitativo da participação;
- Observou-se retenção significativa de conteúdo;
- Desenvolveu-se pensamento crítico;

Persistem limitações estruturais externas ao planejamento pedagógico.

A gamificação, portanto, mostrou-se estratégia relevante, mas não solução isolada para desafios educacionais contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de recursos digitais de caráter lúdico configura-se como estratégia pedagógica pertinente e altamente significativa para o processo de ensino-aprendizagem. Quando integrada de forma interdisciplinar, ou mesmo transdisciplinar, essa abordagem amplia as possibilidades de construção do conhecimento, favorecendo conexões entre

diferentes áreas e promovendo aprendizagens mais consistentes e contextualizadas. No âmbito específico do estudo da civilização grega da Antiguidade Clássica, a proposta buscou estimular nos estudantes a capacidade de compreender as dinâmicas do mundo antigo, reconhecendo suas influências estruturantes na organização social, política e cultural contemporânea. Assim, ao analisar o passado, os alunos são convidados a estabelecer relações interpretativas com o presente, percebendo a historicidade das instituições e valores que fundamentam a sociedade atual.

A utilização do Google Forms demonstrou ser viável, acessível e adaptável à realidade escolar. Embora desafios estruturais, como acesso desigual à tecnologia, ainda persistam, os resultados indicam que a abordagem lúdica digital favorece a construção do conhecimento e o pensamento crítico.

Conclui-se que a integração entre ludicidade, tecnologia e currículo, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, pode contribuir significativamente para práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e reflexivas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **História antiga e medieval**. São Paulo: Ática, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. São Paulo: EDIPRO, 2009.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

HANUS, Michael D.; FOX, Jesse. Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. **Computers & Education**, v. 80, p. 152–161, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14 ed.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Campinas: Papirus, 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54–67, 2000.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. **Diretrizes para ensino de computação na Educação Básica**. Porto Alegre: SBC, 2018.

TOSCANI, Nádia V. et al. **Jogos e aprendizagem**: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIANNA, Ysmar et al. **Gamification, Inc.**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Pedagogical Planning in Early Childhood Education Centers (CEI) of the Municipal Education Network of São Paulo

LÚCIA FUMIEYAMAUCHI¹

RESUMO

O presente artigo propõe-se a refletir sobre a importância do planejamento pedagógico nos Centros de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. Os documentos oficiais adotados pela Rede, assim como a literatura pesquisada, reforçam o entendimento de que a Educação Infantil se configura em um espaço privilegiado de interações entre bebês/crianças e adultos, no qual os pequenos podem brincar, explorar, vivenciar diferentes situações, ter contato com literatura e expressões artísticas variadas. Tais experiências impactam profundamente no desenvolvimento dos bebês e das crianças, favorecendo o processo de aprendizagem. Para assegurar a qualidade desse processo, faz-se necessário que a prática pedagógica seja pautada em observação, intencionalidade e o estabelecimento de objetivos, com espaço para a reflexão e o estabelecimento e/ou revisão das estratégias adotadas. Tais características configuram-se nos elementos do planejamento pedagógico, objeto de estudo do presente artigo. Espera-se colaborar para ressaltar a importância de organizar contextos e propostas que de fato reflitam os interesses dos bebês e das crianças e que possam colaborar para a criação de ambientes lúdicos e que proporcionem situações ricas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento pedagógico; Intencionalidade pedagógica; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of pedagogical planning in Early Childhood Education Centers within the Municipal Education Network of the city of São Paulo. The official documents adopted by the Network, as well as the literature reviewed, reinforce the understanding that Early Childhood Education is a privileged space for interactions between babies/children and adults, where young children can play, explore, experience different situations, and have contact with literature and varied artistic expressions. Such experiences profoundly impact the development of babies and children, favoring the learning process. To ensure the quality of this process, it is necessary that pedagogical practice be based on observation, intentionality, and the establishment of objectives, with space for reflection and the establishment and/or revision of the strategies adopted. These characteristics constitute the elements of pedagogical planning, the object of study of this article. The aim is to contribute to highlighting the importance of organizing contexts and proposals that truly reflect the interests of babies and children and that can contribute to the creation of playful environments that provide rich learning situations.

KEYWORDS: Pedagogical planning; Pedagogical intentionality; Child development.

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Guarulhos em 1994 e em Psicologia pela Universidade São Judas Tadeu em 2001; Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Unida de São Paulo em 2024; Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no CEI Pe Gregório Westrupp.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social que ocorre cotidianamente nas relações interpessoais e nos diferentes espaços de convivência social como nos ambientes familiar e de amizade, na escola, no trabalho, nas situações de lazer. Em se tratando de crianças, a escola assume um papel de extrema relevância para assegurar padrões de qualidade no processo de aprendizagem.

Nos estudos sobre desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem, diferentes autores têm reforçado a premissa de que as crianças aprendem através das brincadeiras e das interações sociais. Através das primeiras, a criança consegue se expressar, elaborar emoções e experiências, realizar explorações e formar hipóteses para compreender o mundo ao seu redor.

A própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), coloca as interações e brincadeiras como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando o brincar como um direito de aprendizagem.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), há a concepção da criança como ser que faz observações e questionamentos, bem como levanta hipóteses e elabora conclusões. A criança vai se apropriando do conhecimento por meio de ações e de interações com o mundo físico e social, mas esse processo tão importante de aprendizado e de desenvolvimento não deveria ocorrer apenas naturalmente ou de modo espontâneo.

Dessa forma, um importante conceito que se impõe é o da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, bem como a importância do planejamento pedagógico para que as experiências

propostas nas unidades de educação infantil sejam estruturadas no sentido de otimizar ao máximo as possibilidades de aprendizado.

O presente artigo tem por objetivo realizar levantamento bibliográfico acerca do planejamento pedagógico levando-se em consideração a legislação vigente e os preceitos pedagógicos adotados nos Centros de Educação Infantil (CEI) da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Busca-se reafirmar o entendimento sobre a importância do brincar e o papel do educador em proporcionar ambientes lúdicos, atrativos e diversificados para que as crianças possam explorar e expandir suas potencialidades.

DESENVOLVIMENTO

O IMPACTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), baseada no Currículo da Cidade (São Paulo, 2022), descreve a criança como um sujeito histórico, dotado de direitos e protagonista ativo de seu processo de aprendizagem. O referido documento enfatiza que o desenvolvimento das crianças ocorre por meio de interações com seus pares e adultos, seja nas brincadeiras, na exploração de materiais e nas diferentes vivências e territórios aos quais a criança tem acesso.

Diversos estudos analisam o impacto das relações sociais na aprendizagem. Um deles é a teoria da aprendizagem social, descrita por Albert Bandura, na qual se aborda o entendimento de que as pessoas aprendem umas com as outras através da observação e da modelagem (imitação dos comportamentos observados), destacando a influência social. De

acordo com Sérgio Guerra, CEO da SG Aprendizagem Corporativa, em entrevista à Revista Educação (2021), a referida teoria é descrita frequentemente como um elo entre a teoria da aprendizagem tradicional ou behaviorista e a abordagem cognitiva.

Ainda segundo Guerra (2021), Bandura defende que a aprendizagem não ocorre apenas por meio de recompensas e punições, como é defendida pela educação tradicional, mas também por meio da observação de outros. A premissa de que os indivíduos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem é o pilar central da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Diferente do behaviorismo estrito, que via o aprendiz como um receptor passivo de estímulos, Bandura argumenta que as pessoas influenciam intencionalmente seu próprio comportamento e o ambiente.

Vygotsky (2007), como sua visão sociocultural, enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo contínuo de aprendizagem que ocorre através da interação social, mediada por símbolos, como a linguagem e sendo também influenciada por contextos culturais específicos. Um dos conceitos explorados por Vygotsky é o da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que se configura como um espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha, - denominada de nível de desenvolvimento real - e o que ela pode fazer com ajuda de alguém mais experiente - nível de desenvolvimento potencial. É nessa última que a aprendizagem mais efetiva acontece, impulsionando o desenvolvimento.

Por sua vez, Henri Wallon (2007) enfatiza em sua obra que o desenvolvimento infantil ocorre através da interação de aspectos orgânicos como o meio social. O referido autor postula que a afetividade e a aprendizagem estão

intrinsecamente ligadas, colocando o relacionamento aluno-professor e família-escola como fundamentais para a aprendizagem.

Retomando a BNCC (BRASIL, 2018), os espaços educativos precisam ser organizados de forma a otimizar as possibilidades de exploração e de aprendizado das crianças. Por isso, a intencionalidade do educador ao elaborar uma proposta é tão importante para que ele possa escolher materialidades e organizar os espaços de forma que as experiências que surgirem permitam às crianças reforçar o que já sabem e explorar novos conhecimentos.

Uma parte essencial do trabalho do educador é ser capaz de elaborar um planejamento pedagógico fruto da observação atenta das ações das crianças e da reflexão de sua própria prática para elaborar as propostas futuras. A seguir, discorre-se pelos documentos oficiais adotados pela SME-SP no que se refere a planejamento pedagógico para fundamentação teórica do presente artigo.

LEGISLAÇÕES PERTINENTES SOBRE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

O planejamento pedagógico na Educação Infantil, particularmente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da Rede Municipal de São Paulo, constitui-se como um processo fundamental para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme orientações legais e normativas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Trata-se de uma ação intencional, contínua e coletiva, que organiza o cotidiano educativo a partir das especificidades da infância, respeitando os tempos, ritmos e interesses das crianças pequenas, conforme

descrito no Currículo da Cidade da Educação Infantil (2022).

O referido documento é o principal orientador do planejamento pedagógico nos CEIs. Fundamentado em concepções contemporâneas de infância, o currículo compreende a criança como sujeito histórico, social e de direitos, que aprende por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas no cotidiano institucional. Dessa forma, o planejamento pedagógico nos CEIs deve se afastar de práticas tradicionais e fragmentadas, priorizando a organização de contextos educativos ricos em experiências significativas, que promovam o desenvolvimento integral das crianças (Currículo da Cidade, 2022).

Outra recomendação estabelecida pela SME-SP, é que o planejamento pedagógico nos CEIs precisa estar articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade educacional, documento obrigatório que expressa a identidade institucional, as concepções pedagógicas e as diretrizes que orientam o trabalho educativo. Conforme as normativas da SME, os planos elaborados pelas equipes devem dialogar diretamente com o PPP, garantindo coerência entre os princípios institucionais, as práticas pedagógicas e as necessidades reais das crianças atendidas, conforme consta na Instrução Normativa nº 56, da SME-SP.

Ainda de acordo com a normativa citada, o planejamento nos CEIs precisa estar em consonância com o Currículo da Cidade e com o PPP, além de ser apreciado pelo Conselho de Escola e acompanhado pela Supervisão Escolar. Tal orientação evidencia que o planejamento pedagógico não é uma ação individual do professor, mas um compromisso coletivo da unidade educacional.

A Instrução Normativa nº 56 da SME-SP também reconhece que os momentos destinados às reuniões pedagógicas são fundamentais para a análise de registros, documentação pedagógica, avaliação das práticas e replanejamento das ações educativas. Nos CEIs, esses momentos são essenciais para refletir sobre o cotidiano das crianças bem pequenas, possibilitando ajustes constantes nas propostas pedagógicas a partir da observação atenta e sensível das interações e das experiências vivenciadas.

Outro aspecto relevante diz respeito à articulação entre planejamento pedagógico e a formação continuada dos profissionais. A Instrução Normativa SME nº 6/2025, ao regulamentar o Projeto Especial de Ação (PEA), destaca a importância do planejamento formativo baseado no diagnóstico das práticas pedagógicas. Nos CEIs, o PEA deve dialogar diretamente com os desafios observados no cotidiano, contribuindo para o aprimoramento das práticas de cuidado e educação de forma indissociável.

Complementarmente, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) reforçam que o planejamento pedagógico deve ser um processo reflexivo, participativo e contextualizado, envolvendo toda a comunidade educativa. Embora não possuam caráter normativo, esses indicadores são amplamente utilizados pela SME como referência para a autoavaliação institucional e para a qualificação das práticas pedagógicas nos CEIs.

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado pela sociedade.

É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal e do grupo (Currículo da Cidade, 2022).

Ainda de acordo com o referido documento, os bebês e as crianças nascem em seus grupos familiares, e essa é a primeira instituição a lhes oferecer um modo de viver e de realizar tarefas do cotidiano como comer, brincar e vestir-se, isto é, aprender ao estar ativamente se socializando. Vindos de diferentes experiências em espaços privados, os bebês e as crianças encontram-se nas instituições educacionais e iniciam as suas jornadas na Educação Infantil ampliando e pluralizando as suas experiências humanas.

Os bebês e as crianças aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras. As normativas adotadas pela Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo apontam para caminhos e possibilidades educativas, mas os processos de educação e as aprendizagens são decididos no dia a dia pelos sujeitos envolvidos.

Assim sendo, as normativas estabelecidas pela BNCC – Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) e pelos demais documentos citados neste referido artigo devem ser observados, todavia, há espaço para a flexibilidade a fim de que sejam consideradas as particularidades de cada comunidade atendida pela Rede Municipal de Ensino.

Os autores pesquisados reforçam a necessidade do educador se munir de

conhecimentos técnicos e conhecer a legislação educacional vigente para formar a sustentação teórica de sua atuação para depois realizar as adaptações e as flexibilizações necessárias conforme as especificidades de realidade em que o educador atua.

O planejamento pedagógico é a organização das ações e estratégias de ensino para guiar o processo educativo, definindo objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e recursos em um período letivo, sendo uma ferramenta essencial e flexível para garantir uma educação de qualidade, alinhada às necessidades dos alunos e diretrizes educacionais como a BNCC. Ele organiza a rotina escolar, integra equipe e permite ajustes contínuos para a melhoria do ensino e aprendizagem, indo além da burocracia para ser um mapa estratégico para a escola (Brasil, 2018).

Para Oliveira (2018), o planejamento pedagógico na Educação Infantil não se configura como uma série de atividades soltas, mas se trata de um processo de intencionalidade educativa que organiza o tempo, o espaço e as interações para garantir o desenvolvimento integral da criança.

Segundo a mesma autora, a intencionalidade educativa pode ser entendida como uma aposta consciente do professor. Ao planejar, o educador lança hipóteses de como os bebês e as crianças irão explorar as materialidades oferecidas, imagina que tipo de explorações e descobertas poderão surgir a partir das propostas sugeridas. O trabalho do professor deve ser intencional. Ao contar histórias ou realizar atividades, o educador deve antecipar intervenções e selecionar recursos que otimizem a aprendizagem sem tornar o processo mecânico.

Em relação ao papel do Educador, Oliveira

(2012), defende que o planejamento deve partir da observação das crianças. É fundamental que o professor esteja atento aos interesses e as necessidades dos pequenos para que consiga planejar contextos que respondam às perguntas e curiosidades que surgem no cotidiano. Os espaços educativos precisam ser organizados de forma que valorize o protagonismo infantil, permitindo que a criança explore, imagine e crie, em vez de apenas seguir instruções passivas.

Barbosa (2008), ressalta a importância do educador em manter um olhar atento e sensível em relação aos bebês e às crianças. Para a autora, o professor deve se colocar física e emocionalmente à disposição, planejando encontros e visibilizando as formas de relacionamento entre os bebês.

A partir das ideias apresentadas, observa-se que o professor assume o papel de mediador/observador: ele não apenas direciona a brincadeira. Como interfere o menos possível, somente, por exemplo, para ajudar a solucionar um atrito entre as crianças ou mediar a disputa por brinquedos.

Barbosa e Horn (2008) defendem que o planejamento pedagógico deve se pautar em dois eixos: aprendizagem significativa e intencionalidade coletiva. A primeira reforça a ideia de que os projetos nascem dos interesses, dúvidas e curiosidades das crianças, conectando conhecimentos de forma não fragmentada.

Já a intencionalidade coletiva significa que planejar projetos exige que o professor e as crianças definam objetivos e estratégias juntos, valorizando a cultura infantil e a autonomia. Tal concepção é condizente com o entendimento de criança adotada pelo Currículo da Cidade de São Paulo (2022), que

é vista como protagonista no processo ensino-aprendizagem, sendo também compreendida como um ser singular, com ritmos próprios de aprendizagem e o direito de acesso à diversidade cultural, linguagens e tecnologias, tal como descrito por Barbosa (2008).

Para aplicar na prática a teoria apresentada, é necessário que o educador realize um registro cuidadoso do dia a dia das crianças nas unidades educacionais, no qual relate as propostas realizadas, os objetivos que o educador pretendia alcançar, a descrição de como atividade transcorreu e se aquilo que o educador projetou aconteceu de fato ou se a proposta tomou um rumo pouco ou totalmente diferente do que o educador imaginava. Essa reflexão do educador é de suma importância para direcionar as próximas propostas: o educador precisa refletir se aquela proposta realmente interessou as crianças, se foi proveitosa para elas.

Segundo a Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (2022), os registros pedagógicos precisam comunicar o percurso e o processo das experiências vividas nas interações entre bebês e crianças, entre elas e os adultos, assim como suas explorações nos espaços do CEI e em relação aos materiais ofertados.

A referida Orientação Normativa saliente que o ato de planejar o trabalho pedagógico demanda a existência de um olhar antecipado acerca de uma ação que se pretende realizar durante um período de tempo, em um determinado espaço e com diversos materiais. O mesmo documento salienta que a proposta pedagógica deve partir da observação e da escuta direcionadas para os interesses e suas curiosidades, questionamentos e as necessidades de bebês e crianças, tanto individual quanto coletivamente.

Os documentos pesquisados salientam que apesar do caráter fluido e flexível do planejamento, este é uma ferramenta essencial para direcionar o trabalho dos professores e da equipe gestora, na medida em que assegura o alinhamento ao Plano Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, bem como ao Currículo da Cidade e a outros documentos como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

O ato de planejar assegura um ensino mais organizado, eficiente e personalizado, respeitando os interesses e as demandas identificadas na comunidade escolar atendida. Desta forma, é possível promover um atendimento de qualidade, no qual seja possível ofertar um ambiente que respeite as particularidades das crianças pequenas, ao mesmo tempo em que se cria um ambiente rico em experiências e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento pedagógico nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo deve ser compreendido como um processo dinâmico, coletivo e intencional, fundamentado em documentos oficiais da SME, articulado ao PPP e orientado pelas necessidades e potencialidades das crianças. Tal planejamento assume papel central na organização do cotidiano educativo, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral, o cuidado, a brincadeira e as interações como eixos estruturantes da prática pedagógica na primeira infância.

O planejamento deve ser um processo colaborativo e contínuo, não apenas um documento burocrático, sendo construído com tempo e ouvindo toda a comunidade escolar para ser verdadeiramente eficaz. Neste

aspecto, as normativas e os autores pesquisados salientam que todo o trabalho pedagógico precisa ter como ponto de partida os interesses, as curiosidades e as demandas dos bebês e das crianças.

Assim, a trajetória de cada agrupamento e de cada bebê/criança será único. As propostas e as experiências que foram tão ricas e atraentes para um agrupamento podem não se repetir caso envolvam outras crianças. Isso reforça o caráter orgânico do planejamento pedagógico: ele é um processo, que é construído e se desenvolve junto com os bebês e as crianças, podendo tomar rumos que o educador a princípio nem imaginou. Finaliza-se este artigo com uma licença poética: o planejamento é com um rio, fluido e leve, que lá na frente se junta com águas vindas de outros recantos e vai seguindo, até onde a visão não consegue alcançar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23/02/2026.

ENTENDA A TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL. **Revista da Educação**. 2021. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/18/aprendizagem-social-al/#:~:text=A%20teoria%20destaca%20o%20aprendizado,o%20ambiente%20ao%20seu%20redor.> Acesso em 29/01/2026.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

SÃO PAULO (SP). **Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação – SME IN nº 06**, de 12 de fevereiro de 2025. Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-6-de-12-de-fevereiro-de-2025>. Acesso em 02/03/2026.

SÃO PAULO (SP). **Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação - SME IN nº 56**, de 18 de Dezembro de 2025. São Paulo, 2025. Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-56-de-18-de-dezembro-de-2025/detalhe/69459c03b9fa366dc84093e5>. Acesso em 02/03/2026.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: COPED, 2022

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

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

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA ARTE: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO E A EXPRESSÃO

The Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education Through Art: Pathways to Development and Expression

LUCIANA SILVA ARAÚJO ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da arte como instrumento facilitador da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Considerando as dificuldades de comunicação, socialização e expressão enfrentadas por muitas crianças com TEA, a pesquisa destaca como as linguagens artísticas — tais como pintura, música, dramatização e expressão corporal — podem ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem dentro do contexto escolar. O estudo, de abordagem qualitativa e fundamentado em revisão bibliográfica, recorre a autores como Vygotsky, Mantoan e Ana Mae Barbosa para discutir a arte não apenas como atividade estética, mas como linguagem expressiva e recurso pedagógico inclusivo. Observa-se que práticas artísticas, quando bem planejadas e mediadas por educadores capacitados, promovem um ambiente mais acessível, sensível e criativo, favorecendo o desenvolvimento integral de crianças com TEA. Ao final, defende-se a necessidade de formação continuada dos docentes e a valorização das práticas artísticas como parte essencial do currículo da Educação Infantil inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Arte-Educação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of art as a facilitating instrument for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. Considering the communication, socialization, and expression difficulties faced by many children with ASD, the study highlights how artistic languages—such as painting, music, dramatization, and body expression—can expand possibilities for interaction and learning within the school context. The research adopts a qualitative approach, based on a bibliographic review, drawing on authors such as Vygotsky, Mantoan, and Ana Mae Barbosa to discuss art not only as an aesthetic activity but also as an expressive language and an inclusive pedagogical resource. The findings indicate that artistic practices, when properly planned and mediated by trained educators, promote a more accessible, sensitive, and creative environment, fostering the integral development of children with ASD. Finally, the study emphasizes the need for continuous teacher training and the recognition of artistic practices as an essential component of the inclusive Early Childhood Education curriculum.

KEYWORDS: School Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Art Education.

¹ Graduação em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (2016); Graduação em Licenciatura em Artes visuais pelo Centro Universitário ETP (2023); Professora de Educação Infantil – no CEI da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil representa um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras, sustentado por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, apesar dos avanços legais, muitos desafios persistem no cotidiano das instituições, especialmente no que diz respeito à formação dos professores, à adaptação das práticas pedagógicas e à escassez de recursos didáticos específicos. A limitação de estratégias eficazes de comunicação, socialização e expressão dessas crianças frequentemente compromete sua participação plena nas atividades escolares, dificultando a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Nesse contexto, a arte surge como uma potente aliada no processo de inclusão, por ser uma linguagem que transcende a comunicação verbal e permite diversas formas de expressão, interação e aprendizagem. As linguagens artísticas, como a pintura, a música, o teatro e a expressão corporal, oferecem às crianças com TEA oportunidades de desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais em um ambiente mais sensível e acessível.

A arte favorece a criação de vínculos, o respeito às individualidades e a valorização das diferentes formas de ser e de aprender, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral e a autonomia dos sujeitos.

Justifica-se, portanto, a necessidade de investigar e refletir sobre o uso da arte como recurso pedagógico na inclusão de crianças

com TEA na Educação Infantil, considerando sua capacidade de promover um ambiente acolhedor, participativo e estimulante. Diante das demandas por práticas inclusivas efetivas, é urgente ampliar o debate sobre metodologias que respeitem o direito à aprendizagem de todas as crianças, especialmente daquelas que apresentam necessidades específicas de desenvolvimento e aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo é analisar como a arte pode contribuir para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar os principais desafios enfrentados por professores na inclusão de crianças com TEA; b) compreender as contribuições das diferentes linguagens artísticas para o desenvolvimento infantil; e c) propor práticas pedagógicas inclusivas que integrem a arte como ferramenta de mediação e expressão.

DESENVOLVIMENTO

A ARTE COMO LINGUAGEM INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TEA

A utilização de práticas artísticas na Educação Infantil voltadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento integral dessas crianças. A arte, em suas múltiplas formas — música, pintura, dança, teatro e expressão corporal — oferece um canal de comunicação acessível, especialmente para crianças com dificuldades verbais ou sociais.

Segundo Costa, Soares e Araújo (2021), as atividades artísticas favorecem tanto os

aspectos psicomotores quanto as relações afetivas e emocionais, ampliando o repertório expressivo e fortalecendo a autonomia das crianças com TEA.

Pesquisas apontam que práticas artísticas possibilitam a participação ativa dos alunos em contextos coletivos, contribuindo significativamente para a inclusão social. Ferreira e Chaves (2024), ao analisarem modelos participativos baseados no Desenho Universal, destacam que ambientes sensorialmente preparados e metodologias centradas na criança promovem maior aceitação das diferenças e favorecem o engajamento em atividades colaborativas, inclusive aquelas com foco em expressão artística.

No entanto, apesar dos benefícios, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. A formação inicial e continuada de professores é uma das principais lacunas identificadas. Andrade e Mélo (2025) observaram que muitos docentes da Educação Infantil se sentem inseguros ao elaborar propostas artísticas adaptadas às necessidades das crianças com TEA, justamente por não terem recebido formação específica sobre autismo e práticas inclusivas com foco na arte.

Outro obstáculo está relacionado à infraestrutura das escolas. A ausência de materiais artísticos adaptados, ambientes com baixa acessibilidade sensorial e espaços limitados dificultam a implementação de atividades artísticas inclusivas. Conforme destaca Zaupa et al. (2022), muitos professores relatam não ter acesso a recursos que considerem as particularidades sensoriais dos alunos com TEA, como iluminação suave, sons controlados e texturas apropriadas.

O ambiente escolar, por vezes, ainda não

está preparado para acolher as diferentes manifestações comportamentais e sensoriais das crianças com TEA. Isso gera resistência, estigmatização e até mesmo exclusão indireta. Correia et al. (2024) ressaltam a importância da sensibilização da equipe escolar como um fator determinante para a inclusão real, apontando que atitudes empáticas e práticas pedagógicas abertas ao diferente são fundamentais para o sucesso das intervenções artísticas.

A colaboração da família também exerce papel crucial nesse processo. Quando há um vínculo estreito entre escola e família, as práticas artísticas se tornam mais significativas, pois há continuidade nas experiências vividas pela criança. Segundo Taveira et al. (2025), o envolvimento dos responsáveis no planejamento das atividades favorece a construção de um ambiente educativo coerente e acolhedor, o que impacta diretamente no desenvolvimento emocional e comunicativo da criança.

Experiências de co-criação, nas quais as crianças participam ativamente do planejamento das atividades, têm apresentado resultados positivos. Bauer et al. (2024) demonstram que, ao incluir a criança com TEA no processo criativo, como na escolha das cores, sons ou movimentos, há maior engajamento, motivação e sentimento de pertencimento. Isso fortalece a autoestima e contribui para o desenvolvimento da autonomia.

A música, em particular, é uma linguagem com forte potencial inclusivo. Estudos demonstram que atividades musicais contribuem para a regulação emocional, a socialização e a atenção compartilhada. Além disso, a repetição rítmica pode favorecer a memorização e o desenvolvimento da linguagem. Andrade e Mélo (2025) relatam que músicas com letras simples e gestos associados promovem a

participação ativa de crianças com diferentes níveis de comprometimento no espectro autista.

A pintura e o desenho também se destacam como meios de expressão não verbal. Crianças com TEA frequentemente utilizam essas linguagens para representar suas emoções, experiências e percepções do mundo. Costa, Soares e Araújo (2021) enfatizam que essas práticas permitem à criança simbolizar e dar sentido a situações cotidianas, mesmo quando não consegue expressá-las verbalmente.

A dramatização, por sua vez, permite que a criança explore diferentes papéis sociais, pratique habilidades de comunicação e interaja com os colegas em um ambiente lúdico. Ferreira e Chaves (2024) indicam que o faz de conta, quando bem mediado, pode ser uma poderosa ferramenta de inclusão, pois estimula a empatia, a criatividade e o respeito à diversidade.

Apesar disso, muitas escolas ainda tratam as atividades artísticas como secundárias no currículo, priorizando o ensino de conteúdos considerados "essenciais", como alfabetização e matemática. Esse entendimento limita as oportunidades de inclusão, pois ignora que o desenvolvimento integral da criança passa também pela expressão estética e emocional. Taveira et al. (2025) defendem que as linguagens artísticas devem ocupar lugar central na Educação Infantil, especialmente em contextos inclusivos.

É fundamental que as práticas pedagógicas respeitem o tempo e o modo de cada criança, oferecendo múltiplas formas de participação. Não se trata de padronizar a aprendizagem, mas de reconhecer diferentes caminhos possíveis. Zaupa et al. (2022) lembram que a

inclusão só acontece quando o sistema educacional se adapta às necessidades do aluno, e não o contrário.

A avaliação também precisa ser repensada. As produções artísticas devem ser reconhecidas como formas legítimas de aprendizagem, valorizando o processo mais do que o produto final. Correia et al. (2024) propõem que os educadores observem aspectos como envolvimento, criatividade, expressão emocional e interação durante as atividades, como indicadores relevantes do desenvolvimento infantil.

A formação docente continuada, com foco em práticas artísticas inclusivas, é uma das principais estratégias para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Programas de capacitação que abordem o TEA sob uma perspectiva interdisciplinar e sensível às particularidades da infância são fundamentais para fortalecer a atuação pedagógica. Costa, Soares e Araújo (2021) destacam que o professor é o principal mediador entre a arte e a criança, sendo sua escuta e sensibilidade essenciais para o sucesso da inclusão.

Cabe também ao poder público garantir políticas que assegurem condições reais para a implementação dessas práticas. Isso inclui investimento em materiais, espaços adequados, profissionais de apoio e tempo pedagógico para o planejamento de atividades artísticas integradas ao currículo. Taveira et al. (2025) reforçam que a efetivação da inclusão depende de ações articuladas entre diferentes esferas da gestão educacional.

Por fim, é preciso compreender que a arte não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma linguagem universal que respeita e valoriza a singularidade de cada ser humano.

Quando utilizada com intencionalidade, sensibilidade e compromisso ético, ela pode transformar a escola em um espaço mais justo, acolhedor e democrático para todas as crianças.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E EVIDÊNCIAS RECENTES SOBRE ARTE E INCLUSÃO NO TEA

A reflexão acerca da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) perpassa dimensões conceituais acerca do desenvolvimento infantil, das teorias da arte-educação e das práticas pedagógicas inclusivas. Autores como Vygotsky apontam que a mediação cultural e a interação social são essenciais para a constituição do sujeito, enfatizando que as expressões simbólicas — como as da arte — possibilitam espaços de desenvolvimento que transcendem as barreiras da linguagem verbal.

Essa perspectiva conecta-se com evidências contemporâneas que demonstram que práticas artísticas, quando bem mediadas, favorecem a comunicação, a expressão emocional e a socialização de crianças com TEA. Em estudo desenvolvido de Minas Gerais, Costa, Soares e Araújo (2021) mostraram que a arte-educação contribuiu para melhorar comportamentos sociais e emocionais, especialmente em ambientes nos quais professores receberam formação específica.

Outra linha importante de fundamentação é a do desenho universal para aprendizagem e da educação inclusiva crítica, que advogam por ambientes e metodologias sensíveis às diversidades humanas. Ferreira e Chaves (2024) analisam modelos participativos sob o prisma do desenhar universal, evidenciando que crianças com TEA beneficiam-se de

práticas que consideram suas sensibilidades sensoriais, suas preferências expressivas e os ritmos individuais.

O desenho universal não apenas propõe adaptação de materiais, mas também valoriza co-criação, escolha e autonomia da criança, reforçando a ideia de que inclusão é mais do que acesso físico; é, sobretudo, participação efetiva.

Na literatura brasileira, a produção sobre arte-educação e TEA tem crescido. Barros (2023) realizou estudo de estado da arte com monografias e artigos focados na “Arte Educação na Inclusão de Crianças com Autismo na Escola Regular”, identificando 15 produções entre 2008 e 2023 que atendem aos critérios teóricos e empíricos. Esse trabalho aponta que práticas artísticas ainda são pouco sistematizadas nos currículos, mas que existe consenso quanto à necessidade de formação continuada de professores de arte ou de professores em geral para lidarem com TEA no contexto artístico educativo.

O contexto legal e político também oferece suporte para essas práticas. No Brasil, políticas como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e iniciativas do MEC, como o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), fornecem marcos legais para que escolas públicas incorporem práticas inclusivas, inclusive artísticas.

De fato, a ação do MEC que busca promover inclusão de estudantes autistas enfatiza a formação de profissionais de educação e oferta de recursos pedagógicos adaptados (MEC, 2025). Tais diretrizes legais legitimam que a arte não seja vista como um extra ou atividade opcional, mas como parte integrante da

educação inclusiva.

Evidências empíricas recentes reforçam os benefícios da arte no desenvolvimento de crianças com TEA. O estudo “Art Education, Autistic Spectrum Disorder-TEA and educational possibilities” investigou crianças desde zero a dois anos, refletindo sobre como a arte-educação pode fornecer experiências sensoriais, cognitivas e afetivas nesses primeiros períodos formativos, período crítico para o desenvolvimento global da criança (SOUSA, OLIVEIRA e CARDOSO, 2023). Os autores destacam que intervenções artísticas precoces favorecem a estimulação de percepções sensoriais, o vínculo afetivo e a construção de repertório comunicativo.

Estudos que combinam arte com música ou ambientes multissensoriais demonstram resultados promissores. Projeto internacional “MusicTraces: A collaborative music and paint activity for autistic people” mostra que combinar pintura e música em ambientes sensorialmente adaptados, com co-design envolvendo cuidadores e as próprias pessoas com TEA, pode melhorar significativamente o engajamento social e a expressão emocional (Bauer et al., 2024). Esses estudos reforçam a ideia de que práticas artísticas com flexibilidade sensorial e adaptabilidade são particularmente eficazes.

A avaliação de alunos com autismo na educação inclusiva tem sido objeto de investigação recente. Roveda e Schmidt (2025) realizaram estudo da arte que evidencia que muitas avaliações escolares ainda privilegiam medidas cognitivas tradicionais, ignorando aspectos expressivos, afetivos e artísticos. Esse viés avaliativo limita a visibilidade dos progressos gerados por práticas artísticas, pois muitos ganhos — em comunicação não verbal, regulação

emocional, autoestima — acabam não sendo captados.

Também existe atenção significativa ao papel do professor como agente transformador. Barros (2023) ressalta que a formação continuada, sobretudo envolvendo arte-educação, é apontada como um fator determinante nos estudos analisados. Professores mais habilitados ou com acesso a formação específica demonstram maior capacidade de planejar adaptações sensoriais, artísticas e de promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor.

Os desafios encontrados nos estudos referem-se, além da formação docente, à escassez de tempo para planejar práticas artísticas integradas, à sobrecarga curricular com ênfase em alfabetização e numeramento, e à carência de materiais adequados ou ambientes adaptados. Essas limitações têm sido mencionadas em trabalhos brasileiros e corroboradas em outras realidades, mostrando padrão persistente de dificuldade institucional e estrutural.

Outro aspecto relevante que emerge dos estudos é o da participação ativa das famílias. Práticas artísticas são mais efetivas quando há colaboração escola-família, continuidade entre o que se pratica em casa ou em terapias e o que se realiza no ambiente escolar, e quando as expectativas das famílias se alinham com as possibilidades expressivas da criança com TEA.

A discussão sobre mitos e estereótipos relacionados ao TEA também está presente como fator que interfere na inclusão. O estudo “Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education: Overcoming Myths and Stereotypes” aponta que crenças equivocadas sobre capacidades, expectativas reduzidas e vieses

negativos prejudicam a percepção das potencialidades das crianças com TEA, inclusive nas atividades artísticas, dificultando que professores e gestores incorporem práticas inclusivas com confiança (Lima; Batista, 2024).

Políticas públicas recentes reforçam o compromisso com inclusão e investimentos. As ações do MEC para fortalecer a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (PNEEPEI), com aporte de recursos para salas de recursos multifuncionais e desenvolvimento de formação docente, demonstram que há movimento institucional para equipar as escolas com melhores condições de promover práticas inclusivas (MEC, 2024-2025). Esses movimentos institucionais oferecem oportunidades para que práticas artísticas sejam integradas de forma mais sistemática.

A literatura sugere ainda que cada intervenção deve considerar o perfil sensorial único das crianças com TEA. Estratégias pedagógicas pautadas em adaptações sensoriais — como manejo de luz, som, textura, ritmo — são destacadas como indispensáveis para tornar as práticas artísticas realmente inclusivas (Ferreira & Chaves, 2024; Bauer et al., 2024). Sem essas adaptações, atividades artísticas podem gerar desconforto ou serem pouco efetivas.

Uma perspectiva promissora é a utilização de ambientes multissensoriais e tecnologias assistivas em práticas artísticas. O uso de tecnologias, materiais inovadores e metodologias que estimulem múltiplos sentidos pode ampliar o repertório de experiência das crianças com TEA, favorecendo participação e expressão. Embora haja menos estudos sobre esse aspecto, os que existem indicam impacto

positivo no engajamento e na expressão emocional.

A intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social aparece nas evidências como crucial para o desenho de práticas inclusivas sustentáveis. Trabalhos recentes indicam que para além da escola, serviços de apoio terapêutico, familiar e comunitário agregam contribuições que reforçam os ganhos dados pelas práticas artísticas, criando ecossistemas de cuidado e expressão.

Por fim, o referencial mostra que, para que a arte se torne um elemento transformador nas práticas pedagógicas voltadas ao TEA, é necessário não só reconhecer sua importância teórica, mas garantir sua operacionalização por meio de formação docente, recursos materiais, ambiente sensorialmente adaptado, avaliação inclusiva e políticas públicas comprometidas. Estes são fundamentos que podem orientar estratégias eficazes para transformar a Educação Infantil em espaço verdadeiramente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de crianças com TEA na Educação Infantil desafia a escola a repensar suas práticas pedagógicas, seus espaços e suas formas de relação com a diversidade. Nesse contexto, a arte se apresenta como uma linguagem universal, acessível e sensível, que permite o acolhimento das singularidades infantis e o favorecimento da inclusão.

Longe de ser apenas uma atividade complementar, a arte deve ser compreendida como um eixo estruturante da educação infantil inclusiva, por seu potencial de promover a comunicação, a expressão emocional, o desenvolvimento cognitivo e a interação social.

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que práticas artísticas bem mediadas e adaptadas às necessidades sensoriais e comunicativas das crianças com TEA contribuem para a ampliação das possibilidades de aprendizagem e participação no contexto escolar. Seja por meio da música, da pintura, da dramatização ou da dança, as experiências artísticas criam um espaço de escuta ativa, em que cada criança pode ser autora de sua própria expressão.

Como apontam estudos recentes, a arte favorece não apenas aspectos ligados ao desenvolvimento, mas também à construção da identidade e à valorização da diferença como parte constitutiva do ambiente escolar.

Entretanto, a efetivação dessas práticas ainda encontra entraves significativos. A falta de formação docente específica, a ausência de materiais e ambientes sensorialmente adequados, e a compreensão limitada sobre o papel da arte no processo educativo inclusivo ainda são barreiras persistentes. Muitas escolas continuam tratando a arte como uma atividade recreativa, desvinculada do currículo e alheia aos objetivos pedagógicos, o que contribui para que seu uso com crianças com TEA seja pontual, improvisado e, muitas vezes, pouco eficaz.

A realidade aponta, portanto, para a necessidade urgente de políticas públicas mais robustas e integradas, que garantam a formação continuada de professores, o acesso a recursos adaptados e o apoio técnico necessário à implementação de práticas artísticas inclusivas.

Além disso, é essencial que a escola se abra ao diálogo com as famílias e com os profissionais da saúde, da assistência social e da cultura, em uma perspectiva intersetorial

que reconheça o caráter multidimensional da inclusão. A participação ativa das famílias no processo educativo e nas atividades artísticas, por exemplo, contribui significativamente para o fortalecimento dos vínculos, a construção de segurança emocional e a continuidade das aprendizagens em diferentes contextos.

Do ponto de vista pedagógico, é necessário abandonar práticas homogêneas e centradas na lógica do desempenho acadêmico, para assumir uma abordagem sensível à diversidade, à escuta e ao respeito pelos tempos e modos de aprender de cada criança. A arte, nesse sentido, não se limita a representar o mundo — ela o reinventa, amplia horizontes e permite que cada criança descubra, no gesto criador, a potência de sua presença no coletivo.

Essa abordagem também implica repensar os processos de avaliação, reconhecendo as manifestações artísticas como formas legítimas de expressão e de aprendizagem, que vão além do conteúdo formal.

Outro aspecto fundamental é a valorização das subjetividades infantis. A arte permite que a criança com TEA seja percebida para além do diagnóstico, como sujeito pleno, sensível e capaz de contribuir com sua visão de mundo. Quando a escola acolhe essas expressões com respeito e interesse genuíno, ela não apenas favorece a inclusão, mas transforma sua própria identidade, tornando-se um espaço mais humano, democrático e plural.

Nesse cenário, o papel do professor é central. Cabe ao educador criar oportunidades para que a arte aconteça de maneira significativa, planejando atividades que respeitem as particularidades sensoriais e comunicativas de cada criança, mediando conflitos, acolhendo as expressões espontâneas e incentivando a

participação de todos. Para isso, é indispensável que o professor tenha acesso à formação crítica e reflexiva, que lhe permita compreender o autismo em suas múltiplas expressões e desenvolver estratégias pedagógicas coerentes com os princípios da educação inclusiva.

Assim, ao reconhecer a arte como ferramenta potente de inclusão, reafirma-se o compromisso com uma escola que se organiza a partir da diversidade e não apesar dela. Uma escola que compreende que todas as crianças têm direito à imaginação, ao afeto, à criação e à participação plena na vida coletiva. A criança com TEA, nesse cenário, não é apenas “incluída”, mas reconhecida em sua potência, com espaço para ser, sentir, imaginar e interagir de acordo com seu próprio ritmo e estilo.

Portanto, as práticas artísticas na Educação Infantil precisam deixar de ser vistas como acessórios pedagógicos para se tornarem espaços legítimos de formação integral e de exercício da cidadania. Promover a arte como direito e como linguagem inclusiva é também resistir a uma lógica escolar que privilegia o conteúdo em detrimento da experiência sensível, e é afirmar que a educação inclusiva é inseparável da educação estética, ética e política. É, enfim, construir uma escola onde todas as crianças, inclusive as com TEA, possam se expressar, pertencer e florescer.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. L.; MÉLO, R. M. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: desafios e possibilidades no contexto do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 31, n. 1, p. 43–60, 2025.

BARROS, A. L. S. A Arte na Educação Inclusiva: revisão de literatura sobre práticas com crianças com autismo. **Revista Educação e Interfaces**, v. 19, n. 56, p. 185–204, 2023.

BAUER, J. et al. MusicTraces: a collaborative music and paint activity for autistic people. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 41, n. 1, p. 115–132, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC, 2025.

CORREIA, M. T. et al. Atitudes e práticas docentes na inclusão de crianças com autismo: contribuições da arte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290018, 2024.

COSTA, L. R. A.; SOARES, M. C. N.; ARAÚJO, R. S. A arte como ferramenta de desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA. **Revista Educação Especial em Foco**, v. 17, n. 2, p. 59–78, 2021.

FERREIRA, T. G.; CHAVES, L. B. Desenho Universal para Aprendizagem e inclusão de crianças com TEA: práticas e possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 39, n. 140, p. 87–103, 2024.

LIMA, R. C.; BATISTA, E. S. Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: superando mitos e estereótipos. **Revista Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 139–158, 2024.

ROVEDA, D.; SCHMIDT, C. A avaliação da aprendizagem de alunos com TEA na Educação Inclusiva: uma análise do estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 1–22, 2025.

SOUSA, F. J.; OLIVEIRA, A. M. G.; CARDOSO, M. F. Arte, Autismo e Educação Infantil: possibilidades educativas a partir da expressão estética. **Revista Brasileira de Educação Artística**, v. 29, n. 3, p. 91–109, 2023.

TAVEIRA, P. C. et al. Famílias, arte e inclusão: um olhar sobre práticas colaborativas com crianças com TEA. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 25, n. 85, p. 47–66, 2025.

ZAUPA, S. R. et al. Ambientes sensoriais e adaptação de atividades artísticas para crianças com autismo: uma abordagem inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 11–32, 2022.

O PAPEL DA INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS

The Role of Digital Inclusion in Schools

LUCIANE APARECIDA JUVENTINO DA SILVA ¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da inclusão digital no contexto educacional, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública. A pesquisa, de caráter bibliográfico, discute os principais desafios relacionados ao acesso às tecnologias digitais, evidenciando as desigualdades existentes no cenário educacional brasileiro. Além disso, aborda o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino e aprendizagem, destacando sua contribuição para o desenvolvimento de metodologias ativas e para a formação de estudantes mais críticos e autônomos. O trabalho também analisa a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o uso das tecnologias digitais, ressaltando sua inserção como competência essencial na educação básica. Conclui-se que a inclusão digital é fundamental para a construção de uma educação mais equitativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, embora ainda existam desafios estruturais que precisam ser superados.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão digital; Aprendizagem; Educação.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the importance of digital inclusion in the educational context, with emphasis on the early years of Elementary School in the public network. The research, of a bibliographic nature, discusses the main challenges related to access to digital technologies, highlighting the inequalities that exist in the Brazilian educational scenario. In addition, it addresses the role of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the teaching and learning process, highlighting their contribution to the development of active methodologies and to the formation of more critical and autonomous students. The work also analyzes the relationship between the National Common Curriculum Base (BNCC) and the use of digital technologies, emphasizing their insertion as an essential competence in basic education. It is concluded that digital inclusion is fundamental for the construction of a more equitable education aligned with the demands of contemporary society, although there are still structural challenges that need to be overcome.

KEYWORDS: Digital inclusion; Learning; Education.

¹ Graduação em Pedagogia na UNISA (1999); Especialista em Metodologia pela Faculdade São Luís (2023); Professora de Educação Infantil e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade tem vivenciado profundas transformações decorrentes do avanço das tecnologias, as quais têm impactado significativamente todas as esferas sociais. A crescente informatização da vida cotidiana evidencia a necessidade urgente de inclusão digital, de modo a permitir a participação efetiva dos indivíduos nessa nova dinâmica social. Nesse contexto, a educação assume papel central, exigindo que a escola seja capaz de integrar as tecnologias ao seu cotidiano pedagógico. Tal processo representa um importante desafio para o Brasil, sobretudo no que se refere à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que garanta o acesso e a participação de todos os cidadãos.

A escolha dessa temática está diretamente relacionada à relevância que a inclusão digital vem adquirindo no debate educacional contemporâneo. O cenário atual impõe inúmeros desafios à educação, entre os quais se destacam a dificuldade de ampliar o acesso à internet de qualidade em localidades distantes e de difícil acesso, bem como a viabilidade de desenvolver atividades pedagógicas remotas diante da realidade de muitos estudantes que não dispõem de equipamentos adequados, como computadores, impressoras ou conexão de banda larga em seus domicílios.

Soma-se a isso o desafio de reestruturar a rede pública de ensino com recursos tecnológicos modernos, diante das restrições orçamentárias enfrentadas pelo poder público. Tais obstáculos são recorrentes em diferentes regiões do país e evidenciam desigualdades no acesso às tecnologias digitais. Entretanto, é importante reconhecer que a inclusão digital possui um grande potencial para contribuir com a melhoria da educação, especialmente

no que se refere à qualificação das práticas pedagógicas e ao fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o tema assume grande relevância por sua atualidade e por envolver diferentes setores da sociedade, uma vez que a escola representa o espaço onde os estudantes da educação básica constroem os fundamentos essenciais para sua formação pessoal, social e acadêmica, bem como para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, espera-se que o ambiente escolar seja um espaço permanente de produção e reconstrução do conhecimento, fundamentado no uso de ferramentas tecnológicas contemporâneas, garantindo igualdade de acesso a toda a comunidade escolar.

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar os principais desafios relacionados à inclusão digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino, considerando tanto as barreiras quanto as potencialidades associadas à sua implementação. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, direcionada especialmente àqueles interessados em compreender os impactos da inclusão digital no contexto educacional.

CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO DIGITAL

Para uma compreensão mais aprofundada do processo de inclusão digital, é necessário refletir inicialmente sobre a formação de uma sociedade marcada pela crescente informatização. De acordo com Araujo (2017), esse processo teve início no século XX, sobretudo a partir do desenvolvimento do computador, que ganhou destaque durante a década de 1940, no contexto da Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, com o

surgimento dos microcomputadores nos Estados Unidos, na década de 1960, o uso dessa tecnologia passou a integrar progressivamente as atividades cotidianas e o ambiente de trabalho, consolidando o computador como uma ferramenta essencial na sociedade contemporânea.

Nos anos 1970, o computador passou a ocupar espaço nas instituições educacionais norte-americanas, tornando-se gradualmente mais popular. Segundo Araujo (2017), a década de 1980 foi marcada pela consolidação da internet, que, nos anos 1990, expandiu-se mundialmente, chegando também ao Brasil.

Considerando a rápida difusão das tecnologias digitais, Arretche (2019, p. 58) observa que, embora o ambiente digital tenha ampliado significativamente as possibilidades de participação econômica e política, há evidências de que tais oportunidades não se distribuem de forma equitativa. Sob essa perspectiva, compreende-se que, na chamada era digital, persistem desigualdades estruturais, o que faz com que o acesso e o uso das tecnologias ocorram de maneira desigual entre diferentes grupos sociais.

Segundo Dias (2011, p.8), para compreender o significado de inclusão digital, é necessário, primeiramente, refletir sobre o conceito de exclusão digital. Esse termo, associado ao contexto da Sociedade da Informação, refere-se aos fatores que limitam ou impedem o acesso de grande parte da população às tecnologias de comunicação mediadas por computador e às redes informacionais. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de promover ações de inclusão digital, com o objetivo de assegurar a esses indivíduos o acesso a recursos tecnológicos considerados essenciais na sociedade

contemporânea.

BASE NACIONAL CURRICULAR E INCLUSÃO DIGITAL

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC constitui-se como um documento de caráter normativo que orienta e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu propósito central é assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos, estabelecendo referenciais que visam à melhoria da qualidade da educação em todo o território nacional (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a BNCC busca garantir uma formação que contemple não apenas o domínio de conteúdos conceituais, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à formação crítica, ética e cidadã dos estudantes.

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) assumem papel de destaque no cenário educacional contemporâneo, influenciando de forma significativa as práticas pedagógicas e as dinâmicas de ensino e aprendizagem. Conforme Brasil (2018), o uso das TDICs no ambiente escolar contribui para a criação de experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorecendo a adoção de metodologias ativas. Tais metodologias estimulam o protagonismo do estudante, promovem a autonomia intelectual e incentivam a participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Além disso, a integração das tecnologias digitais ao currículo escolar possibilita a articulação entre teoria e prática, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e

alinhado às demandas da sociedade contemporânea. Observa-se, assim, que a BNCC estabelece uma relação direta com o uso pedagógico das tecnologias, incorporando-as de forma transversal nas diferentes áreas do conhecimento. Essa integração evidencia-se nas competências gerais e específicas previstas no documento, reforçando o papel das tecnologias digitais como ferramentas essenciais para a formação integral do estudante, para a inclusão social e para a preparação dos sujeitos para os desafios da vida em uma sociedade cada vez mais digital e conectada.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS

A inclusão digital no ambiente escolar constitui um fator essencial para a promoção de uma educação mais democrática e condizente com as demandas da sociedade contemporânea. Segundo Moran (2015), o uso das tecnologias digitais na educação amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo metodologias mais ativas e participativas, nas quais o estudante assume papel central no processo de construção do conhecimento.

Além disso, a presença das tecnologias digitais no contexto escolar contribui para a redução das desigualdades educacionais e sociais. De acordo com Kenski (2012), o acesso às tecnologias possibilita novas formas de interação, produção de conhecimento e participação social, sendo fundamental para o desenvolvimento de competências necessárias à vida em sociedade. Nesse sentido, a inclusão digital permite que estudantes de diferentes realidades tenham acesso a novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Valente (2014) destaca ainda que a

integração das tecnologias à prática pedagógica favorece o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico e colaboração, elementos indispensáveis à formação integral dos estudantes. Assim, a escola, ao incorporar as tecnologias digitais ao currículo, passa a desempenhar um papel estratégico na formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que a inclusão digital constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Ao longo do trabalho, evidenciou-se que a integração das tecnologias digitais no contexto escolar não se limita apenas à disponibilização de recursos tecnológicos, mas envolve também mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas políticas públicas educacionais.

Constatou-se ainda que, apesar dos avanços e do reconhecimento do potencial das tecnologias digitais como instrumentos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, persistem desafios significativos, como as desigualdades no acesso à infraestrutura tecnológica, a necessidade de investimentos contínuos e a formação adequada dos profissionais da educação. Tais fatores demonstram que a inclusão digital é um processo complexo, que requer ações articuladas entre diferentes setores da sociedade.

Dessa forma, conclui-se que a efetiva inclusão digital na educação depende não apenas da presença de tecnologias nas escolas, mas também de uma abordagem pedagógica que

promova o uso crítico, criativo e significativo desses recursos. Ao considerar a inclusão digital como parte integrante do processo educativo, amplia-se o potencial da escola como espaço de transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e preparados para atuar em uma sociedade marcada pela constante evolução tecnológica.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, S. P. de; et. al. Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade. In: **JORNADA DE DIDÁTICA**, 4.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 3., 2017. Anais [...]. Londrina:UEL,2017.Disponível:<http://www.uel.br/ev/entos/jornadadidatica/pages/arquivos/IV%20Jornada%20de%20Didatica%20Docencia%20na%20Contemporaneidade%20e%20III%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/TECNOLOGIA%20NA%20EDUCACAO%20CONTEXTO%20HISTORICO%20PAPEL%20E%20DIVERSIDADE.pdf>. Acesso em: 10 de abril 2026.

ARRETCHE, M. A geografia digital no Brasil: um panorama das desigualdades regionais. In: **Desigualdades digitais no espaço urbano**: um estudo sobre o acesso e o uso da internet na cidade de São Paulo. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades-digitais-no-espaco-urbano.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 de março de 2026.

DIAS, L.R. **Inclusão digital como fator de inclusão social**. In: BONILLA, M.H.S; PRETTO, n. de L. Salvador: EDUFBA, 188p, 2011. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 10 de fevereiro de 2026.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

VALENTE, J. A. **Tecnologias digitais e educação**: repensando práticas pedagógicas. Campinas: UNICAMP, 2014.

O PANORAMA EDUCATIVO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PLÁSTICA

The Educational Landscape Experienced in Visual Arts Education

LUCIMARA DOS SANTOS DE BARROS¹

RESUMO

Todos os profissionais destes níveis de ensino (pré-escolar e infantil) têm consciência da dificuldade em conceder à importância devida às artes visuais, ou seja, em conceder a mesma importância que os outros domínios têm no processo de aprendizagem, como é o caso do português e da matemática. Claro que esta situação advém de um conjunto de pressupostos errados que se foram criando ao longo dos tempos e que passam essencialmente pela dificuldade em perceber a utilidade educativa desta área e pela dificuldade em determinar a sua estrutura curricular.

A verdade é que esta área é ainda encarada na nossa sociedade mais como uma forma de distração, do que uma área que possui uma importância determinante para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança. Claro que, se a sociedade não confere uma função social e educativa à expressão plástica, será extremamente difícil sensibilizar os diferentes intervenientes no processo educativo para a sua importância.

Por isso é necessário começar por desmistificar estes problemas, acabar com a imagem de adorno que a arte encerra na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, desfazendo mitos e barreiras, para podermos assim construir uma nova mentalidade. Pretendemos aqui refletir sobre o panorama educativo vivido atualmente na expressão plástica, identificando os seus problemas, para podermos de forma consciente assumir uma nova postura na educação consentânea com a importância que a cultura visual tem na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Conteúdos; Linguagem plástica.

ABSTRACT

This text reflects on the place of visual arts in early childhood and early elementary education, highlighting the difficulties professionals face in attributing to this area the same educational importance given to other disciplines such as language and mathematics. Historically, visual arts have often been undervalued due to misconceptions about their educational relevance and the lack of clarity regarding their curricular structure. As a result, this field is frequently perceived by society as a form of entertainment rather than as an essential component for the personal, social, and cultural development of children. When society fails to recognize the social and educational role of artistic expression, it becomes challenging to raise awareness among educational stakeholders about its significance. Therefore, it is necessary to demystify these misconceptions and overcome the notion of art as merely decorative within preschool and early elementary education. By identifying current challenges in the teaching of visual expression, this reflection seeks to encourage a more conscious educational stance aligned with the growing importance of visual culture in contemporary society.

KEYWORDS: Art; Content; Visual Language.

¹ Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (1994);
Professora de Educação Infantil e Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP

INTRODUÇÃO

Assim, o primeiro problema que surge quando analisamos a expressão plástica, tem a ver com a imagem que ela possui, baseada na crença popular de que a arte é um dom natural e, portanto, só atinge um conjunto muito restrito de pessoas. Claro que esta consideração reduz a importância do ensino deste domínio a muito poucas crianças. Mas esta imagem torna-se frágil quando analisamos outras áreas como é o caso da escrita. Embora muitas pessoas considerem que para se ser um bom escritor é necessário possuir também um dom natural, já não insistem que quem não o possuir, não deve aprender a escrever.

Este fato deve-se à natureza e funcionalidade das disciplinas. Enquanto a escrita é considerada uma disciplina útil, na medida em que serve para concretizar pensamentos e saberes, a expressão plástica sempre foi entendida como uma disciplina que centra as suas atenções num carácter lúdico muitas vezes próximo ao inútil. Outro aspecto que desvirtua o ensino da arte na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico prende-se com a falta de formação dos educadores e professores nesta área.

Os parâmetros curriculares (pcn) de arte apresentam-se como Documento que inovam a abordagem pedagógica e introduzem discussão de novos conceitos, como a ideia de desenvolvimento de referências estéticas, através do estudo da história da arte.

(PCN- de ARTE, P.35,42).

Dado que este domínio não tinha um peso significativo na educação até a algum tempo atrás, hoje assistimos a uma dificuldade na operacionalização das suas práticas. Os educadores e os professores não sabem que conteúdos ministrarem que objetivos se pretendem alcançar, que metodologias se devem utilizar e como se deve avaliar. Esta

situação advém da anterior. Se a sociedade não confere um valor cognitivo à expressão plástica, então também não é necessário possuir profissionais preparados para ensiná-la.

Se a sociedade marginaliza este tipo de ensino, será extremamente difícil dispor de educadores e professores cuja formação nesta área seja positiva e eficaz. Outro dos problemas reside na atitude do educador e do professor face a esta área. Preocupados em seguir as orientações e os programas curriculares eles centram os conteúdos da expressão plástica num conjunto de atividades expressivas bi e tridimensionais com o objetivo de alcançar atingir algo artisticamente bonito. No entanto, todos sabem que nem sempre isso acontece.

Muitas vezes as crianças mostram-se desinteressadas pelas atividades propostas, outras vezes os exercícios exigem da criança uma capacidade superior ao seu estágio de desenvolvimento, outras vezes surgem trabalhos pouco interessantes plasticamente. Face a esta realidade e querendo agradar aos pais, são os próprios educadores que tomam a iniciativa de concretizar as tarefas, tentando impor muitas das vezes imagens estereotipadas e representativas às crianças, manipulando e desvirtualizando o ensino da expressão plástica, cortando-lhes a possibilidade de explorar a sua auto expressão e a sua criatividade.

A nossa realidade mostra efetivamente uma grande apetência para agi-lo, para fazê-lo plástico, através da exploração de materiais e técnicas. E esta situação traz consigo outro problema que tem a ver com a altura em que se introduzem essas técnicas. Muitas vezes o educador não atende ao estágio de desenvolvimento das crianças, outras vezes ensinam técnicas de forma isolada, como se de uma receita se tratasse, em vez de integrá-las

num projeto educativo que pressupõe conteúdos e objetivos.

“Esta situação como diz Arnheim (1999) “pode ser mais um estorvo, que uma ajuda”, já que a criança não é capaz de aprendê-la, manusear e tirar partido na elaboração dos seus trabalhos”. (ARNHEIM, 1999, p. 39).

Na maioria dos casos estas atividades tornam-se elas próprias o eixo central da área, sem terem qualquer referência a objetivos e conteúdos plásticos. Outras vezes são utilizadas unicamente para dar forma aos diferentes momentos festivos do ano, ou ainda trabalhada em função de outra área de aprendizagem, sem ter em conta os seus próprios fundamentos e propósitos curriculares.

Outra das questões tem a ver com a forma dos educadores acessibilizarem a arte à criança. Normalmente socorre-se de livros de fichas e manuais como recurso orientador do processo educativo, no entanto, é preciso afirmar que este tipo de bibliografia é na sua generalidade limitadora e redutora da capacidade criadora da criança e por isso deve ser evitada. Claro que não são estas justificações de índole sociocultural que estão na base da minimização da arte na educação.

Também a dificuldade em definir a sua estrutura disciplinar põe em questão a sua credibilidade educativa. Tudo começa com o conceito que dela se tem. Muitos autores afirmam que a arte se centra essencialmente na expressão de sentimentos e emoções, que vive de uma predisposição dos artistas, a chamada inspiração, para a sua concretização e por isso é subjetiva, pessoal, o que a qualifica com certo cariz romântico. Em suma, foi por um lado à custa destas afirmações, que a arte hoje encontra dificuldades para se nos

integrarem vários tipos de ensino, por outro lado, não existindo uma reflexão sobre esta problemática assente numa compreensão e numa interpretação da sua estrutura pedagógica, o resultado é a sua escassa ou nula presença na escola.

No entanto é necessário afirmar que embora a arte seja sinônima da exteriorização de emoções ainda que muitas correntes artísticas e pensamentos contemporâneos rejeitem este posicionamento, assumindo um caráter exatamente oposto, estas emoções são também formas de conhecer. Como Frois (1999), não podemos deixar de considerar que este pressuposto não seja importante no ensino, já que as emoções não são um mundo à parte. No entanto a dificuldade em assumir a importância deste conceito na aprendizagem, tem a ver com a escassa ou nula importância que ele possui na sociedade. Normalmente associamos uma pessoa emocional aquela que vive de impulsos irracionais, longe da realidade.

São consideradas pessoas frágeis que denotam pouca segurança no que dizem e fazem e por isso se apoiam em sentimentos. Claro que assim, não admira que a arte levante suspeita relativamente à sua implementação no ensino. Outro dos problemas que a arte possui enquanto domínio específico passa pela sua operacionalização no ensino. Durante muito tempo as artes visuais estiveram³³ confinadas unicamente ao desenvolvimento da destreza manual e visual das crianças, cujo objetivo era a expressão livre, explorando materiais e técnicas. Não existia uma intervenção orientada por parte do educador, estes assumiam um papel passivo no âmbito deste domínio. Não havia normas ou regras às quais as crianças tinham de obedecer, nem correções a fazer. O que se pretendia é que a criança libertasse as suas emoções e explorasse a sua criatividade e a sua imaginação. Esta herança do passado

ainda hoje está muito presente na nossa realidade.

Quando analisamos a arte na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico constatamos que se dá mais importância ao fazer do que ao saber, ou seja, privilegia-se. “a visão expressionista da educação artística, em detrimento da visão construtivista do saber, sem que haja uma coordenação e articulação efetiva”. (FROIS, 2001, p. 7). Assim, esquecesse uma parte fundamental de sensibilização artística que passa pela apreciação e compreensão da arte e pela identificação e organização dos elementos morfológicos da linguagem plástica (o ponto, a linha, a textura, a forma, a cor, o volume, etc.) que a compõem. Todos sabem que uma obra de arte causa um impacto e um interesse na criança na medida em que ela própria busca automaticamente o significado da mesma, ou seja, ela visa alcançar o tema da obra através de um conjunto de elementos que articula de forma a conseguir explorar uma história, um acontecimento, etc.; A análise desses elementos potência não só o aspecto cognitivo, como a ajuda a verbalizar comunicar e experiências ideias, sentimentos e emoções.

Por outro lado, a sensibilização para a componente formal, tendo em conta os elementos morfológicos da linguagem plástica e a sua organização compositiva são também alguns dos conteúdos que determinam o ensino da expressão plástica e que não são tidos em consideração de uma forma consciente na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Podemos afirmar que a dificuldade de aceitação da expressão plástica nestes dois níveis de ensino, passa essencialmente pela difícil aceitação do seu valor na sociedade, pela falta de formação dos educadores, pela dificuldade em definir a sua estrutura disciplinar e pela falta de

investigação.

Relacionar o estudo da obra de arte com a percepção do Mundo, utilizando os percursos processuais definidos pela flexibilidade curricular, parece-nos ser uma possibilidade para potenciar a dimensão criativa na escola de educação inovadora. Por outro lado, poderá ainda caber à comunidade escolar redescobrir como questões de ordem ambiental ou histórica, por exemplo, se refletem na arte. Sabemos que a infância é a idade do sonho, dos heróis e das aventuras.

Desde muito cedo que os alunos podem explorar o mundo fantástico da arte através de um diálogo lúdico e interativo, procurando temas do seu interesse e satisfazendo a sua curiosidade natural para aprender a aprender novos modos de ver e, consequentemente, novos modos de pensar e compreender.

Degrau a degrau, os alunos vão alcançando etapas numa complexidade crescente de percepções. Contemplar uma obra de arte permite estabelecer um diálogo entre o mundo afetivo e cognitivo que se complementam no desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade, promovendo a estruturação da vida interior e a integração sociocultural dos alunos. As capacidades que intervêm no ato criador estão diretamente relacionadas com a flexibilidade de pensamento. Rentabilizar o poder comunicativo da linguagem visual, compreender a arte numa perspectiva transversal do currículo do ensino básico, parece-nos ser uma das estratégias possíveis para potenciar a dimensão criativa na escola construtivista e inovadora. Cada disciplina tem o seu modo de ver e de captar informações diversificadas olhando o Mundo através da arte.

Cabe aos professores na área das expressões o papel dinamizador de situações de

aprendizagem promotoras da compreensão das Artes Visuais que, num conjunto articulado com as outras áreas curriculares, permitam desenvolver as competências gerais, transversais e específicas. Para além da expressão plástica, caberá aos alunos, de acordo com os seus interesses, realizar projetos que abordem questões relacionadas com o mundo artístico, numa perspectiva histórica, filosófica e de reflexão crítica.

O Ensino da Arte tem se desenvolvido, frequentemente, dentro de um processo fragmentado. A práxis tem acontecido através de estratégias de curta duração, fazendo com que a Disciplina de Educação Artística mostre-se aos alunos como um espaço de trabalho que apresenta sempre uma novidade. Esse processo fragmentado dificulta o desenvolvimento e o aprofundamento dos conteúdos da Arte.

Acreditamos que o ensino da Arte, assim como as outras áreas do conhecimento, precisa de um processo sistematizado para que proporcione resultados significantes. Pareyson (1984) diz que: "quando a criança é capaz de produzir um objeto novo, quando ela foi capaz de olhar e perceber, teve de saber olhar e interpretar, para pôr-se em condições de revelá-lo e de interpretá-lo". (PAREYSON, 1984, p. 27). Na nossa mente existe um reservatório de imagens capaz de tornar sensível e material o lado imaterial da vida. Quando o artista faz passar essas imagens para o domínio da representação simbólica, recupera uma nova visualidade expressiva que recria diferentes níveis de apropriação do Mundo. A criatividade é a possibilidade de realizar uma produção inovadora na qual a capacidade de pensar por imagens tem um papel primordial. A flexibilidade de pensamento e o potencial criativo estão diretamente relacionados, favorecendo-se mutuamente.

Para além de ver, os olhos devem trabalhar na compreensão daquilo que veem. Ver é compreender e a criança que desenha é já aquela que aprende a ver. A visão não é um fenómeno puramente óptico, e os recursos cognitivos que estão ao seu dispor constituem um rico manancial de informações. O mundo à nossa volta apresenta-se perante o olhar como uma proposta aliciante que permite a passagem, por sua vez, a um mundo próprio que é o nosso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim concluímos que artes visuais apresentam valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica.

A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é artística, não é prazerosa. No entanto, o sentido verdadeiro da educação artística, só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo e tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos da mesma. Assim poderemos perceber que a artes visuais apresenta uma concepção teórica profunda e uma concepção prática, atuante e concreta. Em cada período da história da arte, organizamos um determinado conjunto de critérios para criticar as obras, tendo por objetivo sensibilizar os artistas e formar o gosto do público.

Divulgar esses critérios, que são base da estética de um tempo, é a função do especialista em artes. Desse modo, a escola tem uma importante função nesse processo.

Verificamos que, de acordo com pesquisadores e, estudiosos, que o conhecimento humano, se constrói a partir de

estruturas mentais.

Este processo de construção ocorre por intermédio da mediação entre o sujeito, o objeto e o meio físico e social, nesse sentido, como um dos objetivos da educação é a formação do indivíduo de forma a integrá-lo a sociedade, e que seja capaz de produzir, criar, observar, e desenvolver sua própria capacidade crítica, o que responde o nosso questionamento inicial, sobre o papel da arte para a educação.

Demonstra a relevância do professor capacitado em artes, e do ensino da arte estruturado de forma estética, no sentido de direcionamento do currículo escolar, como matéria de relevância e integradora, que cumpre seu papel social, difundindo histórias, costumes, crenças, políticas, artes e diversão, estimulando o conhecimento por intermédio das diversas formas de se fazer arte, podemos verificar também, a importância dos documentos oficiais, (parâmetros Curricular Nacional e PCN-Arte), de terem tido o reconhecimento da arte como matéria relevante, e de organizarem o currículo escolar, preocupando-se com a forma, tendo o cuidado e o reconhecimento do desenvolvimento humano de maneira integral.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, R. **Consideraciones sobre la Educación Artística**. Barcelona: Paidós, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental.

FROIS, J. P. Notas sobre a Educação Estética e Artística. In **Revista Formar**, Porto: Ed. APEVT, nº. 16, 2001.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Listening to children in early childhood education and its contribution to pedagogical planning.

LUCINÊDE ALVES DA SILVA ¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da escuta das crianças na educação infantil e suas contribuições para o planejamento pedagógico. Parte-se do pressuposto de que a criança é um sujeito ativo, histórico e social, que constrói conhecimentos por meio das interações e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e articulada a um relato de experiência no contexto da educação infantil. O estudo apoia-se nas contribuições teóricas de Vygotsky (1991), Malaguzzi (1999), Kramer (2007) e nas orientações da base nacional comum curricular (BNCC, 2017). Os resultados evidenciam que a escuta sensível das crianças possibilita a elaboração de práticas pedagógicas mais significativas, respeitando seus interesses, tempos e formas de expressão. Conclui-se que a valorização da escuta infantil fortalece uma educação mais democrática, inclusiva e centrada na criança.

PALAVRAS-CHAVE: Escuta; Educação Infantil; Planejamento pedagógico; Protagonismo infantil; BNCC.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of listening to children in early childhood education and its contributions to pedagogical planning. It is based on the premise that the child is an active, historical, and social subject who constructs knowledge through interactions and experiences lived in daily school life. The research is characterized as qualitative, based on a literature review and articulated with an account of experience in the context of early childhood education. The study is supported by the theoretical contributions of Vygotsky (1991), Malaguzzi (1999), Kramer (2007), and the guidelines of the Brazilian national common curriculum base (BNCC, 2017). The results show that sensitive listening to children enables the development of more meaningful pedagogical practices, respecting their interests, times, and forms of expression. It concludes that valuing children's listening strengthens a more democratic, inclusive, and child-centered education.

KEYWORDS: Listening; Early childhood education; Pedagogical planning; Children's protagonism; BNCC (National Common Core Curriculum).

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN (2010); Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Campos Salles (2024); Pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Neuroeducação (2026); Professora de Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI Andaguaçu desde 2025.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui um papel fundamental na formação integral das crianças, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de participar ativamente dos processos educativos. A escuta das crianças emerge como um elemento central para a construção de práticas pedagógicas significativas. Escutar a criança não significa apenas ouvir suas falas, mas compreender suas múltiplas formas de expressão, como gestos, brincadeiras, olhares, desenhos e interações. Trata-se de uma escuta sensível, atenta e intencional, que reconhece a criança como protagonista de sua aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa perspectiva ao destacar a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve ser construído a partir das experiências das crianças, considerando seus interesses e necessidades. Diante disso, este artigo busca refletir sobre a seguinte questão: de que forma a escuta das crianças contribui para o planejamento pedagógico na Educação Infantil?

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da escuta das crianças na Educação Infantil como princípio orientador na construção de práticas e do planejamento pedagógico, considerando seu papel no desenvolvimento integral e no protagonismo infantil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Analisar a concepção de criança como

sujeito ativo no processo educativo, à luz das teorias contemporâneas da Educação Infantil;

- Examinar práticas pedagógicas que incorporam a escuta das crianças como princípio metodológico;
- Discutir as contribuições da escuta infantil para a organização de planejamentos pedagógicos contextualizados e significativos;
- Problematicar a prática docente, considerando a escuta como eixo estruturante das ações pedagógicas.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas na Educação Infantil que reconheçam a criança como sujeito de direitos, ativa no processo de construção do conhecimento. Embora avanços teóricos e normativos, como os propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), apontem para uma educação centrada na criança, ainda é recorrente a presença de práticas em que o planejamento pedagógico permanece centrado no adulto, desconsiderando os interesses, as curiosidades e as múltiplas formas de expressão das crianças.

Nesse contexto, a escuta das crianças emerge como um elemento essencial para a resignificação da prática docente. Escutar a criança implica ir além da escuta da fala, envolvendo a observação atenta de gestos, brincadeiras, interações e produções, compreendendo que é por meio dessas manifestações que ela expressa suas ideias, sentimentos e hipóteses sobre o mundo. Assim, a escuta qualificada possibilita ao educador acessar o universo infantil de maneira mais profunda, favorecendo a construção de

experiências pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Além disso, discutir a escuta na Educação Infantil contribui para o fortalecimento de práticas que promovam o protagonismo infantil, a autonomia e a participação ativa das crianças no cotidiano escolar. Ao considerar suas vozes no planejamento pedagógico, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando-as mais envolventes e coerentes com a realidade do grupo.

A relevância deste estudo também se evidencia na necessidade de refletir sobre a formação e a prática docente, uma vez que a escuta sensível exige do educador uma postura investigativa, reflexiva e aberta ao diálogo. Trata-se de um movimento que implica mudanças na organização do tempo, do espaço e das propostas pedagógicas, exigindo uma prática intencional e fundamentada teoricamente.

Por fim, justifica-se a importância desta temática por sua contribuição para a construção de uma Educação Infantil mais humanizada, democrática e inclusiva, que respeite as singularidades das crianças e reconheça sua capacidade de participar ativamente dos processos educativos. Dessa forma, investigar a escuta das crianças representa um passo fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral e com a garantia dos direitos de aprendizagem na infância.

PROBLEMA

De que forma a escuta das crianças contribui para o planejamento pedagógico na Educação Infantil?

DESENVOLVIMENTO

A escuta das crianças na Educação Infantil configura-se como um princípio fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas, uma vez que reconhece a criança como sujeito ativo no processo educativo. Escutar a criança implica compreender suas manifestações para além da linguagem verbal, considerando gestos, expressões faciais, movimentos corporais, brincadeiras, desenhos e interações com o outro e com o ambiente.

Nesse sentido, a escuta qualificada exige do educador uma postura investigativa e sensível, capaz de interpretar os sinais emitidos pelas crianças no cotidiano. Essa escuta não é passiva, mas intencional e reflexiva, pois demanda do professor a capacidade de observar, registrar, analisar e, sobretudo, ressignificar sua prática pedagógica a partir do que é revelado pelas crianças.

Ao considerar a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais, sendo mediado pela linguagem e pela cultura. Dessa forma, a escuta das crianças torna-se um instrumento essencial para que o educador identifique a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que a criança é capaz de realizar com apoio, possibilitando intervenções pedagógicas mais adequadas e desafiadoras.

“o desenvolvimento real da criança define funções que já amadureceram, enquanto a zona de desenvolvimento proximal define aquelas que ainda estão em processo” (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

Além disso, ao escutar a criança, o educador acessa seus conhecimentos prévios, suas hipóteses sobre o mundo e suas formas singulares de pensar. Esse movimento contribui para a construção de um planejamento pedagógico que não parte apenas de

conteúdos pré-estabelecidos, mas que se organiza de forma dinâmica, dialogando com os interesses e necessidades do grupo.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das múltiplas linguagens infantis, conforme apontado por Malaguzzi (1999). A criança se expressa de diferentes maneiras, e cada uma dessas formas deve ser reconhecida como legítima. Assim, a escuta amplia-se para uma dimensão estética e expressiva, na qual o educador precisa estar atento às produções infantis, compreendendo que nelas estão presentes significados, sentimentos e aprendizagens.

Além disso, ao considerar as múltiplas linguagens infantis, amplia-se o conceito de escuta. Como destaca Malaguzzi (1999):

“à criança tem cem linguagens”,

Nesse contexto, o planejamento pedagógico deixa de ser rígido e passa a ser flexível e aberto, permitindo que as propostas sejam constantemente revisadas e ajustadas. O professor assume, então, o papel de mediador e pesquisador de sua própria prática, construindo o planejamento a partir da observação contínua das crianças.

A escuta também se relaciona diretamente com a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil. Ambientes que favorecem a autonomia, a exploração e a interação possibilitam que as crianças se expressem com mais liberdade, tornando a escuta ainda mais potente. Espaços diversificados, com materiais acessíveis e desafiadores, contribuem para que as crianças revelem seus interesses e curiosidades, oferecendo subsídios importantes para o planejamento.

Outro ponto a ser destacado é a importância do registro pedagógico nesse processo.

Registrar falas, ações, brincadeiras e produções das crianças permite ao educador revisitar as experiências vividas, refletir sobre elas e planejar novas intervenções. O registro, portanto, é um instrumento fundamental para a escuta, pois materializa aquilo que muitas vezes passa despercebido no cotidiano.

A escuta das crianças também contribui para a construção de vínculos afetivos entre educador e criança. Quando a criança se sente ouvida e respeitada, desenvolve maior confiança no adulto e no ambiente escolar, o que favorece sua participação e engajamento nas atividades. Esse vínculo é essencial para o desenvolvimento emocional e social, aspectos fundamentais na Educação Infantil.

Além disso, a escuta promove o protagonismo infantil, uma vez que possibilita às crianças participarem ativamente das decisões relacionadas ao cotidiano escolar. Ao considerar suas opiniões, preferências e sugestões, o educador contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do senso de pertencimento.



Figura 1 – Brincadeira simbólica como forma de expressão e comunicação infantil. Fonte: Pixabay (2026).

A BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao destacar as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil. Os campos de experiência,

como “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, evidenciam a importância de práticas que valorizem a participação e a escuta das crianças.

“as interações e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 36).

Além disso, o documento destaca a importância da participação infantil, evidenciando que:

“é necessário garantir condições para que as crianças participem ativamente da construção de suas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse sentido, a escuta não deve ser compreendida como um momento isolado, mas como uma prática permanente no cotidiano educativo. Ela se concretiza nas rodas de conversa, nas brincadeiras livres, nas atividades dirigidas e em todos os momentos da rotina.

É importante destacar que escutar as crianças também implica lidar com conflitos, frustrações e diferentes formas de expressão. O educador precisa estar preparado para acolher essas manifestações, mediando situações e

promovendo o diálogo entre as crianças. Esse processo contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, respeito e cooperação.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade presente no contexto educativo. Cada criança possui sua história, cultura, ritmo e forma de se expressar. A escuta sensível permite reconhecer essas singularidades, promovendo uma prática pedagógica inclusiva, que respeita e valoriza as diferenças.



Figura 2 – Expressão por meio do desenho como linguagem da criança; Fonte: Pexels (2026)

Além disso, ao escutar as crianças, o educador amplia suas possibilidades de intervenção pedagógica, tornando o planejamento mais contextualizado e significativo. As propostas deixam de ser impostas e passam a ser construídas coletivamente, favorecendo aprendizagens mais profundas e duradouras.

Portanto, a escuta das crianças não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um princípio ético e político que fundamenta uma educação democrática. Ela exige do educador uma mudança de postura, na qual a criança deixa de ser vista como receptora de conhecimentos e passa a ser reconhecida como protagonista de sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, evidencia-se que a escuta das crianças na Educação Infantil é um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e democráticas. Escutar a criança é reconhecê-la como sujeito de direitos, capaz de expressar ideias, sentimentos e conhecimentos, participando ativamente do processo educativo.

Compreende-se que a escuta vai além do ato de ouvir, constituindo-se como uma prática

intencional que envolve observação, interpretação e ação pedagógica. Ao considerar as múltiplas linguagens infantis, o educador amplia sua compreensão sobre o desenvolvimento da criança, possibilitando a elaboração de propostas mais coerentes com seus interesses e necessidades.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico deixa de ser um instrumento rígido e passa a ser construído de forma dinâmica, a partir das experiências vividas pelas crianças. Essa mudança de perspectiva contribui para a valorização do protagonismo infantil, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da participação.

Além disso, a escuta favorece a construção de vínculos afetivos, essenciais para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Um ambiente em que a criança se sente ouvida e respeitada torna-se mais acolhedor e propício à aprendizagem.

Destaca-se também que a escuta das crianças contribui para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade. Ao considerar as singularidades de cada criança, o educador promove experiências que garantem o direito de aprendizagem a todos, respeitando seus diferentes ritmos e formas de expressão.

No entanto, para que a escuta se efetive no cotidiano da Educação Infantil, é necessário investir na formação continuada dos professores, bem como na organização de tempos e espaços que favoreçam a observação e a interação. É fundamental que a escuta seja compreendida como parte integrante da prática pedagógica, e não como um elemento secundário.

Por fim, conclui-se que a escuta das crianças

é um princípio que deve orientar o fazer pedagógico na Educação Infantil. Ao incorporá-la no planejamento, o educador contribui para a construção de uma educação mais sensível, humana e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem a infância em sua singularidade, reconhecendo a criança como protagonista de sua própria história e agente ativo na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

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

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

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

OPENAI. **ChatGPT (modelo GPT-5.3)**. 2026. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 21 abr. 2026.

PEXELS. **Banco de imagens**. Disponível em: <https://www.pexels.com>. Acesso em: 21 abr. 2026.

PIXABAY. **Banco de imagens**. Disponível em: <https://pixabay.com>. Acesso em: 21 abr. 2026.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

The Importance of Inclusion in Early Childhood Education: Foundations, Principles, and Pedagogical Practices

LUCY ANDRADE MATOS ¹

RESUMO

A inclusão na Educação Infantil é um princípio ético, político e pedagógico que orienta a educação brasileira contemporânea e assegura o direito de todas as crianças à convivência, ao desenvolvimento e à aprendizagem em ambientes comuns de ensino. Nessa etapa, que constitui a base do desenvolvimento integral, a presença de bebês e crianças com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que a escola garanta condições de acessibilidade, recursos pedagógicos e práticas que promovam a participação plena. A história da educação das pessoas público da educação especial foi marcada por exclusão e assistencialismo, superados gradualmente pela adoção do paradigma inclusivo, que defende a transformação da escola para acolher a diversidade, em vez de tentar adaptar o aluno ao modelo escolar existente. A Educação Inclusiva, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), propõe reorganizar o sistema educacional, assegurando que todas as estudantes aprendam juntas e tenham acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e não substitutivo. Os referenciais teóricos de Piaget, Wallon e Vigotski evidenciam a importância do brincar, das interações e da mediação social no desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico. Para efetivar a inclusão, são necessários o trabalho colaborativo entre professores, formação continuada, práticas pedagógicas flexíveis e envolvimento das famílias e da comunidade escolar. Assim, a Educação Infantil inclusiva se constitui como espaço de equidade e respeito às diferenças, promovendo a eliminação de barreiras e o combate ao capacitismo desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ABSTRACT

Inclusion in Early Childhood Education is an ethical, political, and pedagogical principle that guides contemporary Brazilian education and ensures the right of all babies and children to coexistence, development, and learning in common teaching environments. At this stage, which constitutes the foundation of integral development, the presence of babies and children with disabilities, with Autism Spectrum Disorder (ASD), requires schools to guarantee accessibility conditions, pedagogical resources, and practices that promote full participation.

The history of education for students in special education was marked by exclusion and welfare approaches, gradually overcome through the adoption of the inclusive paradigm, which advocates for transforming schools to embrace diversity instead of attempting to adapt students to the existing school model. Inclusive Education, according to the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRAZIL, 2008), proposes reorganizing the educational system, ensuring that all students learn together and have access to Specialized Educational Assistance (SEA) as a complementary, not substitutive, service.

The theoretical frameworks of Piaget, Wallon, and Vygotsky highlight the importance of play, interactions, and social mediation in cognitive, affective, and linguistic development. To implement inclusion, collaborative work among teachers, continuous training, flexible pedagogical practices, and the involvement of families and the school community are necessary. Thus, inclusive Early Childhood Education is established as a space of equity and respect for differences, promoting the elimination of barriers and combating ableism from the earliest years of life.

KEYWORDS: School Inclusion; Early Childhood Education; Specialized Educational Assistance (SEA)

¹ Graduação em Uninove (2009); especialista em Pedagogia pela Uninove (2009); pós-graduada em Educação Especial com ênfase em transtorno Espectro do Autismo– TEA, Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo no CEI Araucárias.

INTRODUÇÃO

A inclusão na Educação Infantil constitui um princípio essencial da educação contemporânea, sustentado por fundamentos éticos, políticos e pedagógicos que reconhecem a diversidade humana como valor e direito. A Educação Infantil é o espaço em que se estruturam as bases do desenvolvimento integral da criança — físico, cognitivo, afetivo, social e linguístico — e, portanto, o ponto de partida para a construção de uma sociedade inclusiva e democrática. Nesse contexto, garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os bebês e as crianças, incluindo é condição indispensável para assegurar o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Historicamente, a trajetória das pessoas com deficiência foi marcada pela exclusão, pelo assistencialismo e pela segregação em instituições especializadas. No entanto, o paradigma da Educação Inclusiva, consolidado a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), rompe com esse modelo, afirmando o direito de todos à escolarização em classes comuns, com os apoios necessários.

Assim, refletir sobre a inclusão na Educação Infantil implica compreender que o processo educativo deve eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e programáticas, promovendo a equidade e o combate ao capacitismo. A inclusão efetiva se constrói nas práticas pedagógicas, nas interações cotidianas e na valorização das singularidades de cada bebê e criança, reconhecendo que todas são capazes de aprender, brincar e participar ativamente da vida escolar.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Analisar a importância da inclusão na Educação Infantil, compreendendo-a como um processo ético, político e pedagógico essencial à formação integral dos bebês e crianças e à construção de uma sociedade justa, acessível e livre de práticas excludentes, assegurando o direito à aprendizagem, à convivência e à participação de todos os bebês e crianças, com e sem deficiência, em contextos escolares comuns.

OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Compreender o conceito de Educação Inclusiva e sua relação com a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, diferenciando-os conforme a legislação educacional vigente.
- Analisar o papel da escola, dos professores e da gestão escolar na efetivação da inclusão, considerando a corresponsabilidade de todos os agentes educacionais;
- Apresentar os princípios da Educação Infantil segundo Piaget, Wallon e Vigotsky, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças;
- Identificar estratégias pedagógicas, práticas flexíveis aos professores afim de que favoreçam o desenvolvimento integral dos bebês e crianças público da Educação Especial;
- Refletir sobre a relevância do AEE na Educação Infantil, destacando suas

funções de complementaridade e suplementaridade à escolarização e sua articulação com a proposta pedagógica da unidade educacional.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão na Educação Infantil configura-se como um imperativo ético, político e pedagógico, essencial para a construção de uma sociedade que valoriza a diversidade humana. A Educação Infantil, é um período crítico para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem e da socialização. O crescente número de bebês e crianças com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) ingressando em turmas regulares exige que as escolas se preparem, não apenas em termos de acessibilidade, mas, fundamentalmente, na formação contínua e nas práticas pedagógicas de seus profissionais.

O QUE É INCLUSÃO ESCOLAR

A Inclusão Escolar é definida como o ato de educar todos os bebês e crianças no mesmo contexto escolar, independentemente de suas diferenças. Ela transcende o simples ato de matricular, referindo-se à inserção física dos estudantes nas classes comuns das escolas regulares.

O conceito pressupõe o acolhimento, a participação e a aprendizagem de todos. Para ser efetiva, a inclusão escolar exige que a escola se reorganize para acolher a diversidade, garantindo ao estudante os apoios e suportes necessários. O objetivo final é assegurar o sucesso acadêmico, comportamental e social do estudante, preparando-o para participar plenamente

como membro contribuinte da sociedade.

POR QUE ELA É NECESSÁRIA

A inclusão é fundamental, pois se trata de uma questão de Direitos Humanos. Ela garante o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A escola inclusiva é vista como o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, promovendo a diversidade e a solidariedade, e construindo uma sociedade inclusiva e justa. O movimento inclusivo visa combater o preconceito e o estigma, em vez de manter a antiga prática da segregação.

HISTÓRICO DE INCLUSÃO

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência (PcD) foi marcada pela exclusão e segregação, operando em um sistema paralelo de ensino.

No Brasil, a Educação Especial foi marcada pela atenção aos "anormais" sob um **modelo médico** focado na normalização do sujeito.

Três atitudes sociais marcaram esse tratamento, conforme Mazzotta:

1. **MARGINALIZAÇÃO:** Descrença na possibilidade de mudança do indivíduo, levando à omissão social.
2. **ASSISTENCIALISMO:** Atitude filantrópica buscando apenas proteção, mantendo a descrença na capacidade de mudança.
3. **EDUCAÇÃO/ REABILITAÇÃO:** Crença na possibilidade de mudança, organizando serviços em escolas ou classes especiais.

O movimento de integração escolar (iniciado por volta dos anos 1960) buscava a

escolarização no sistema regular, mas exigia que o estudante se adaptasse às condições da escola. O paradigma da inclusão surge como uma ruptura, exigindo a transformação da escola para que ela possa acolher a todos e a cada um respeitando as singularidades.

CAPACITISMO NA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

O Capacitismo, preconceito contra pessoas com deficiência, tem raízes históricas profundas e se manifesta em barreiras atitudinais que ferem e dificultam o bem-estar e a plena participação das PcD na sociedade. A segregação histórica, ao negar o convívio, reforça o preconceito. A Educação Inclusiva busca a superação desse histórico de exclusão, promovendo uma cultura em que a diferença é valorizada.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é um modelo educacional que pressupõe a reorganização total do sistema educacional, das práticas e das políticas vigentes na escola. É um movimento ético, político e pedagógico que defende que nenhuma pessoa deve ser discriminada.

O conceito de Educação Inclusiva é amplo e se refere à "escola para todos", abrangendo o conjunto de estudantes historicamente marginalizados. O público da Educação Especial propõe a visão da deficiência, não mais um modelo médico, mas sim com a visão biopsicossocial da deficiência focado na normalização do sujeito.

inclui estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), e altas habilidades ou superdotação. O objetivo é que a escola se torne um espaço capaz de educar todos com

sucesso, respeitando suas diferenças.

MODELO BIOPSIKOSSOCIAL DA DEFICIÊNCIA

O modelo biopsicossocial da deficiência, consolidado nas legislações educacionais e de direitos humanos, representa um avanço significativo em relação às concepções puramente médicas ou assistencialistas. Fundamentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, esse modelo compreende a deficiência como resultado da interação entre as condições orgânicas e funcionais do indivíduo e as barreiras impostas pelo meio social, atitudinal, comunicacional e físico. Na perspectiva educacional, o modelo biopsicossocial rompe com a visão centrada no déficit, reconhecendo que as dificuldades na aprendizagem e na participação escolar não estão apenas na pessoa, mas também nas barreiras que limitam seu desenvolvimento. Assim, políticas como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011 reafirmam o direito à educação em igualdade de condições, promovendo práticas pedagógicas baseadas na eliminação de barreiras, na acessibilidade e na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio complementar e suplementar à escolarização. Dessa forma, o modelo biopsicossocial alinha-se à concepção de Educação Inclusiva prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirmando a escola como espaço de pertencimento, diversidade e equidade.

DIFERENÇA DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial (EE) é uma modalidade de educação escolar, um conjunto de serviços (AEE) oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

A Inclusão é um movimento ético, político e pedagógico mais amplo que exige a transformação de toda a cultura, política e práticas da escola para acolher a diversidade. A inclusão prevê que todos os estudantes, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Na perspectiva inclusiva, a Educação Especial assume um papel de apoio e complementação (AEE) ao ensino comum, e não de substituição da escolarização. O debate atual defende que a EE deve ser uma área de conhecimento e um conjunto de ações pedagógicas que assume como horizonte o direito à aprendizagem.

DE QUEM É A RESPONSABILIDADE DA INCLUSÃO

A responsabilidade pela educação é um direito de todos e dever do Estado e da família.

Ao Estado cabe garantir o acesso e a permanência, implementando políticas e assegurando condições de aprendizagem. À escola cabe estar preparada, não só na parte de acessibilidade, mas também na formação dos profissionais e na reestruturação do projeto político-pedagógico (PPP), recursos didáticos e metodologias. A direção da escola tem um papel fundamental para o sucesso na transformação inclusiva. Aos professores cabe buscar constantemente a atualização e a reflexão crítica sobre as práticas, desenvolvendo metodologias que promovam a inclusão.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO PIAGET E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Piaget, o desenvolvimento mental ocorre espontaneamente a partir das potencialidades do sujeito e de sua interação com o meio. O processo de construção do conhecimento se dá por meio da adaptação, que envolve assimilação e acomodação.

O estágio pré-operatório (2 a 7 anos), que abrange a Educação Infantil, é caracterizado pela aquisição da capacidade de representação (jogo simbólico, linguagem falada). Características como o egocentrismo (incapacidade de assumir o ponto de vista do outro) e a centração marcam esse período.

A aprendizagem do estudante avança por meio de situações que exigem sua atuação ativa. A escola deve oferecer atividades que promovam o desequilíbrio para que o estudante construa ativamente seu conhecimento.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO WALLON E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Wallon enfatiza a complexidade da formação da inteligência em uma perspectiva dialética, marcada por contradições. O desenvolvimento integra a afetividade e a inteligência por meio de "alternâncias funcionais".

O estágio do personalismo (3 a 6 anos), que se enquadra na Educação Infantil, tem o predomínio da afetividade e é onde se forma a personalidade e a autoconsciência do indivíduo.

A educação, sob a ótica de Wallon, deve valorizar as potencialidades de todos os indivíduos, buscando estratégias didáticas que assegurem a integração cognitiva, **afetiva e**

motora dos estudantes ao meio em que estão inseridos.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO VIGOSTSKY E EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Vygotsky destaca a cultura como fator mais importante nos processos cognitivos (processos mentais superiores), sendo a abordagem orientada para a dimensão sócio-histórica e a interação social.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem (corretamente organizada) conduz ao desenvolvimento mental. O professor atua como importante mediador de significados, buscando a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A pessoa com deficiência tem potencialidade e capacidade, mas para desenvolvê-las, devem ser oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Na pré-escola, a brincadeira socio dramática é a principal atividade, pois cria uma situação imaginária crucial para o desenvolvimento da linguagem e das capacidades cognitivas.

PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO O CURRÍCULO DA CIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base no Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2022), os princípios que norteiam a Educação Infantil e, especificamente, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são elementos centrais que buscam a garantia dos direitos de aprendizagem, o desenvolvimento integral e a equidade para todos os bebês e crianças.

O Currículo da Cidade está alicerçado em princípios e concepções que orientam a prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, priorizando o bebê e a criança como sujeito ativo. A Matriz de Saberes, que fundamenta o Currículo, baseia-se em:

PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLITICOS E ESTÉTICOS

Definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, estes princípios orientam o exercício da cidadania responsável e a construção de uma sociedade justa e solidária.

- ***PRINCÍPIOS ÉTICOS:*** Focam na justiça, solidariedade, liberdade e autonomia, no respeito à dignidade da pessoa humana e no compromisso com a promoção do bem de todos, buscando combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.
- ***PRINCÍPIOS POLITICOS:*** Visam o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, o respeito ao bem comum e a busca pela equidade no acesso à educação, saúde, trabalho e bens culturais. Incluem a exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês e crianças com diferentes necessidades.
- ***PRINCÍPIOS ESTÉTICOS:*** Envolve o cultivo da sensibilidade e da racionalidade, o enriquecimento das formas de expressão, o exercício da criatividade, a valorização das diferentes manifestações culturais e a construção de identidades plurais e solidárias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) colocam a criança como foco na construção do conhecimento, assumindo as interações sociais e o brincar

como eixos estruturantes do currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define seis Direitos de Aprendizagem essenciais: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar e Conhecer-se. O currículo se organiza em Campos de Experiências, valorizando a ludicidade e a interação, e vendo o bebê e a criança como um ser ativo. O Currículo da Cidade - Educação Infantil reafirma o compromisso com a equidade e a educação inclusiva, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é crucial para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças. Os primeiros anos de vida são considerados um período crítico para o desenvolvimento global.

A inclusão, desde a primeira infância, é fundamental por estabelecer as bases necessárias para a construção do conhecimento, utilizando o lúdico, a comunicação diferenciada e os estímulos. A inserção precoce em um modelo inclusivo contribui para a formação de novas gerações com concepções sem pré-conceitos, criando um ambiente educacional democrático e justo. A convivência e a interação entre pares são vitais, pois os aprendizes se ajudam mutuamente.

COMO PODEMOS EFETIVAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil requer uma transformação

em toda a dinâmica escolar.

1. **REORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA:** A escola deve se preparar com acessibilidade, material especializado e reestruturação em diversos aspectos (estruturais, econômicos, instrumentais).
2. **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS:** A formação continuada é imprescindível para superar lacunas e desenvolver uma prática desvinculada de modelos excludentes. O Censo Escolar coleta dados sobre a formação contínua dos profissionais escolares em temas como Educação Especial.
3. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FLEXÍVEIS:** A prática deve ser intencional, flexível, buscando metodologias e estratégias que considerem a diversidade e as características individuais dos estudantes.

EIXOS ESTRUTURANTES (PRÁTICAS COTIDIANAS)

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), que serve de base ao Currículo da Cidade, afirma que o processo de aprendizagem acontece como resultado de uma construção pessoal dos bebês e das crianças, e define dois eixos estruturantes para a ação pedagógica:

- **INTERAÇÕES:** Acontecem continuamente com outras crianças (da mesma criança (da mesma idade ou idades diferentes), com os adultos e com os elementos da cultura. É por meio das interações que cada criança reconstrói para si as qualidades humanas (percepção, memória, fala, pensamento, valores).
- **BRINCADEIRAS:** É a linguagem de expressão por meio da qual bebês e crianças aprendem e expressam o que

aprendem sobre o mundo e as relações humanas, construindo e transformando sua personalidade e sua inteligência.

O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CEI

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que deve ser complementar e/ou suplementar à escolarização. Sua oferta deve ter início precocemente, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Na Educação Infantil, conforme dispõe o Art. 20 da Instrução Normativa nº 14/2025 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado a bebês e crianças de zero a três anos, público da Educação Especial, deve ocorrer no contexto da Unidade Educacional (UE) e em seus diferentes espaços pedagógicos. Tal atendimento não substitui as experiências educativas comuns, mas complementa e suplementa o processo de aprendizagem, respeitando o Currículo da Cidade para a Educação Infantil e as diretrizes estabelecidas na Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI nº 02/2015, que orienta a organização e a oferta do AEE nessa etapa educacional (SÃO PAULO, 2025; BRASIL, 2015).

O AEE é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo, desenvolvendo habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e comunicacionais dos estudantes, considerando suas singularidades.

ATIVIDADES PRÓPRIAS DO AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das demais por sua função primordial eliminar as barreiras para a plena participação dos bebês e crianças.

Na Educação Infantil, o AEE atua como intervenção precoce. As atividades, conforme a coleta do Censo Escolar, incluem:

- **ENRIQUECIMENTO CURRICULAR:** Organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo, objetivando o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento.
- Ensino de linguagens e códigos específicos: Como o Ensino do Sistema Braille e o Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- **ENSINO DO USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA (CAA):** Organização de atividades que ampliem os canais de comunicação (ex: cartões, pranchas de comunicação).
- **OFERTA DE AJUDAS TÉCNICAS E TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA):** Incluindo recursos de informática acessível (leitores de tela, softwares, teclados alternativos).
- **DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES COGNITIVAS E VIDA AUTÔNOMA:** Organização de estratégias que visam ao desenvolvimento da autonomia e à independência do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo “A Importância da Inclusão na Educação Infantil: Fundamentos, Princípios e Práticas Pedagógicas” buscamos apresentar uma análise ampla sobre a inclusão na Educação Infantil destacando sua relevância como princípio ético, político e pedagógico que sustenta a educação contemporânea e o direito

de todos os bebês e crianças ao desenvolvimento integral, à convivência e à aprendizagem em contextos escolares comuns. Na reflexão do modelo biopsicossocial da deficiência, refletimos que as limitações na aprendizagem e na participação escolar não residem na pessoa com deficiência, mas nas barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e pedagógicas presentes no ambiente educacional.

Nossa pesquisa articula bases legais e teóricas, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ressaltando que a escola inclusiva deve garantir acessibilidade, recursos pedagógicos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio complementar e suplementar à escolarização.

Com base em Piaget, Wallon e Vigotsky, analisamos as dimensões do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, reforçando o papel das interações e do brincar como eixos estruturantes do aprendizado na Educação Infantil. Também destacamos o Currículo da Cidade de São Paulo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como referenciais que sustentam uma prática pedagógica inclusiva, equitativa e humanizada.

No texto buscamos enfatizar que a efetivação da inclusão requer reestruturação dos tempos e espaços, formação continuada dos profissionais, discussão e reflexão sobre o AEE, planejamento pedagógico flexível e participação ativa das famílias. O AEE, quando

realizado desde os Centros de Educação Infantil (CEIs), atua como intervenção precoce, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras, comunicacionais e socioafetivas das crianças público da Educação Especial.

Concluimos que a Educação Infantil inclusiva constitui o alicerce para uma sociedade democrática, justa e livre de capacitismo, na qual a diferença é reconhecida como elemento constitutivo da condição humana e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Desmistificando a inclusão. **Revista do Instituto de Psicologia USP**, v. 23, n. 1, p. 19-32, 2005.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. II.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação Inclusiva na Educação Infantil: praxis educacional,** Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

DRAGO, R. Uma fresta na janela: a Educação Inclusiva. In: **Inclusão na educação infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. JR.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32 (1), p. 76-82 W SL., 1999.

FERREIRA, Jhenifer Fernanda Rodrigues Ferreira. **Educação Inclusiva: Educação Inclusiva no ensino aprendizagem na escola regular.** 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Anhanguera, Piracicaba, 2022.

FOLTRAN, Raísa Barbara; ROSIN, Sheila. O brincar e o desenvolvimento da criança da Educação Infantil: primeiras reflexões com base na teoria de Piaget e Vygotsky. **Cadernos PDE**, 2017.

FREITAS, Nidal Afif Obeid; ALMEIDA, Nívea Maria Coelho Barbosa de; TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. Educação infantil na base nacional comum curricular: pressupostos epistemológicos em Piaget, Vigotsky e Wallon. **EDUCERE - Revista da Educação**, v. 20, n. 2, p. 259-278, jul./dez. 2020.

GLAT, R. et al. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2012.

JIMÉNEZ, R. B. **Necessidades educativas especiais.** Lisboa: Dinalivro, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Da Silveira. **Educação Especial No Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, E. G.; CIA, F. VALADAO, G. T. (Org.). **Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

PIAGET, Jean. **Seis estudos da psicologia**. 24 ed. Tradução D'Amorim, Maria Aline Magalhães. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

Sanches, Isabel; Teodoro, António. Da integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos.

Revista Lusófona de Educação, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, Cristiane Sousa; ALMEIDA, Yara de Souza. Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1423-1432, set./dez. 2017.

SILVEIRA, Aline Machado da; SILVA, Henrique Borges da; MAFRA, João da Silva. Educação Inclusiva no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 33, p. 126-133, 2019.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL ENTRE A EXCLUSÃO E A CIDADANIA NO BRASIL

Special and Inclusive Education: A Historical and Legal Journey Between Exclusion and Citizenship in Brazil

MARCELA GONÇALVES RODRIGUES¹**RESUMO**

O presente artigo analisa as dimensões históricas e legais da Educação Especial, investigando o processo de transição entre os paradigmas da exclusão, integração e inclusão escolar. Por meio de uma revisão bibliográfica e documental, percorre-se o histórico mundial e nacional dessa modalidade de ensino, destacando a influência da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). O estudo discute o papel da escola e do docente frente ao desafio de garantir o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Os resultados apontam que, embora o arcabouço legal seja avançado, a efetivação da inclusão exige uma ruptura com padrões de homogeneidade e um investimento contínuo na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; História da Educação; Inclusão Escolar; Legislação Educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the historical and legal dimensions of Special Education, investigating the process of transition between the paradigms of exclusion, integration, and school inclusion. Through a bibliographic and documentary review, it traces the global and national history of this mode of education, highlighting the influence of the 1988 Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9,394/96). The study discusses the role of the school and the teacher in facing the challenge of ensuring access and permanence of students with special educational needs in regular education. The results indicate that, although the legal framework is advanced, the realization of inclusion requires a break with patterns of homogeneity and a continuous investment in teacher training.

KEYWORDS: Special Education; History of Education; School Inclusion; Educational Legislation.

¹ Graduação em Pedagogia pela UNIP (2009); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Margareth de Fatima Marques Azevedo.

INTRODUÇÃO

O acesso ao conhecimento sistematizado constitui-se como um direito fundamental e um pilar para a construção da cidadania. No entanto, historicamente, a exclusão de determinados sujeitos desse espaço restringiu suas possibilidades de atuação e identificação social. O desafio contemporâneo das instituições de ensino reside na consolidação da escola inclusiva, capaz de acolher a diversidade e garantir a equidade educacional.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski, compreende-se que o desenvolvimento humano é fruto da interação social e da mediação cultural. Nesse sentido, a escola deve transcender seu papel tradicional e promover a integração entre o ensino regular e a educação especial. A convivência com a alteridade e o compartilhamento de experiências em ambientes heterogêneos são elementos essenciais para que o estudante construa sua representação simbólica do mundo e desenvolva suas potencialidades de forma plena.

OBJETIVO GERAL

Analisar as dimensões legais, políticas e pedagógicas da educação especial, com foco no processo de inclusão como estratégia para garantir o acesso e a permanência de estudantes público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Historiar o percurso da educação especial e a evolução dos paradigmas de atendimento ao longo do tempo;

Investigar o arcabouço legal vigente que ampara a educação especial no Brasil;

Diferenciar os conceitos de deficiência e necessidades educacionais especiais, bem como as distinções terminológicas entre integração e inclusão;

Compreender o papel do docente e os desafios práticos enfrentados no cotidiano da escola inclusiva.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo fundamenta-se na crescente centralidade que a educação especial assumiu nas políticas públicas contemporâneas. Em uma sociedade que busca a consolidação democrática, a educação deve ser garantida de forma indiscriminada, servindo como meio para a formação da plena cidadania. Justifica-se, portanto, a necessidade de discutir os mecanismos que asseguram que o estudante com deficiência não apenas acesse a escola, mas nela encontre os recursos necessários para sua aprendizagem e desenvolvimento, rompendo com lógicas históricas de segregação.

PROBLEMA

Diante da transição dos modelos de integração para os de inclusão total, emerge a seguinte questão norteadora: Quais são os pressupostos e os desafios necessários para que a inclusão escolar se consolide efetivamente como uma prática educativa no ensino regular, indo além da garantia meramente legal de matrícula?

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para que exista um tipo de literatura voltada para o público infantil, é preciso existir infância. A ideia de infância não foi sempre essa que

conhecemos atualmente. Então, essa mudança de olhar para a criança será o marco para apresentarmos o surgimento da literatura infantil. Porém, antes disso já existia literatura.

A história evidencia que os conceitos e práticas relativos ao atendimento da pessoa com deficiência evoluíram significativamente, embora tenham sido marcados por políticas extremas de exclusão. Na Antiguidade, a ausência de atendimento era a norma; indivíduos com deficiência eram frequentemente abandonados ou eliminados, ações legitimadas pela sociedade da época. Conforme aponta Pessotti (1984), em Esparta, crianças com deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que justificava sua segregação absoluta.

Na Idade Meia, o paradigma desloca-se para a ambivalência entre o castigo divino e a caridade. Os deficientes passaram a ser acolhidos em conventos ou igrejas, mas permaneciam isolados do convívio social. Mendes (1995) afirma que esta fase de institucionalização visava esconder o "incômodo" através do asilo. Somente com o Renascimento e a valorização do homem, surgem os primeiros estudos científicos e educacionais, como os de Pedro Ponce de León, iniciador do ensino para surdos, e Valentin Haüy, criador do instituto para cegos onde Louis Braille desenvolveu seu sistema de leitura.

O século XX trouxe novos desafios com as Guerras Mundiais, que geraram muitos mutilados e pessoas com perturbações mentais, forçando o Estado a assumir responsabilidades sociais e educativas. No final da década de 1960, o renascimento humanista impulsionou o questionamento sobre o significado da diferença, culminando

em declarações internacionais de direitos que passaram a proteger a criança e o cidadão com deficiência.

No Brasil, o marco inicial da Educação Especial ocorreu no período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, no Rio de Janeiro (BUENO, 1993). Apesar da importância dessas fundações, o modelo inicial era pautado pelo isolamento. Com a Proclamação da República, a expansão foi lenta e influenciada pela psicologia experimental, que começou a pautar os processos de ensino.

Um ponto de inflexão ocorreu na década de 1930 com a chegada da psicóloga Helena Antipoff, que fundou a Sociedade Pestalozzi e influenciou a formação de profissionais em todo o país. Posteriormente, surgiram as APAEs na década de 1950. Durante o período militar, houve uma institucionalização das políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973. Contudo, foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que a integração escolar tornou-se um preceito constitucional, assegurando o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As leis brasileiras relacionadas à educação especial passaram por mudanças significativas ao longo do tempo, saindo de uma abordagem assistencialista e médica para uma perspectiva fundamentada em direitos educacionais e inclusão. Esse processo transformou o entendimento da Educação Especial, que deixou de ser um sistema paralelo para assumir um caráter transversal dentro do ensino regular.

A Lei nº 4.024/61 já mencionava o direito à educação das pessoas consideradas “excepcionais”, ainda que de forma pouco clara, permitindo interpretações que mantinham essa modalidade separada do ensino comum. Posteriormente, a Lei nº 5.692/71 reforçou essa separação ao tratar o atendimento como um sistema paralelo voltado a estudantes com dificuldades ou defasagens.

Um marco importante ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que ampliou os direitos educacionais ao estabelecer, no artigo 205, que a educação é um direito de todos. Já o artigo 208, inciso III, determina que o atendimento educacional especializado deve ser garantido às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa orientação é fortalecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura proteção integral e combate qualquer forma de discriminação.

Na década de 1990, a Política Nacional de Educação Especial passou a incentivar a integração dos alunos com deficiência no ensino comum, ainda que condicionando essa inserção à capacidade de adaptação dos estudantes ao ritmo das classes regulares. Esse entendimento foi posteriormente superado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que consolidou a Educação Especial como uma modalidade de ensino, destinada a atender as necessidades específicas dos educandos.

De acordo com a LDB, devem ser assegurados currículos, metodologias, recursos e organização adequados para atender às particularidades dos alunos, além de garantir, quando necessário, formas alternativas de escolarização para aqueles

que não atingirem os níveis exigidos. A legislação também destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores, condição essencial para que as práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas no cotidiano escolar.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: CONCEITOS E CATEGORIZAÇÕES

A compreensão da Educação Inclusiva exige o questionamento de paradigmas tradicionais que, historicamente, associaram a deficiência exclusivamente ao campo da saúde e da doença. De acordo com Brasil (1999), a inclusão deve ser concebida como um processo de educar conjuntamente, de maneira incondicional, todos os alunos nas classes do ensino regular. Sob esse viés, o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) torna-se abrangente, abarcando não apenas estudantes com deficiências severas, mas todos aqueles que demandam apoios suplementares ao longo de sua trajetória escolar.

Nesse sentido, Bueno (1999) defende a necessidade de desvincular o estudante com NEE do conceito de patologia permanente, situando-o em uma realidade interativa. A dificuldade de aprendizagem deixa de ser vista como um atributo orgânico e imutável do sujeito para ser compreendida como um resultado da relação entre as características do aluno e os recursos educativos disponíveis. Assim, a deficiência é, antes de tudo, um produto social e cultural.

As necessidades educativas podem ser subdivididas em dois grandes grupos. O primeiro refere-se às necessidades decorrentes de deficiências, que incluem atrasos no desenvolvimento global (em crianças abaixo de

6 anos), deficiências mentais, visuais, auditivas, motoras, problemas de comunicação, multideficiências e doenças crônicas que impactam a aprendizagem. O segundo grupo engloba necessidades que não decorrem de deficiências, como distúrbios funcionais (hiperatividade, alterações de conduta ou personalidade), dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, afasia) e a sobredotação ou altas habilidades. Como afirma Mantoan (1997), distinguir a natureza dessas necessidades — se esporádicas ou permanentes — é fundamental para que a escola ofereça a resposta pedagógica adequada.

DO PARADIGMA DA INTEGRAÇÃO À FILOSOFIA DA INCLUSÃO

A transição da integração para a inclusão representa uma mudança profunda na função social da escola. A integração, predominante nas décadas de 1970 e 1980, pressupunha que o aluno deveria se adaptar ao sistema escolar existente; nela, o foco permanecia na mudança do indivíduo para ajustar-se ao modelo vigente. Já a inclusão inverte essa lógica, propondo a transformação da escola para que ela se torne acessível a todos.

Conforme destaca Carvalho (1998), eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial (Salamanca, 1994) foram divisores de águas. A Declaração de Salamanca estabeleceu que os sistemas educacionais devem assumir as diferenças humanas como normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, e não o contrário. Para Stainback e Stainback (1999), a escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares, oferecendo

oportunidades desafiadoras e ajustadas às habilidades individuais em um ambiente de aceitação e cooperação mútua.

O docente é o agente central no processo de mediação do conhecimento em salas de aula heterogêneas. No entanto, a construção da escola inclusiva frequentemente gera resistências, muitas vezes justificadas pela carência de formação específica e pelo sentimento de solidão diante da complexidade das novas demandas. O papel do professor transcende a transmissão de conteúdos, exigindo o desenvolvimento de competências que permitam administrar a diversidade e criar situações de aprendizagem significativas para todos.

De acordo com Perrenoud (2001), o professor do futuro deve atuar como um mediador intercultural e um administrador da heterogeneidade, regulando percursos de formação que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem. A formação docente, portanto, não deve ser vista apenas como o acúmulo de técnicas, mas como um investimento na identidade profissional. Como aponta Nóvoa (1992), a formação deve fornecer aos professores os meios para um pensamento autônomo, estimulando a reflexão crítica sobre suas próprias práticas e a busca por metodologias inovadoras que respondam aos desafios da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Especial, conforme analisada neste artigo, revela um percurso de lutas históricas e conquistas legais significativas. Do abandono na Antiguidade ao paradigma da inclusão contemporâneo, observa-se o reconhecimento progressivo da pessoa com deficiência como sujeito de direitos

e cidadão pleno. O arcabouço jurídico brasileiro, consolidado pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/96, oferece o suporte necessário para garantir o acesso desses estudantes ao ensino regular.

Contudo, a pesquisa demonstra que a garantia legal da matrícula é apenas o primeiro passo. A efetivação da inclusão escolar como prática pedagógica transformadora depende de mudanças estruturais que envolvem a flexibilização curricular, a oferta de recursos de acessibilidade e, primordialmente, o investimento na formação inicial e continuada dos professores. A resistência e a insegurança docente podem ser superadas por meio de uma formação que privilegie não apenas os conteúdos técnicos, mas a sensibilidade ética e a capacidade de trabalhar colaborativamente.

Conclui-se que a escola inclusiva não beneficia apenas o aluno com necessidades especiais; ela aprimora a qualidade da educação para todos ao promover o respeito à alteridade e a solidariedade. Para que o "como incluir" deixe de ser uma incerteza solitária do professor e se torne um projeto coletivo, é imperativo que as políticas públicas e a gestão escolar ofereçam o suporte necessário para que a diversidade deixe de ser vista como um obstáculo e passe a ser compreendida como uma riqueza inerente à condição humana.

REFERÊNCIAS

ARENDS, R. I. **Learning to teach**. New York: McGraw-Hill, 1995.

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

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**. São Paulo: PUC, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração e segregação do aluno diferente**. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1997.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e práticas escolares**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **A integração escolar de crianças com deficiência mental**. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

REIS, M. L. **Necessidades educacionais especiais**. Coimbra: Almedina, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

AUTORITARISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Authoritarianism in Early Childhood EducationMÁRCIA CARDOSO GODOY ¹**RESUMO**

O presente artigo discute o autoritarismo na Educação Infantil, tomando como base as contribuições teóricas de Michel Foucault, Emilia Ferreiro, a abordagem de Reggio Emilia e os princípios de Emmi Pikler. Analisa-se como práticas disciplinares e relações de poder ainda se manifestam nos contextos educativos, muitas vezes limitando a autonomia, a criatividade e a expressão das crianças. A partir de uma perspectiva crítica, o estudo problematiza a permanência de práticas autoritárias no cotidiano escolar e propõe a construção de uma pedagogia mais sensível, ética e centrada na criança. Conclui-se que a superação do autoritarismo exige uma postura reflexiva do educador, baseada na escuta, no respeito e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Autoritarismo; Autonomia; Desenvolvimento infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article discusses authoritarianism in Early Childhood Education, based on theoretical contributions from Michel Foucault, Emilia Ferreiro, the Reggio Emilia approach, and the principles of Emmi Pikler. It analyzes how disciplinary practices and power relations are still present in educational contexts, often limiting children's autonomy, creativity, and expression. From a critical perspective, the study questions the persistence of authoritarian practices in school environments and proposes the construction of a more sensitive, ethical, and child-centered pedagogy. It concludes that overcoming authoritarianism requires a reflective stance from educators, grounded in listening, respect, and the recognition of children as subjects of rights.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Authoritarianism; Autonomy; Child development; Pedagogical practices.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra (2005) e licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Santos (2013). Possui pós-graduação em Neuropsicologia (FDG, 2019), pós-graduação em Psicomotricidade (Universidade Osasco, 2021) e pós-graduação em A Arte de Contar Histórias (Fabränge, 2026). Atua como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental na formação humana, pois é nesse período que a criança inicia suas experiências sociais fora do núcleo familiar, ampliando suas formas de interação, expressão e construção de conhecimento. No entanto, historicamente, muitas instituições educativas foram organizadas a partir de modelos pedagógicos centrados na disciplina rígida, na obediência e no controle dos corpos infantis.

Essas práticas refletem concepções tradicionais de educação nas quais a criança é vista como um sujeito passivo, que deve apenas receber orientações e adaptar-se às normas estabelecidas pelo adulto. Nesse contexto, o professor assume o papel de autoridade central, responsável por controlar comportamentos e garantir a ordem no ambiente escolar.

A partir das reflexões de Michel Foucault sobre as relações entre poder, disciplina e instituições sociais, torna-se possível compreender como a escola pode reproduzir mecanismos de controle semelhantes aos presentes em outras instituições modernas. Esses mecanismos se manifestam por meio da vigilância constante, da organização rígida do tempo e do espaço e da padronização dos comportamentos.

Entretanto, diversas correntes pedagógicas contemporâneas propõem uma revisão dessas práticas, defendendo uma educação mais democrática, que reconheça a criança como sujeito ativo e participante do processo educativo. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Emilia Ferreiro, da abordagem pedagógica de Reggio Emilia e das pesquisas desenvolvidas por Emmi Pikler.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as manifestações do autoritarismo na Educação Infantil e discutir caminhos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo infantil.

AUTORITARISMO E DISCIPLINA NA ESCOLA

Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, analisa como as instituições modernas desenvolveram mecanismos de disciplinamento que atuam sobre os corpos e comportamentos dos indivíduos. Segundo o autor, a disciplina é uma forma de poder que se exerce de maneira sutil, organizando o espaço, o tempo e as atividades dos sujeitos.

No contexto escolar, esses mecanismos podem ser observados na organização das rotinas, na disposição das salas de aula, na vigilância constante dos comportamentos e na exigência de obediência às normas estabelecidas. Embora essas práticas tenham como objetivo garantir a organização do ambiente educativo, quando aplicadas de forma excessiva podem restringir a liberdade de expressão e de exploração das crianças.

Na Educação Infantil, essa questão torna-se ainda mais relevante, pois a infância é marcada pela curiosidade, pelo movimento e pela experimentação. Quando as instituições educativas priorizam exclusivamente a disciplina e o controle, acabam limitando experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Filas constantes, exigência de silêncio prolongado, restrição do movimento corporal e pouca oportunidade de escolha são exemplos de práticas que podem caracterizar um

ambiente pedagógico excessivamente autoritário. Nessas situações, a criança aprende mais a obedecer do que a pensar, explorar ou criar.

A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO

Em contraposição às concepções tradicionais de ensino, diversos pesquisadores passaram a compreender a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Entre esses estudiosos, destaca-se Emilia Ferreiro, que revolucionou os estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita.

A partir de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, Ferreiro demonstrou que as crianças não aprendem apenas por meio da repetição ou da transmissão direta de conteúdos. Pelo contrário, elas elaboram hipóteses, testam ideias e reorganizam constantemente seus conhecimentos.

Essa perspectiva implica uma mudança significativa no papel do educador. Em vez de ser apenas transmissor de informações, o professor passa a atuar como mediador das experiências de aprendizagem, criando situações que estimulem a investigação e o pensamento crítico.

Reconhecer a criança como sujeito ativo significa também valorizar suas perguntas, suas curiosidades e suas formas próprias de compreender o mundo. Isso exige do educador uma postura de escuta sensível e abertura para o diálogo.

CONTRIBUIÇÕES DE REGGIO EMILIA E EMMI PIKLER

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, desenvolvida na Itália após a Segunda Guerra

Mundial, representa uma das experiências mais significativas de educação democrática na infância. Essa proposta parte do princípio de que a criança possui múltiplas formas de expressão, frequentemente chamadas de “cem linguagens da criança”.

Nessa perspectiva, o ambiente educativo é concebido como um espaço de investigação e descoberta. Materiais diversos, organização estética do espaço e projetos de pesquisa são utilizados para estimular a curiosidade e a criatividade das crianças.

Um dos elementos centrais dessa abordagem é a escuta pedagógica. Os educadores são incentivados a observar atentamente as ações e expressões das crianças, reconhecendo nelas pistas importantes sobre seus interesses e processos de aprendizagem.

Essa prática rompe com modelos autoritários de ensino, pois valoriza a participação ativa das crianças na construção do currículo e das experiências educativas.

Outra contribuição importante para a Educação Infantil vem das pesquisas de Emmi Pikler, médica pediatra que desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento motor e emocional das crianças pequenas.

Pikler defendia a importância do movimento livre como condição essencial para o desenvolvimento saudável da criança. Em suas observações, constatou que quando as crianças têm tempo e espaço para explorar o ambiente de forma autônoma, desenvolvem maior equilíbrio, segurança e confiança em suas próprias capacidades.

Essa perspectiva questiona práticas educativas que restringem o movimento infantil ou que antecipam etapas do desenvolvimento. Em vez

disso, propõe que o educador ofereça um ambiente seguro e estimulante, no qual a criança possa explorar, experimentar e desenvolver suas habilidades no próprio ritmo.

Ao valorizar a autonomia e o respeito ao tempo da criança, a abordagem de Pikler contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e menos autoritárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o autoritarismo na Educação Infantil revela a necessidade de repensar práticas pedagógicas que, muitas vezes de forma inconsciente, reproduzem modelos de controle e disciplinamento das crianças.

Embora a organização do ambiente educativo seja necessária, ela não pode ocorrer à custa da autonomia, da curiosidade e da liberdade de exploração que caracterizam a infância. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, a escola passa a assumir o compromisso de criar condições para que ela participe, investigue e construa conhecimentos.

As contribuições teóricas analisadas neste artigo demonstram que é possível desenvolver práticas educativas baseadas no respeito, na escuta e na valorização das experiências infantis. Nesse sentido, a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de formação humana, no qual as relações pedagógicas se fundamentem na confiança, no cuidado e na construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, s.d.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, s.d.

A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA COVID 19 - A RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS; GANHOS E PERDAS NA APRENDIZAGEM

Post-COVID-19 Pandemic Education – The Return to In-Person Classes; Gains and Losses in Learning

MARCIA NOGUEIRA DE AMORIM ¹

RESUMO

Esse artigo pretende buscar informações a respeito da educação pós pandemia COVID 19. A mudança do ensino presencial para o ensino virtual na pandemia forçou a reconfiguração de alunos e professores em sala de aula. Nesse contexto, o professor assume um papel mais orientador e facilitador, pois espera-se que o aluno se protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, um aluno deve ser caracterizado pela autodisciplina (controle da força de vontade) e autoaprendizagem (capacidade de aprender de forma autônoma, ativa e participativa). No entanto, deve-se levar em consideração que as condições em que a transição do ensino presencial para o ensino virtual emergencial é, de certa forma, forçada e acelerada pela pandemia, o que é provável que a mudança seja cheia de incertezas e planejamento limitado. De fato, a transição da aprendizagem presencial para a aprendizagem virtual não foi valorizada positivamente pelos alunos. As condições e mudanças geraram esse descontentamento na população estudantil. Nesse sentido, a educação virtual exigia mais tempo dedicado aos alunos do que a educação presencial. Da mesma forma, o preparo insuficiente por parte dos professores, houve uma sobrecarga na utilização de ferramentas como fóruns, trabalhos de casa ou leituras, e isso causou uma maior percepção de estresse nos alunos. No nível qualitativo, os pesquisadores destacam que os alunos reconheceram menor acompanhamento dos professores na modalidade virtual. No entanto, eles também estão cientes de que essa modalidade de ensino envolve um esforço maior por parte dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Presencial; Ensino Virtual; Sobrecarga.

¹ Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Metropolitanas Unidas, em 2012. Pós-graduação em Concepções da Infância: Práticas Educativas no Contexto Escolar, em 2019. Pós-graduação em Africanidade, em 2024. Professora de Educação infantil.

A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA COVID 19 - A RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS; GANHOS E PERDAS NA APRENDIZAGEM

Post-COVID-19 Pandemic Education – The Return to In-Person Classes; Gains and Losses in Learning

MARCIA NOGUEIRA DE AMORIM ¹

ABSTRACT

This article aims to gather information regarding education after the COVID-19 pandemic. The shift from in-person to virtual learning during the pandemic forced a reconfiguration of students and teachers in the classroom. In this context, the teacher assumes a more guiding and facilitating role, as the student is expected to be the protagonist of their own learning. In this sense, a student should be characterized by self-discipline (control of willpower) and self-learning (the ability to learn autonomously, actively, and participatively). However, it must be considered that the conditions under which the transition from in-person to emergency virtual learning is, in a way, forced and accelerated by the pandemic, make it likely that the change will be full of uncertainties and limited planning. In fact, the transition from face-to-face to virtual learning was not positively valued by students. The conditions and changes generated this dissatisfaction among the student population. In this sense, virtual education demanded more time from students than face-to-face education. Similarly, insufficient preparation on the part of teachers led to an overload in the use of tools such as forums, homework, or readings, and this caused a greater perception of stress among students. At the qualitative level, researchers highlight that students recognized less support from teachers in the virtual modality. However, they are also aware that this teaching modality involves a greater effort on the part of teachers.

KEYWORDS: Face-to-face teaching; Virtual teaching; Overload.

¹ Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Metropolitanas Unidas, em 2012. Pós-graduação em Concepções da Infância: Práticas Educativas no Contexto Escolar, em 2019. Pós-graduação em Africanidade, em 2024. Professora de Educação infantil.

INTRODUÇÃO

As mudanças nas relações sociais e modificações nas condições do espaço educacional, aliadas à incerteza, medo, estresse e ansiedade associados à pandemia, terão impacto na saúde mental da população.

Cabe destacar que a mudança forçada e inesperada na virtualidade levou os professores a aprender e incorporar as TICs aos processos de aprendizagem em um curto espaço de tempo. Além disso, apesar das adversidades, os docentes mantêm o desempenho e a qualidade do ensino, bem como o atendimento. Soma-se neste cenário buscar o equilíbrio entre o trabalho dos professores e a vida familiar e a implementação do teletrabalho.

E fazendo menção às experiências e vivências que devem ser oportunizadas aos alunos, existem habilidades absolutamente relevantes que dificilmente podem ser adequadamente desenvolvidas num ambiente virtual, como é o caso, por exemplo, da habilidade de falar em público ou mesmo de lidar, de forma efetiva, com divergências de opiniões, de modo a auxiliar a resolução de problemas e conflitos, fortalecendo a estabilidade emocional, a consciência, a socialização, do que resulta maior cooperação e habilidades para trabalhos em equipe. (PEREIRA e CAVALHEIRO, 2020, p. 154)

Nesse contexto, aspectos positivos e recursos muito úteis podem ser resgatados virtualmente; entretanto, não se deve enfatizar que se trata de um contexto emergencial. Existem estudos que destacam os benefícios do ensino virtual, mas foram desenvolvidos em contextos anteriores à pandemia. Portanto, é natural que a experiência dos docentes não tenha ocorrido como sugerido pela literatura anterior. Deve-se considerar que pode haver dificuldades mesmo quando a transição para a virtualidade é gradual. Além disso, muitos desses nem sempre chegam à raiz do problema. Existem

experiências das quais mostram que a formação institucional para professores inclui recomendações sobre a forma (quais plataformas virtuais usar) e sobre o conteúdo (como adaptar seu conteúdo à educação virtual).

Por fim, é importante destacar que, apesar das adversidades, essa etapa de mudança serviu para descobrir inúmeras ferramentas digitais e TIC que, sem dúvida, também serão úteis quando as salas de aula forem retomadas. A valorização do ensino tradicional na sala de aula física, por meio de recursos digitais, facilitará o processo de aprendizagem. Da mesma forma, é importante notar que, no contexto da pandemia, a tarefa docente é mais complexa, pois as lacunas que não têm acesso às TICs serão ampliadas e todos os alunos e professores terão as mesmas oportunidades de conectividade.

A PANDEMIA COVID 19 E OS RESULTADOS EDUCACIONAIS

A pandemia do COVID-19 ameaça deteriorar ainda mais os resultados educacionais. a pandemia já teve um grande impacto na educação com o fechamento de escolas em quase todas as partes do planeta, no que representa a maior crise simultânea importante que todos os sistemas educacionais do mundo sofreram em nosso tempo.

A falta de aulas pode aumentar ainda mais os incentivos para a evasão escolar entre os jovens. Pesquisas mostram que uma grande parcela dos jovens tem pouco interesse em frequentar a escola, pois acham que o aprendizado é pouco útil para seu desempenho no mercado de trabalho. (FILHO, 2020, p. 51)

O avanço da COVID no Brasil e no mundo levou a uma mudança na rotina dos países

afetados em menor e maior escala. Também gerou uma mudança na política da modalidade de ensino.

O dano torna-se ainda mais grave à medida que a emergência de saúde começa a transbordar para a economia e causar uma profunda recessão global.

No entanto, é possível neutralizar esses impactos e transformar a crise em oportunidade. O primeiro passo é lidar corretamente com o período de tempo em que as escolas permanecem fechadas para proteger a saúde e a segurança e fazer o que for possível para evitar a perda de aprendizagem nos alunos por meio da educação a distância.

Ao mesmo tempo, os países precisam começar a planejar reabertura das escolas. Isso significa prevenir a evasão, garantir condições escolares saudáveis e usar novas técnicas para promover recuperação da aprendizagem em áreas-chave uma vez que os alunos voltaram para a escola.

À medida que o sistema escolar se estabiliza, os países eles poderão usar a inovação de retorno para “reconstruir melhor” e acelerar o aprendizado. A chave: não repita as falhas que o sistemas antes da pandemia, mas visam construir sistemas mais adequados que permitam a todos os alunos aprenderem rapidamente.

O duplo impacto do fechamento de escolas e recessão global pode ter custos a longo prazo para a educação e o desenvolvimento se os governos não reagirem rapidamente para combatê-los.

O fechamento de escolas levará à perda de aprendizado, aumento das taxas de evasão e

aumento da desigualdade; a crise econômica, afetará as casas, agravará os danos, pois virá acompanhado por menor oferta e demanda educacional.

Esses impactos, tomados em conjunto, terão um custo para longo prazo na acumulação de capital humano, perspectivas de desenvolvimento e bem-estar.

Se políticas fortes não forem aplicadas, isso terá custos imediatos tanto na aprendizagem, bem como na saúde das crianças e jovens. A aprendizagem será reduzida e o abandono escolar aumentará, especialmente entre as pessoas mais desfavorecidas.

Em sua maior parte, os alunos vão parar de aprender assuntos acadêmicos. A redução do aprendizado pode ser maior para crianças em idade pré-escolar, uma vez que suas famílias são menos propensas a dar prioridade à sua aprendizagem durante o encerramento das escolas.

Os fechamentos de escolas afetaram aproximadamente 85% da população estudantil em todo o mundo. Altos níveis de desigualdade na aprendizagem já é uma característica em muitos sistemas de baixa e média renda e o fechamento de escolas agravou o problema. Famílias com ensino superior e com acesso a mais recursos lidaram melhor com os desafios impostos pela crise e apoiaram a educação dos filhos em casa.

O DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID 19

A pandemia do COVID-19 desafiou o setor de Saúde Pública em todo o mundo. No setor da educação, desde o início de 2020, vários países proibiram a abertura de escolas e universidades. As atividades remotas ou de

teletrabalho têm exigido dos docentes a implementação de diversas alterações ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem e também a adaptação a um contexto ao qual alunos e professores são diariamente afetados diretamente pelas repercussões da pandemia. Nesse quadro, cabe destacar que a adaptação a esse novo contexto suscitou debates sobre a saúde mental de todos os atores envolvidos.

Evidencia-se que cargas horárias de aulas excessivas remetem ao aumento de demanda no preparo destas aulas, o que se soma ao tempo dispensado para ministrá-las. Adicionalmente a esta sobrecarga, o docente precisou empregar e utilizar novas ferramentas de ensino, pelo menos a maioria, com vistas a aprimorar a prática pedagógica neste novo contexto educacional em que o professor é mediador do conhecimento, e busca ampliar suas competências e habilidades para estimular a aprendizagem e a criatividade dos estudantes” (PEDROLO et.al., 2021, p. 12).

A partir desse panorama em construção, obter informações sobre esse período contribuirá significativamente para o trabalho docente, no sentido de ampliar a compreensão do assunto e fornece ferramentas para a prevenção do adoecimento mental profissional. Embora pesquisas reconheçam os impactos psicológicos e laborais mais imediatos sobre esses profissionais, tem-se mostrado que a discussão sobre os profissionais da educação ainda é incipiente, tendo em vista que as atividades educativas são diretamente afetadas.

Desde a eclosão da pandemia, algumas medidas foram tomadas para manter as salas de aula em diferentes níveis de formação, como a antecipação de duas férias escolares, a flexibilização do calendário escolar e a adoção de estratégias para garantir a continuidade das salas de aula com base em estratégias síncronas e assíncronas, à

chamada educação a distância ou educação não presencial. Apesar dos efeitos dessas estratégias nos processos de ensino e aprendizagem, muito pouco se sabe sobre a realidade dos professores nesse cenário.

Quando se trata de prevenir a propagação de doenças infecciosas, o teletrabalho torna-se uma boa estratégia de mitigação durante as pandemias. Desta forma, evita-se a exposição dos colegas de trabalho durante o período de contágio, assim como de seus próprios alunos e outros trabalhadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, mais do que uma resposta adaptativa a um cenário imprevisível, o teletrabalho deve ser continuamente monitorado e investigado em relação às suas possíveis repercussões para a saúde de seus trabalhadores.

O teletrabalho, home office ou trabalho remoto, é comum entre trabalhos altamente qualificados, como os de ensino. Essa modalidade de trabalho foi a modalidade mais equipada principalmente pelas instituições de ensino durante a pandemia do COVID-19. Essa mudança causou uma necessidade urgente de adaptação por parte de muitos professores. Nesse contexto, o professor trabalhou durante a pandemia, realizando atividades de teletrabalho. Embora essa continuidade de trabalho em uma nova modalidade possa sugerir uma importante competência adaptativa para que as atividades de ensino-aprendizagem não sejam suspensas, as mudanças trabalhistas necessárias para garantir essa continuidade podem ser muito significativas, como demonstra este debate.

O docente está inserido na escola como agente direto e indireto na construção política e social na escola enquanto seu constituinte e portanto não pode ser dispensado de usufruir do seu direito a saúde, seja ela física e mental no seu ambiente de trabalho, uma vez que

essa política pública visa aprimorar a qualidade de vida daqueles que constituem a escola, comprovamos que a saúde mental dos professores dentro e fora das instituições de ensino está perpassando por grandes dificuldades, sejam elas originadas por conta das altas cargas de estresse e problemas que passam diariamente (SANTOS e SANTINELLO. 2020, p, 95).

Muitos dos professores não estavam qualificados para tal transição. Esse despreparo deve ser por diversos motivos, por exemplo, o fato de todos os membros da família estarem preparados para utilizar os requisitos técnicos relacionados ao uso das tecnologias de informação e comunicação e sempre será possível manter um ambiente confortável para o teletrabalho. Às vezes, uma carga horária maior seria necessária devido às dificuldades de adaptação do profissional ou do aluno, devido ao isolamento e distanciamento social. Além disso, estar em casa, o professor também deve lidar com vários outros fatores, como a presença de mais pessoas no mesmo espaço.

Essa realidade também pode ser diferente para homens e mulheres, destacando-se as assimetrias de gênero que marcam as relações familiares e o mercado de trabalho.

As diversas adaptações para o teletrabalho no contexto de ambos os profissionais da educação podem promover desgaste emocional, derivado tanto das vivências de isolamento e distanciamento social quanto da sobrecarga de trabalho pela necessidade de manter as atividades laborais sem teletrabalho. Dessa forma, essas condições podem expor os docentes a riscos que podem afetar sua saúde mental durante a pandemia, impondo a necessidade de desenvolver habilidades e competências para poder lidar com problemas relacionados à sua saúde mental durante a pandemia.

A exposição aos riscos torna-se sistêmica, de modo que aumentam as chances de encontrar professores e sujeitos expostos ao aparecimento de sintomas psicopatológicos causados por elementos relacionados ao trabalho, como estresse e síndrome de ansiedade.

Certos fatores estressantes não afetam diretamente ou deveriam estar na saúde mental das pessoas, mas enfrentam a adaptação ao ambiente pelo mecanismo humano, que pode ser transformado ou minimizado, pois o ser humano pode revelar um escudo psíquico inestimável em seu mundo agitado cotidiano. Dessa forma, espera-se que alguns professores se adaptem e outros desenvolvam tarefas mentais, principalmente devido à necessidade de adaptação que se impõe pela atual pandemia.

Em relação aos sintomas, a literatura científica produzida antes da pandemia é unânime em considerar a exposição dos professores aos riscos psicossociais relacionados ao trabalho realizado no ambiente escolar e também como possibilidade futura para a execução do teletrabalho, ou que implique maior exposição à depressão, estresse e diminuição da saúde mental. Pesquisas apontam que existe uma relação entre condições inadequadas de trabalho dos professores e consequências biopsicossociais, como estresse, disfonia ou problemas de voz, sedentarismo e ansiedade.

No contexto da educação a distância, a literatura científica produzida antes da pandemia destacou as longas jornadas de trabalho dos professores vinculadas à educação a distância, que podem ser acompanhadas de precárias condições de trabalho. Esses docentes revelam que, apesar das altas exigências em seus ambientes de trabalho, não são reconhecidos socialmente por

sua postura profissional.

A HORA DE REAPRENDER

Para a maioria dos estudantes, a pandemia do COVID-19 tem sido uma tragédia multidimensional. Com as escolas desatualizadas, muitas crianças perderam o acesso a um ambiente relativamente seguro, porque a deterioração das condições econômicas em casa levou ao aumento do estresse e da violência doméstica. Para as 350 mil crianças mais pobres do mundo, sair da escola também significava perder a principal referência do dia. Devido à enorme exclusão digital, a maioria dos países experimentou diferentes formas de educação a distância com plataformas que combinam métodos online com televisão, rádio e distribuição de materiais didáticos. Mais do que o aplicativo, o algoritmo ou o programa de televisão podem substituir o professor no processo de aprendizagem ou a interação entre os alunos no desenvolvimento das habilidades sociais. As oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola para crianças de baixa renda podem ser uma das poucas opções para sair da pobreza. À medida que as escolas datam, as sociedades também datam alguns canais de mobilidade social.

Mais do que nunca, as escolas estão perdendo o aprendizado básico: há evidências crescentes de dois efeitos associados à ansiedade, depressão e sérios danos à saúde mental e ao bem-estar das crianças.

Há dois elementos que devem estar no centro da tomada de decisão de reabertura das escolas: os riscos à saúde associados à abertura de escolas versus os custos em termos de trajetórias educacionais e aprendizado para mantê-las atualizadas.

Uma primeira preocupação relacionada com a reabertura das escolas é o risco potencial para a saúde das crianças. Uma segunda preocupação são os riscos para a saúde de dois professores e funcionários da escola. Uma terceira preocupação é que o respeito o papel que as crianças e as escolas podem desempenhar na disseminação do vírus para outras instalações que não as escolares. As evidências existentes mostram que as taxas de transmissão do vírus por crianças, entre elas e para adultos, são significativamente menores do que as taxas de transmissão entre adultos, de modo que as escolas não parecem ser tão superdisseminantes quanto se temia anteriormente. Um quarto argumento contra a reabertura das escolas é que as crianças podem rastrear o vírus até suas casas e colocar os adultos mais velhos em risco do que aqueles que vivem lá.

Muitas informações também foram geradas sobre a perda de aprendizagens causada pela falta de salas de aula presenciais. Os primeiros modelos teóricos e simulações sugerem perdas significativas, principalmente entre os alunos de menor renda.

A perda de aprendizagens ocorre alguns meses após as datas das aulas, mesmo em países desenvolvidos, onde a maioria dos alunos tem acesso a um dispositivo com conexão à Internet.

Apesar do aprendizado, mesmo nos países ricos, não deve surpreender quem acompanha o debate do efeito da informática na educação. Apesar de grandes avanços, não há tecnologia que possa igualar a capacidade dos professores de gerar aprendizagem entre os alunos.

A tecnologia da informação é apenas um complemento, não um substituto, ao processo

de ensino convencional, especialmente entre os alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Torna mais clara a importância dos professores e o reconhecimento de que a educação e o processo de aprendizagem são essencialmente o resultado da interação humana.

Uma pandemia destacou a importância de construir sistemas educacionais resilientes, preparados para a próxima pandemia e interrupções no aprendizado causadas por desastres naturais - como terremotos, inundações, monções - ou conflitos. Deve-se datar a lacuna digital e fornecer conectividade às famílias pobres. Mais continuidade de aprendizagem quando as escolas são datadas exigem a presença de um adulto, pai, tutor ou agente comunitário para auxiliar o aluno durante o processo de aprendizagem. A reconstrução de dois sistemas educativos exigirá ou investimento em proporcionar aos alunos desfavorecidos as condições mínimas para aprender em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das consequências avassaladoras da pandemia, esta crise global também foi um momento extraordinário para o aprendizado. Estamos aprendendo como os sistemas educacionais, os formuladores de políticas, os professores, os alunos e as famílias podem ser adaptáveis e resilientes.

Dois fatores cruciais mudaram devido à pandemia. Em primeiro lugar, as adaptações pedagógicas têm se mostrado essenciais, uma vez que os modelos tradicionais de ensino presencial não são transferidos para um ambiente de ensino a distância. Independentemente do tipo de canal usado (rádio, televisão, celular, plataformas online, etc.), os professores devem adaptar suas

práticas e ser criativos para manter os alunos envolvidos e captar sua atenção, já que cada casa se tornou uma sala de aula - a maioria o tempo - sem um ambiente que apoie a aprendizagem. Alguns países estão apoiando professores nesse sentido.

Em segundo lugar, a pandemia recalibrou a maneira como os professores dividem seu tempo entre o ensino, o envolvimento com os alunos e as tarefas administrativas.

Portanto percebe-se que a educação teve sérias mudanças com a pandemia COVID 19, docentes e alunos tiveram que trabalhar com desafios em atividades remotas, fazendo com que mudassem a forma de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

PEDROLO, E.; et. al. **Impacto da Pandemia de COVID-19 na Qualidade de Vida e no Estresse de Docentes de uma Instituição Federal 2021.** Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsdv10i4.14298>. Acesso em: 1 fev.2026.

SANTOS, V.L.; SANTINELLO, J. (2020). A Educação Híbrida como proposta na formação docente: análise referencial. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, 7(17), 801-815. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4367>. Acesso em 01 fev.2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020.** São Paulo, SP: Moderna, 2017. E-book. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source=content&utm_medium=site-todos. Acesso em: 01 fev.2026.

VEJA. As Medidas que cada Estado está Adotando para Combater a Covid-19.
Agência Brasil. Brasília, 28 mar. 2020.
Disponível em:
<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/veja-medidas-que-cada-estado-esta-adotando-para-combater-covid-19>>. Acesso em: 01 fev.2026.

EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PANORAMA DO AMBIENTE PEDAGÓGICO NO QUE TANGE O ACOLHIMENTO DO ALUNO CEGO

Education of visually impaired individuals: an overview of the pedagogical environment regarding the inclusion of blind students.

MARIA SONIA DOS SANTOS¹

RESUMO

Este artigo percorre os caminhos da educação inclusiva voltada especificamente aos alunos cegos. Serão discutidas as vias que levam a efeito a educação destes alunos, sejam elas legais, materiais, físicas e profissionais. Esses elementos serão desvelados ao longo do artigo por meio de análise bibliográfica sobre o tema, respondendo a seguinte pergunta: Qual é o panorama do ambiente pedagógico no que tange o acolhimento do aluno cego?

O objetivo que se pretende alcançar após estas discussões é avaliar os sucessos e insucessos nesse empreendimento extremamente ambicioso, que se apresenta simples no papel, mas, na realidade, é bem mais complexa e pressupõe o envolvimento tanto técnico e profissional quanto pessoal dos agentes envolvidos diretamente.

As dificuldades, que a inclusão de pessoas cegas na educação, principalmente pública, apresentam, podem parecer as mesmas daquelas de alunos com outras necessidades que os diferenciam dos demais, mas é imensamente diferente, já que o sentido da visão interfere com severidade na recepção de informação, haja vista que grande parte dos recursos didáticos implicam em informações visuais, desde o quadro-negro até a integração do gestual do professor. Com a revisão bibliográfica, espera-se que este artigo possa ser uma via do percurso do ensino de pessoas cegas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Aluno cego; Infraestrutura; Pedagogia.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia – FMU (Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas). PÓS-GRADUAÇÃO (ESPECIALIZAÇÕES) Educação da Pessoa com Deficiência Intelectual na Perspectiva da Educação Inclusiva – FMU. Educação da Pessoa com Deficiência Visual – FAVENI. Transtorno do Espectro Autista (TEA) – FABRANGE.

Professora de atendimento Educacional Especializado na prefeitura de São Paulo. Professora de atendimento educacional especializado na E.E. Itiro Muto. Conhecimento e experiência na elaboração de PEI (Plano de Ensino Individualizado).

EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PANORAMA DO AMBIENTE PEDAGÓGICO NO QUE TANGE O ACOLHIMENTO DO ALUNO CEGO

Education of visually impaired individuals: an overview of the pedagogical environment regarding the inclusion of blind students.

MARIA SONIA DOS SANTOS¹

ABSTRACT

This article explores the paths of inclusive education specifically aimed at blind students. It discusses the legal, material, physical, and professional avenues that facilitate their education. These elements are unveiled through a bibliographic analysis of the subject, addressing the following question: What is the landscape of the pedagogical environment regarding the inclusion of blind students?

The objective is to evaluate the successes and failures of this ambitious endeavor, which appears simple on paper but is far more complex in reality, requiring technical, professional, and personal commitment from those directly involved.

The difficulties in including blind individuals in education—particularly in public schools—may seem similar to those faced by students with other special needs. However, they are significantly different, as the sense of sight severely impacts information processing, given that most teaching resources, from the blackboard to the teacher's gestures, rely on visual information. Through this bibliographic review, this article aims to serve as a guide for the educational journey of blind individuals.

KEYWORDS: Inclusion; Blind student; Infrastructure; Pedagogy.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia – FMU (Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas). PÓS-GRADUAÇÃO (ESPECIALIZAÇÕES) Educação da Pessoa com Deficiência Intelectual na Perspectiva da Educação Inclusiva – FMU. Educação da Pessoa com Deficiência Visual – FAVENI. Transtorno do Espectro Autista (TEA) – FABRANGE.

Professora de atendimento Educacional Especializado na prefeitura de São Paulo. Professora de atendimento educacional especializado na E.E. Itiro Muto. Conhecimento e experiência na elaboração de PEI (Plano de Ensino Individualizado).

INTRODUÇÃO

No percurso deste artigo, vamos discorrer sobre as dificuldades de um grupo específico de pessoas dentro do escopo da diversidade que compõe a população escolar: alunos cegos. Define-se pessoa cega como aquela com perda total de visão ou com resíduo mínimo de luz,

(https://www.pcd.com.br/deficiencia-visual-classificacao-e-definicao_)

Essa condição pressupõe a qualificação do aluno para receber da instituição escolar providências que visam possibilitar e facilitar seu aprendizado e permanência no ambiente escolar, com igual qualidade e conforto aos quais os demais alunos desfrutam. Nesse sentido, pensamos sempre no conceito de integralidade da aprendizagem, portanto, esse conceito que perfaz a Escolarização Básica, deve também ser plicada e buscada pela escola para esse grupo de pessoa, que, por lei, desfrutam da mesma legislação ao que confere o direito a educação plena.

Tendo em vista que as instituições escolares estão permanentemente sujeitas a serem requisitadas em seus serviços ao atendimento de pessoas cegas, certos requisitos se fazem obrigatórios no que refere à adaptação do ambiente físico, na existência de equipamentos e na disponibilidade de professores qualificados.

Durante este texto vamos identificar objetos de necessidade para o percurso educacional de alunos cegos e levantar problemas no cumprimento de normas e resoluções já existentes, assim com propor outras tantas que se mostrem grandemente relevantes para o alcance das metas do desenvolvimento educacional.

No Brasil, o direito à escolarização das pessoas cegas deu-se apenas no século XIX.

Inicialmente a escolarização desta parcela da população acontecia em escolas ditas “especiais” que tinham vagas limitadas e não ofereciam uma educação abrangente. Na década de 1960 houve grande mobilização em âmbito mundial para a promoção de igualdade de direitos e a inclusão no sistema educacional regular. (Puga,2015)

De fato, no Brasil, entre 1960 e 1990 a educação formal para pessoas cegas dava-se em escolas ou salas especiais e possuía um caráter assistencial e quase terapêutico. Apenas ao final da década de 1990 as inclusões reais em escolas de ensino regular ocorreram.

Após a Declaração de Salamanca, houve um marco real de inclusão oficial em escolas regulares de forma mundial, sendo está a inspiração para a legislação educacional no Brasil. Esta nova fase é marcada pela garantia de inclusão escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994

A premissa em que se baseia a inclusão é de que a sociedade deve promover as devidas adaptações, buscando a remoção de barreiras a fim de que todos os indivíduos possam desenvolver suas potencialidades de forma equânime e integral.

Na prática, o exercício desta educação inclusiva ainda necessita ser melhorada, embora a lei garanta o direito, este não é fornecido de forma plena (Barbosa, Souza, Mendonça, 2019).

Vygotsky (1997) quando fala em aprendizagem inclusiva, grifa que todas as pessoas têm possibilidade de aprendizagem. O que determina a evolução é a postura da sociedade na qual ela vive, o que inclui família e escola, e as condições de acesso ao conhecimento.

OS ALUNOS CEGOS

Podemos considerar que a visão prevalece sobre todos os demais sentidos, abrindo portas para o mundo exterior desde o momento do nascimento, onde desvela cores, formas, luzes e sombras. Esse excepcional sentido nos conecta ao mundo desde os primeiros vislumbres, nos permitindo fazer parte dele mesmo que ainda não possamos deslocarmo-nos, falar ou tocar nada por iniciativa própria.

É-nos possibilitado por meio da visão reconhecer rostos familiares que nos proporciona segurança.

Conforme os anos avançam mais desdobramentos do desenvolvimento da criança estão ligados ao sentido da visão. Toda a nossa vida, desde a primeira infância está repleta de capacidades que se definem por meio da visão, como tamanhos, distância, posição, movimentos, cores e talvez muitas mais aqui não enumeradas.

Mais tarde os símbolos são presença importante no decorrer da trajetória escolar, onde o indivíduo aprende as normas formais da comunicação através dos símbolos da escrita, símbolos matemáticos e toda a informação que esses conhecimentos permitem explorar através da leitura, das imagens, filmes, fotos e todos os meios de comunicação visual.

Portanto, a privação deste sentido tem uma grande influência no desenvolvimento humano, justificando prontamente a necessidade de todo e qualquer meio que se possa utilizar, dentro da escola, para minimizar a sua falta ou para substituí-la por meio da utilização de outro sentido para alcançar toda essa gama de interação entre o objeto e a pessoa cega.

Na verdade, a utilização dos outros sentidos em substituição ao não disponível sentido da visão é uma estratégia que o próprio corpo lança mão para permitir que o cérebro realize tarefas aparentemente corriqueiras, levando a informações mais desenvolvidas das informações auditivas, táteis, sinestésicas e olfativas pois é a elas que a pessoa cega recorre para acessar lembranças e informações normalmente armazenadas como informações visuais.

Algumas vezes os sentidos remanescentes desenvolvem maior capacidade de exercer funções novas, como a localização por meio dos sons ou da percepção tátil de mudanças térmicas mínimas que informam chama acesa no fogão, por exemplo.

Assim como instintivamente o corpo da pessoa cega se utiliza dos demais sentidos para a autonomia do indivíduo, a educação formal tem ao seu dispor recursos importantes para o percurso educacional destas pessoas e ter profissionais aptos a utilizar estes recursos é essencial.

“É importante saber que a codificação mental é diferentemente desenvolvida em cada pessoa cega. Ela é dependente da quantidade e da qualidade das experiências.”
portal.mec.gov.br/Sesp/arquivos/p.f

Podemos afirmar, então, que o sucesso na educação da pessoa cega depende da qualidade e da quantidade das experiências a que ela for exposta e a educação formal pode

ter um papel primordial nessa trajetória. Em consonância ao fornecimento dessa experiência, pode-se pensar:

O AMBIENTE FÍSICO

a. A adaptação de alunos cegos passa pelo conhecimento e segurança dentro do novo ambiente;

b. O ambiente físico da sala de aula deve ser devidamente apresentado ao aluno cego, assim como para os demais alunos menores. Os demais espaços escolares também devem ser apresentados, mas é mais produtivo se isso acontecer de forma gradual a fim de permitir a fixação sem confundir;

c. O espaço pessoal do aluno cego deve ser organizado por ele, e deve contar com disponibilidade para acomodação dos seus materiais específicos. Sempre que possível o próprio aluno deve ser estimulado a dispor de seus materiais a fim de auxiliar na memorização dos espaços e do reconhecimento dos estímulos sensoriais externos.

d. pisos devem ser devidamente sinalizados e não devem ser de materiais escorregadios. As portas devem estar totalmente abertas ou totalmente fechadas para não configurar um obstáculo inesperado.



e. O ambiente social da sala de aula deve ser o mais favorável possível, o educador tendo como tarefa proporcionar a troca de experiências de qualidade nas diversas situações de aprendizagem.

AMBIENTE SOCIAL

Acresce-se a essas situações a noção de que as relações interpessoais podem ser desafiadoras, visto que indivíduos cegos dependem de mais adaptações para a comunicação, por vezes, causando estranheza no grupo.

Crianças com cegueira congênita podem apresentar movimentos faciais estereotipados, pois a falta de visão impede a imitação. Esse vazio deve ser preenchido de outras maneiras. Outro comportamento que pode ocorrer é o uso de palavras ou expressões desprovidas de sentido, fora de contexto. Isso se deve ao fato de se tratar de conceitos desprovidos de sentido para a criança cega pois faz referência a situações visuais.

Ainda é discutível o preparo das escolas e seus componentes em receber e proporcionar aos alunos cegos a qualidade no ambiente social escolar, assim como na garantia de aproveitamento curricular dessa população. Isto se deve ao fato de que, muitas vezes, a inclusão escolar transformar-se na chamada “burocratização do outro”, reduzindo os alunos cegos à matrícula sem que se ofereça realmente condições de permanência, participação e aproveitamento escolar (Charlot, 2002).

Nesta discussão, podemos inferir dois conceitos: da violência da escola e da violência na escola, que são, objetivamente, as dificuldades na adaptação de materiais escolares, metodologia de ensino e dificuldades

em relação aos colegas, em suma os desafios sociais e estruturais na escola (Patto1988/1999).

AMBIENTE EDUCACIONAL

Nesse percurso, os professores são essenciais já que os docentes são mediadores do conhecimento, entretanto, muitos ainda apresentam dificuldades no trabalho pedagógico com alunos cegos, desde as potencialidades de aprendizagem até dificuldades metodológicas.

As práticas docentes são muito apoiadas em técnicas visuais, o gestual, o quadro e o giz, entre outros. Retirar esses instrumentos do aparato disponível é bastante complexo, assim como encontrar substitutos.

Tornar acessíveis às pessoas cegas os conteúdos visuais ensinados em sala de aula é um direito e uma necessidade.

No ensino médio eu tive um professor que ele me marcou (...), ele criava as estratégias dentro de sala de aula ele mesmo, me pegando para fazer, por exemplo: "Olha fulana, é desse jeito!". E fazendo com a minha mão alguns formatos dos desenhos lá da Química. Então ele foi uma das pessoas que eu tenho guardado assim na minha memória positivamente como professor. (Ana, Participante 01)

Oliveira Filho, G. de S., & Negreiros, F. (2025). Como foi ser aluno cego na escola? trajetórias escolares dê piauienses. *Psicologia Da Educação*, (58), 4–13. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p4-13>

Diferenças sempre atraem a curiosidade infantil. Vale a pena conversar com as crianças antes do primeiro contato, exceto se acontecer no primeiro dia de aula onde tudo será novo. Conversar com a criança cega sobre como será sua classe, quantos colegas ela vai ter e

que todos estarão ansiosos para tê-la no grupo pode aliviar essas expectativas.

"A falta de conhecimento, de estímulos, de condições e de recursos adequados pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. A escassez de informação restringe o conhecimento em relação ao ambiente. Por isso, é necessário incentivar o comportamento exploratório, a observação e a experimentação para que estes alunos possam ter uma percepção global necessária ao processo de análise e síntese."

portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf

Toda a comunicação deve dar-se de forma aberta, sendo acessível aos pais para sanarem dúvidas e preocupações. Aos alunos também dever ser natural que se responda a eventuais dúvidas e que se prepare momentos de cooperação e participação durante as aulas para criar um vínculo.

Em uma escola do interior de São Paulo, a matrícula de uma criança cega desencadeou um grande projeto voltado à capacidade de inclusão, em todos os aspectos. Isso incluiu atividades com o corpo docente para prepará-los para recebê-la. Uma das atividades proposta durante um momento de reflexão pedagógica, em duplas, consistiu em vender metade dos professores enquanto a outra metade forneceria instruções para o deslocamento nas dependências da escola, como se as estivessem apresentando a um novo aluno.

O exercício mostrou-se muito eficiente quanto à experimentação dos papéis propostos, mas também foi interessante porque foi realizado as vistas dos alunos durante o intervalo entre os turnos.

Vários aspectos relevantes foram levantados, para além das dificuldades encontradas:

a. Os alunos presentes que observavam o exercício puderam avaliar as dificuldades e necessidades que a criança cega teria;

b. Para esses mesmos alunos, ficou claro que os professores realizam um trabalho de preparação para oferecer condições de aprendizagem a todos os alunos;

c. e, finalmente, que o novo aluno, por ser cego, necessitaria do envolvimento dos colegas quando houver necessidade.

O que era para ser uma atividade pedagógica tornou-se também uma experiência social.

APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

Ler e escrever foram desafios resolvidos por Louis Braille em 1925, criador do Sistema Braille, que é o código de leitura e escrita para pessoas cegas. Como o alfabeto, numerais e sinais gráficos, são símbolos compostos por uma combinação de 63 pontos que os representam.

No mundo inteiro o alfabeto Braille é conhecido da mesma forma, como pode ser visto abaixo:

ALFABETO						BRAILLE					
a						b					
c						d					
e						f					
g						h					
i						j					
k						l					
m						n					
o						p					
q						r					
s						t					
u						v					
w						x					
y						z					
ç						é					
á						è					
ú						â					
ê						ô					
ù						à					
õ						í					
ã						ó					
,						;					
:						.					
?						!					
(						)					
ou						(					
“						”					
sinal de nº						1					
2						3					
4						5					
6						7					
8						9					
10						sinal de maiúsc.					
grifo						hifen					
travessão						reticências					
apóstrofo											

Recomenda-se que o professor tenha conhecimento do sistema Braille. O conhecimento e a prática do manuseio do sistema Braille deveriam ser obrigatórios nos cursos de licenciatura para que o acesso das pessoas cegas na escolarização básica se tornasse mais acessível a esse público e um facilitador para o próprio professor.

A interação, acompanhamento da evolução e o envolvimento com o processo ensino aprendizagem depende da capacidade de comunicação entre as partes. Acompanhar a escrita, ser capaz de ler as tarefas e realizar correções somente será possível se o professor souber o sistema Braille.

O aprendizado do Sistema Braille pelo aluno cego deve acontecer, preferencialmente, simultaneamente à alfabetização com um professor especializado, não sendo aconselhável ocorrer na sala de aula, pois será necessária uma boa dose de concentração e memorização, devendo ser oferecida em período alternativo e condições adequadas para o desenvolvimento das habilidades táteis e a coordenação necessárias para a sua utilização.

Existem recursos materiais imprescindíveis às atividades pedagógicas a serem realizadas com os alunos cegos. Existem instrumentos de escrita: a cartilha de alfabetização, cartelas de pontos para memorização, máquina Perkins e raglete.





A pergunta a se fazer agora é: a inclusão de alunos cegos dá-se de modo eficiente? e a resposta mais certa seria: Não.

A escola reproduz um ambiente social, comparável ao ambiente externo. Reproduz também as dificuldades em atender às necessidades de pessoas cegas. Pensar em inclusão de alunos cegos também implica em providências na estrutura física do ambiente a fim de oferecer segurança e acessibilidade.

Aqui estão as principais adaptações divididas por áreas:

a. Locomoção e Acessibilidade (Áreas Comuns):

Piso Tátil: Direcional para guiar caminhos e de alerta para indicar obstáculos, escadas ou mudanças de nível.

Corrimãos: Instalados em corredores e escadas, preferencialmente com sinalização em Braille.

Rampas e Nivelamento: Garantir rampas de acesso com piso antiderrapante.

Mapa Tátil: Localizado na entrada, permitindo ao aluno conhecer a planta da escola.

b. Sala de Aula:

Identificação: Placas com identificação em

Braille e tinta nas portas (salas, banheiros, biblioteca).

Mobiliário: Mesa próxima ao professor, com espaço para equipamentos (máquina Braille, computador).



Organização: Manter a sala organizada, evitando obstáculos como mochilas no chão. Avisar o aluno sobre mudanças na disposição das mesas.

Recursos Táteis: Alfabeto Braille, calendário tátil, e materiais em relevo para facilitar o entendimento de figuras e gráficos.

c. Iluminação e Contraste:

Luz: Evitar excesso de iluminação direta, preferindo luz natural ou ajustável.

Contraste: Utilizar materiais didáticos, como papéis e canetas, com alto contraste (por exemplo, pincel preto no quadro branco) para baixa visão.

d. Tecnologia Assistiva:

Uso de computadores com leitores de tela, lupas eletrônicas para baixa visão, e materiais adaptados em áudio.

Essas adaptações promovem a autonomia e segurança, facilitando a inclusão plena do aluno cego no ambiente educacional.

Toda essa discussão nos apresenta apenas o início dos desafios que representa a presença de alunos cegos no corpo discente. Para muito além da matrícula, acolher um aluno cego requer amplas adaptações na equação educacional. Desde as necessárias adaptações físicas ao ambiente escolar até ao preparo dos professores, estaremos corretos ao afirmar que muito poucas escolas estariam aptas, neste momento, a ofertar educação de qualidade a alunos cegos. Segundo dados da secretaria de educação de São Paulo, em 2013, 94% dos professores não tinham formação para trabalhar com pessoas deficientes, o que é um dado alarmante já que a lei prevê a inclusão educacional desde a LDB 9.394/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015.

Não foram encontrados dados oficiais consolidados publicamente sobre a quantidade total de professores fluentes em Braille no estado de São Paulo. Enquanto isso, em 2025, as escolas públicas atenderam a mais de 3500 alunos com algum grau de deficiência visual, seja baixa visão ou cegueira. (portal R7educação)

Os cursos básicos de capacitação em braile são oferecidos em formatos de 20 horas, o que é claramente insuficiente para toda gama de preparação que se deve ter para o fornecimento de uma Escolarização básica de qualidade ao cego.

Conforme currículo de uma conceituada universidade a qual não será aqui identificada, existem algumas modalidades de cursos de Braille, divididas por tipo de interesse e grau de aprimoramento. São elas:

Capacitação Básica/Introdução: Geralmente entre 20h e 60h, focando no conhecimento do sistema, leitura e escrita manual com reglete e punção.

Capacitação Profissional/Extensão: Comumente oferecidos com carga horária de 80h, 120h, 160h ou 180h, adequados para professores de salas comuns e AEE.

Aperfeiçoamento/Especialização: Cursos mais completos, frequentemente com 200h, 240h ou até 360h+, voltados para aprofundamento em transcrição, grafia matemática e produção de material didático, alinhando-se aos padrões de pós-graduação.

Assim sendo, os cursos oferecidos aos professores do ensino público ficam muito aquém do necessário para que esses profissionais possam realizar um trabalho adequado com alunos cegos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja que se reconhecer o mérito das intenções das políticas de educação inclusiva adotadas no Brasil, ainda há que se fazer sérias ressalvas no que refere à sua eficiência.

A secretaria de educação de São Paulo produz materiais didáticos, utilizando professores especialistas na tradução para o braile, mas, com professores não preparados, o acompanhamento das aulas é difícil, já que a leitura em braile é um evento letra a letra, mais lento que a leitura seria normalmente.

Sem materiais adaptados com eficiência, o ensino torna-se uma série de discursos sem contextualização, até mesmo nas brincadeiras e aulas de educação física a falta de preparo dos professores segue sendo o maior obstáculo, impactando o desenvolvimento

social e dificultando a criação de vínculos afetivos.

Podemos discutir que a educação inclusiva no país, principalmente nas escolas públicas, tem uma visão centrada nela mesma, como início e fim, ignorando que o objetivo da educação como um todo pretende ser o caminho para a independência e a autonomia do indivíduo, seja ele um aluno com ou sem necessidades que o diferenciem do restante do grupo. Nesse sentido a educação pública vem falhando com os alunos cegos, na medida em que não lhes são oferecidos professores capazes de tornar completa a comunicação dentro dos meios que lhes são próprios.

A inclusão é um trabalho contínuo de preparação, ações, renovação, reavaliação e inovação. Enquanto as escolas, públicas ou privadas, não se preocuparem com essa trajetória a sua missão não estará sendo cumprida com excelência no que refere ao atendimento aos alunos cegos. Espera-se que esse artigo tenha desvelado algumas dúvidas e suscitado a curiosidade pedagógica para que outros pesquisadores possam complementar o objeto que este estudo se propôs a discutir.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. (Trabalho originalmente publicado em 1990).
- BARBOSA, L. M. M., SOUZA, M. A., MENDONÇA, S. D. **As histórias de estudantes cegos sobre o seu ingresso na Educação Básica.**, 2019.
- BORGES, T. C. B., SILVA, S. M. M., CARVALHO, M. B. W. B. Inclusão Escolar e Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no Ensino Médio. **Revista Educação e Emancipação**, 11(2), 2018. 264-287. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p264-287>
- BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 2008. Recuperado de: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf, em outubro de 2021.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, 8, 432-443, 2002. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?lang=pt&format=pdf>, em outubro de 2021.
- Direitos Humanos: as concepções dos professores de um aluno cego. **Revista Educação Especial**, 32, 29-1. 1-16. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X28363>
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999. (Trabalho originalmente publicado em 1988).
- PUGA, L. F. Perspectivas históricas da educação do cego. *Journal of Research In Special Educational Needs*, 16, 823-826, 2016. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12222>
- REVISTA DA EDUCAÇÃO DA UNIPAR**, 19(1). pp. 183-194. doi: <https://doi.org/10.25110/educere.v19i1.2019.6858>
- RIDPHE_R. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, 5, e019008, 1-27. doi: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v5i0.9705
- ROSADO, M. B. Q. **Educação Especial no Piauí – 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória**. Teresina: EDUFPI, 2016.
- SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise** (pp. 25-42). Araraquara-SP: Junqueira & Martin; Brasília-DF: Capes.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994

SANTOS, J. I. et. al. Processo de inclusão da criança com Deficiência Visual na educação.

Diversitas Journal, 6(3), 3607-3624, 2021.

doi:

https://doi.org/10.48017/Diversitas_Journal-v6i3-1508

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Deficiência visual - Formas de Atendimento Especializado - APE**. Portal de Atendimento, São Paulo, [s.d.]. Disponível em:

<https://atendimento.educacao.sp.gov.br>.

<https://www.pcd.com.br/deficiencia-visual-classificacao-e-definicao>, acessado em 19/12/2025

SILVA, E. H. B., & NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, 37(114), 327-340, 2020. doi:

<http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Play as a Learning Strategy in Early Childhood Education

MARIANA DE SOUSA ABU ALYA¹**RESUMO**

Este artigo discute o brincar como estratégia de aprendizagem na Educação Infantil a partir de quatro autores centrais: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Gilles Brougère e Tizuko Morchida Kishimoto. Defende-se que a brincadeira não deve ser compreendida como pausa entre atividades “sérias”, mas como experiência estruturante do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. O texto analisa a relação entre brincar, simbolização, interação social, linguagem, construção do conhecimento e mediação docente. Também problematiza o risco de reduzir o jogo a mero recurso didático, mostrando que seu valor pedagógico depende do equilíbrio entre intencionalidade educativa e preservação da iniciativa da criança. Conclui-se que o brincar ocupa lugar central na Educação Infantil porque favorece aprendizagens cognitivas, sociais, afetivas e corporais, além de contribuir para a formação de sujeitos ativos, imaginativos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Aprendizagem; Educação Infantil; Ludicidade; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article discusses play as a learning strategy in early childhood education based on four key authors: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Gilles Brougère, and Tizuko Morchida Kishimoto. It argues that play should not be understood as a break between “serious” activities, but as a structuring experience for children's development and learning. The text examines the relationship between play, symbolization, social interaction, language, knowledge construction, and teacher mediation. It also addresses the risk of reducing play to a mere teaching resource, showing that its pedagogical value depends on balancing educational intentionality with the preservation of children's initiative. The conclusion is that play occupies a central place in early childhood education because it promotes cognitive, social, affective, and bodily learning, while also contributing to the formation of active, imaginative, and participatory subjects.

KEYWORDS: Play; Learning; Early childhood education; Playfulness; Child development.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (2017). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Contação de Histórias e Musicalização na Educação Infantil; Educação Especial; Alfabetização e Letramento pela Faculdade Iguazu (2023). Professora de Educação Infantil na EMEF Prof Ederle Maragoni Dias.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o brincar ocupa um lugar decisivo porque corresponde à forma como a criança se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesma. Ainda assim, em muitos contextos escolares, a brincadeira é tratada como momento secundário da rotina ou como simples recompensa após atividades consideradas mais importantes. Essa compreensão empobrece a experiência educativa, pois desconsidera que a infância aprende por meio da ação, da imaginação, da linguagem, do corpo e da interação social. Nesse sentido, discutir o brincar como estratégia de aprendizagem significa reconhecer sua centralidade na organização do trabalho pedagógico.

Os estudos de Piaget (1951), Vygotsky (1978), Brougère (2010) e Kishimoto (2011) oferecem base sólida para essa discussão. Embora partam de perspectivas distintas, esses autores convergem ao mostrar que a brincadeira participa da formação infantil de modo profundo. Em vez de ser um desvio do aprender, ela constitui uma forma própria de produzir sentido, experimentar papéis, elaborar regras, simbolizar a realidade e ampliar repertórios. Kishimoto (2011), por exemplo, destaca que a presença do jogo na escola exige compreender suas especificidades para que a prática pedagógica não o descaracterize.

Partindo desse referencial, este artigo sustenta que o brincar é estratégia de aprendizagem porque favorece a construção do conhecimento e a participação ativa da criança nas experiências escolares. Para desenvolver essa tese, o texto apresenta fundamentos teóricos sobre o brincar, discute sua função pedagógica na Educação Infantil e analisa o papel do professor na mediação das experiências lúdicas.

OBJETIVO GERAL

Analisar o brincar como estratégia de aprendizagem na Educação Infantil, compreendendo sua relevância no processo de desenvolvimento integral da criança e sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas significativas, intencionais e coerentes com as especificidades da infância.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o brincar como uma linguagem própria da infância e como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil.
- Identificar as contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor e simbólico da criança na Educação Infantil.
- Discutir a relação entre ludicidade, aprendizagem e construção do conhecimento no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.
- Refletir sobre a importância do planejamento e da intencionalidade pedagógica na organização de atividades lúdicas voltadas à aprendizagem infantil.
- Analisar o papel do professor como mediador das experiências de brincar, considerando sua atuação na promoção de situações educativas que favoreçam a participação, a interação e a construção de saberes.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema fundamenta-se na necessidade de compreender o brincar para além de sua dimensão recreativa, reconhecendo-o como elemento essencial no processo de aprendizagem da criança. Na Educação Infantil, a ludicidade constitui uma

linguagem própria da infância, por meio da qual a criança explora o ambiente, constrói significados, estabelece relações sociais e desenvolve competências importantes para sua formação integral. Assim, discutir o brincar como estratégia de aprendizagem torna-se relevante tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico, especialmente diante da necessidade de práticas educativas mais significativas, humanizadas e coerentes com as especificidades da infância.

PROBLEMA

De que maneira o brincar, compreendido como prática pedagógica intencional, pode contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil?

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A relação entre brincar e desenvolvimento infantil pode ser compreendida, inicialmente, a partir de Piaget (1951). Para o autor, o jogo não é atividade acidental, mas expressão do funcionamento intelectual da criança em cada estágio do desenvolvimento. Ao brincar, a criança assimila o real às suas estruturas de pensamento, reorganiza experiências e exercita formas de representação. O jogo simbólico, em especial, permite reviver situações, transformar objetos em signos e experimentar, em nível imaginário, ações ainda não plenamente realizadas no plano concreto.

Essa leitura se amplia quando se considera a contribuição de Vygotsky (1978). Para ele, a brincadeira cria uma situação imaginária na

qual a criança age para além do comportamento imediato e passa a operar com regras, sentidos partilhados e possibilidades ainda em processo de formação. Por isso, o autor afirma que, no brincar, a criança se comporta “beyond her average age, above her daily behavior” (Vygotsky, 1978, p. 102). A relevância dessa formulação está em mostrar que a brincadeira antecipa aprendizagens e impulsiona o desenvolvimento, especialmente porque articula desejo, linguagem, imaginação e autocontrole.

Brougère (2010) acrescenta a esse debate uma dimensão cultural. Para o autor, a brincadeira não pode ser entendida apenas do ponto de vista psicológico, pois ela é aprendida socialmente. A criança brinca com referências construídas em seu meio, manipula objetos investidos de significados e participa de práticas culturais que variam historicamente. Assim, o brinquedo não possui valor pedagógico automático; ele ganha sentido na relação que a criança estabelece com ele, com seus pares e com o contexto em que a brincadeira ocorre.

Em diálogo com essas perspectivas, Kishimoto (2011) mostra que jogo, brinquedo e brincadeira são noções relacionadas, mas não idênticas. Essa distinção é importante para a Educação Infantil, porque impede generalizações simplificadoras. Quando a escola compreende a especificidade da atividade lúdica, passa a organizar experiências mais consistentes, nas quais brincar não significa apenas ocupar o tempo infantil, mas criar condições para observação, investigação, socialização e expressão. Desse modo, o brincar se revela como experiência cognitiva, afetiva, corporal e cultural ao mesmo tempo.

Nessa direção, é possível afirmar que o brincar ocupa posição central na constituição da infância, uma vez que favorece a elaboração de

experiências vividas e amplia as formas de relação da criança com o mundo. Ao participar de situações lúdicas, a criança não apenas reproduz aquilo que observa em seu cotidiano, mas recria sentidos, testa possibilidades, enfrenta pequenos conflitos e constrói modos próprios de agir. Esse movimento evidencia que a brincadeira funciona como espaço privilegiado de experimentação, no qual o desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica e integrada.

Além disso, o brincar contribui para a formação de capacidades fundamentais ao processo educativo, como atenção, memória, linguagem, imaginação e convivência social. Em muitas situações, a criança aprende a esperar sua vez, a negociar regras, a sustentar papéis e a lidar com frustrações, o que demonstra que a atividade lúdica também favorece avanços importantes no campo das relações interpessoais. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido apenas como aquisição de habilidades isoladas, mas como processo amplo, no qual aspectos cognitivos, emocionais e sociais se articulam continuamente.

No contexto da Educação Infantil, essa compreensão adquire especial relevância, pois reforça a necessidade de reconhecer o brincar como experiência estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento. Quando as práticas pedagógicas valorizam a ludicidade, criam-se condições para que a criança explore, descubra, imagine, comunique-se e atribua sentido ao que vivencia no espaço escolar. Assim, os fundamentos teóricos do brincar não apenas explicam sua importância para o desenvolvimento infantil, mas também sustentam a defesa de uma educação comprometida com as especificidades da

infância e com a formação integral da criança.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecer a importância do brincar para o desenvolvimento não basta; é preciso compreender por que ele pode ser considerado estratégia de aprendizagem. Na Educação Infantil, aprender não se restringe à memorização de conteúdos, mas envolve ampliar formas de sentir, comunicar, explorar, comparar, imaginar e conviver. Nessa etapa, a brincadeira favorece exatamente esse conjunto de aprendizagens, pois mobiliza a criança de maneira integral e ativa.

No plano da linguagem, por exemplo, brincar implica negociar sentidos, nomear ações, construir narrativas e interpretar papéis. Em brincadeiras de faz de conta, a criança assume personagens, cria enredos, organiza falas e exercita a escuta. Já nas brincadeiras com regras, aprende a esperar a vez, seguir combinações, lidar com frustrações e compreender o ponto de vista do outro. Esses processos mostram que a aprendizagem infantil não se limita ao conteúdo verbalizado pelo adulto, mas se produz também nas interações e nas experiências compartilhadas.

Piaget (1951) ajuda a entender esse movimento ao demonstrar que a ação da criança sobre os objetos e as situações é constitutiva da inteligência. Vygotsky (1978), por sua vez, evidencia que a brincadeira cria condições de desenvolvimento superior porque exige coordenação entre imaginação e regra. Nessa direção, o brincar favorece o pensamento simbólico, a resolução de problemas e a ampliação da autonomia. Em termos pedagógicos, isso significa que a criança aprende não apenas porque recebe uma explicação, mas porque age, interpreta,

testa hipóteses e reelabora experiências.

Kishimoto (2011) esclarece esse ponto ao afirmar que o jogo educativo mantém valor quando preserva o caráter lúdico da ação. Em outras palavras, o professor pode organizar situações de aprendizagem com intencionalidade pedagógica, desde que não transforme a brincadeira em exercício mecânico disfarçado. A função educativa do brincar não nasce da imposição de resultados imediatos, mas da qualidade da experiência proposta. Quando a atividade convida à curiosidade, ao engajamento e à produção de sentidos, ela favorece aprendizagens mais significativas.

Brougère (2010) reforça essa ideia ao alertar que a brincadeira não deve ser reduzida a finalidade exclusivamente utilitária. Essa observação é importante porque, em nome de um uso excessivamente escolarizado, a escola pode esvaziar aquilo que torna o brincar potente: a iniciativa da criança, a imaginação, o prazer, a exploração e a abertura ao inesperado. Assim, o brincar é estratégia de aprendizagem justamente quando a instituição reconhece sua lógica própria e a integra ao currículo de modo respeitoso e planejado.

Nesse sentido, considerar o brincar como estratégia de aprendizagem exige compreender que a criança aprende melhor quando participa ativamente do processo educativo. A experiência lúdica favorece o envolvimento espontâneo, a curiosidade e a descoberta, elementos fundamentais para que a aprendizagem ocorra de forma mais significativa. Quando a criança brinca, ela estabelece relações entre aquilo que já conhece e aquilo que está em processo de construção, atribuindo sentido às experiências vividas no espaço escolar.

Além disso, o brincar possibilita que diferentes áreas do desenvolvimento sejam mobilizadas simultaneamente. Em uma mesma brincadeira, a criança pode utilizar linguagem oral, coordenação motora, imaginação, percepção espacial, memória, atenção e habilidades de convivência. Isso demonstra que a aprendizagem, na Educação Infantil, não acontece de maneira fragmentada, mas integrada às vivências cotidianas. Assim, o brincar se apresenta como uma estratégia potente justamente porque respeita a forma como a criança aprende: pela ação, pela interação e pela experiência.

Sob essa perspectiva, o brincar também se destaca como caminho pedagógico capaz de aproximar ensino e infância sem descaracterizar nenhum dos dois. Ao invés de antecipar práticas excessivamente formais e pouco adequadas às especificidades da infância, a Educação Infantil precisa investir em experiências que dialoguem com os modos próprios de ser e aprender da criança. Dessa forma, compreender o brincar como estratégia de aprendizagem significa reconhecer que ele não ocupa um lugar secundário no trabalho pedagógico, mas constitui um dos eixos mais importantes para a construção de conhecimentos na infância.

MEDIAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

A valorização do brincar na Educação Infantil não elimina o papel do professor; ao contrário, torna sua atuação ainda mais necessária. A aprendizagem lúdica não depende apenas da presença de brinquedos ou do tempo destinado à brincadeira. Ela requer organização intencional de espaços, materiais, agrupamentos, tempos e propostas. Cabe ao docente observar as crianças, identificar

interesses, ampliar possibilidades de exploração e criar contextos em que brincar e aprender se articulem de modo significativo.

A mediação pedagógica aparece, primeiramente, na forma como o ambiente é preparado. Um espaço rico em materiais variados, acessíveis e convidativos amplia a iniciativa infantil e favorece diferentes experiências. Também é papel do professor selecionar objetos culturais, propor desafios adequados à faixa etária e garantir que o brincar não fique restrito à repetição de rotinas empobrecidas. Nesse processo, a observação cotidiana é fundamental, pois permite compreender como as crianças usam os materiais, que sentidos constroem e que aprendizagens estão em curso.

Vygotsky (1978) oferece base importante para pensar essa intervenção. Se a brincadeira possibilita à criança agir para além do nível de desempenho habitual, então o professor pode favorecer avanços ao fazer perguntas, introduzir elementos novos, sugerir reorganizações e sustentar interações mais complexas. No entanto, tal mediação precisa ser cuidadosa. Intervir não significa controlar todos os movimentos da criança, mas apoiar processos de criação e ampliar possibilidades sem anular a autoria infantil.

Kishimoto (2011) adverte que a escola precisa evitar tanto a ausência de intencionalidade quanto o excesso de direção adulta. Quando o brincar é abandonado à improvisação permanente, perdem-se oportunidades pedagógicas importantes; quando é rigidamente conduzido, ele deixa de ser brincadeira e se converte em tarefa. O equilíbrio entre esses polos é uma exigência da prática docente qualificada. Planejar experiências lúdicas, portanto, envolve conhecer teorias do desenvolvimento,

compreender a cultura infantil e interpretar o currículo a partir das necessidades concretas das crianças.

Dessa forma, a mediação docente não é um acréscimo externo ao brincar, mas condição para que ele produza aprendizagens relevantes na escola. O professor que documenta, observa, escuta e reorganiza propostas reconhece a brincadeira como linguagem da infância e como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Isso implica defender uma Educação Infantil em que o aprender não seja antecipação escolarizante, mas experiência viva, participativa e coerente com os modos infantis de conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar o brincar como estratégia de aprendizagem na Educação Infantil, partindo da compreensão de que a ludicidade ocupa lugar central no desenvolvimento e na formação da criança. A partir das contribuições de Piaget, Vygotsky, Brougère e Kishimoto, foi possível compreender que a brincadeira não se configura como atividade secundária ou complementar no cotidiano escolar, mas como experiência essencial para a construção do conhecimento, para a expressão da subjetividade infantil e para a ampliação das relações sociais, cognitivas, simbólicas e culturais da criança.

As discussões desenvolvidas ao longo do estudo permitiram evidenciar que o brincar favorece aprendizagens significativas justamente porque mobiliza a criança de maneira integral. Ao brincar, ela imagina, cria, interage, experimenta, observa, formula hipóteses, organiza sentidos, resolve pequenos conflitos e atribui significado às experiências vividas. Nesse processo, a aprendizagem não ocorre de forma mecânica ou fragmentada,

mas por meio da ação, da interação e da vivência concreta de situações que fazem sentido para a infância.

Também foi possível compreender que a relevância pedagógica do brincar está diretamente relacionada à forma como ele é concebido e inserido na prática educativa. Quando a brincadeira é reconhecida como linguagem própria da infância e como possibilidade legítima de aprendizagem, o espaço escolar passa a valorizar mais intensamente a participação da criança, sua curiosidade, sua autonomia e sua capacidade de construir conhecimentos a partir das experiências que vivencia. Assim, o brincar deixa de ser visto como simples momento de recreação e passa a ocupar um lugar estruturante no trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Outro aspecto importante evidenciado neste estudo refere-se ao papel do professor nesse processo. A mediação docente mostra-se fundamental para que o brincar seja potencializado como experiência educativa, sem que isso signifique controlar excessivamente a ação da criança ou esvaziar o caráter espontâneo, imaginativo e prazeroso da brincadeira. O desafio pedagógico consiste, portanto, em construir contextos de aprendizagem nos quais a intencionalidade educativa esteja presente, mas em diálogo com a iniciativa infantil, com a exploração, com a descoberta e com os modos próprios de aprender na infância.

Dessa forma, conclui-se que defender o brincar na Educação Infantil é, sobretudo, defender uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento integral da criança e com o reconhecimento da infância em sua singularidade. Trata-se de afirmar a criança como sujeito ativo, histórico,

social e cultural, capaz de aprender, interpretar, criar e transformar o mundo a partir de suas experiências. Nesse horizonte, o brincar não deve ser tratado como recurso acessório, mas como um dos fundamentos mais importantes do processo educativo na Educação Infantil.

Por fim, entende-se que refletir sobre o brincar como estratégia de aprendizagem também significa reafirmar a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis, significativas e coerentes com as especificidades infantis. Assim, a valorização da ludicidade no contexto escolar não representa apenas uma escolha metodológica, mas uma postura pedagógica e formativa que reconhece, na brincadeira, um caminho legítimo, potente e indispensável para a aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

Brougère, G. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Kishimoto, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Vygotsky, L. S. The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), **Mind in society: the development of higher psychological processes** (pp. 92-104). Harvard University Press, 1978.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Artificial Intelligence in Education

MARTA GISELE FERNANDES FERREIRA¹

RESUMO

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como um recurso relevante no campo educacional, promovendo transformações nas formas de ensinar e aprender. Este artigo analisa as contribuições da IA para a educação e discute os desafios decorrentes de sua utilização. A partir de revisão teórica, evidencia-se que a IA pode favorecer a personalização da aprendizagem, apoiar o acompanhamento do desempenho discente e otimizar práticas pedagógicas. Valente (2018) destaca a necessidade de adequação das metodologias ao novo perfil do estudante, enquanto Aoun (2017) aponta para a importância do desenvolvimento de competências digitais e humanas. Conclui-se que, embora existam desafios, a Inteligência Artificial apresenta potencial para contribuir com uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada às demandas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência artificial; Educação; Ensino.

ABSTRACT

Artificial Intelligence (AI) has consolidated itself as a relevant resource in the educational field, promoting transformations in the ways of teaching and learning. This article analyzes the contributions of AI to education and discusses the challenges arising from its use. From a theoretical review, it is evident that AI can favor the personalization of learning, support the monitoring of student performance, and optimize pedagogical practices. Valente (2018) highlights the need to adapt methodologies to the new student profile, while Aoun (2017) points to the importance of developing digital and human skills. It is concluded that, although there are challenges, Artificial Intelligence has the potential to contribute to a more inclusive, dynamic education aligned with contemporary demands.

KEYWORDS: Artificial intelligence; Education; Teaching.

¹ Graduação em Pedagogia no Centro Universitário Hermínio Ometto (2007); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea vem sendo profundamente influenciada pelos avanços tecnológicos, especialmente com a expansão da Inteligência Artificial (IA). Esse cenário tem provocado mudanças significativas no comportamento dos estudantes e nas práticas pedagógicas. De acordo com Valente (2018), o perfil do aluno atual é marcado pelo uso constante de tecnologias digitais, o que exige uma reorganização das estratégias de ensino. Nesse contexto, a escola passa a desempenhar um papel ainda mais relevante, não apenas na transmissão de conteúdos, mas também na formação de sujeitos críticos e capazes de lidar com as informações disponíveis no ambiente digital.

A inserção da IA na educação amplia as possibilidades de ensino, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e personalizados. Aoun (2017) ressalta que a educação precisa desenvolver competências que integrem conhecimentos tecnológicos, análise de dados e habilidades humanas, preparando os indivíduos para as exigências do mundo contemporâneo. Dessa forma, a utilização da IA não se limita ao uso de ferramentas tecnológicas, mas envolve uma transformação na forma como o conhecimento é construído e compartilhado.

Entretanto, a adoção dessas tecnologias também traz desafios que precisam ser considerados. Adorno (1995) destaca que a educação não deve apenas adaptar os indivíduos à realidade, mas também promover a reflexão crítica. Assim, o uso da Inteligência Artificial deve ser acompanhado de uma análise cuidadosa sobre seus impactos, garantindo que a tecnologia seja utilizada de forma ética e responsável. Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições e os desafios da IA na

educação, refletindo sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A utilização da Inteligência Artificial no contexto educacional tem promovido mudanças significativas nas práticas de ensino. Uma das principais contribuições dessa tecnologia é a possibilidade de personalização da aprendizagem, permitindo que o ensino seja adaptado às necessidades individuais dos estudantes. Segundo Aoun (2017), a educação deve acompanhar as transformações tecnológicas, desenvolvendo competências que integrem o uso de dados e ferramentas digitais ao processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a IA possibilita o acompanhamento mais preciso do desempenho dos alunos, por meio da análise de dados educacionais. Isso permite identificar dificuldades específicas e propor intervenções pedagógicas mais adequadas. Valente (2018) destaca que a incorporação de tecnologias digitais no ensino contribui para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, atendendo às demandas do estudante contemporâneo.

Além disso, o uso de plataformas digitais e ambientes virtuais amplia as possibilidades de interação entre alunos e professores. Lehmann e Parreira (2019) apontam que as tecnologias de comunicação favorecem a aprendizagem colaborativa, permitindo a troca de conhecimentos de forma mais ampla e contínua. Essas ferramentas também contribuem para a autonomia dos estudantes, incentivando a busca por informações e o desenvolvimento de habilidades investigativas.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de utilização de sistemas inteligentes que auxiliam no processo de ensino, oferecendo suporte individualizado. Wilson et al. (2013) destacam a importância do uso das tecnologias como meio de ampliar a comunicação e o acesso ao conhecimento. Dessa forma, a Inteligência Artificial pode atuar como um recurso que potencializa o trabalho docente, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, é importante ressaltar que a tecnologia não substitui o papel do professor. A mediação pedagógica continua sendo essencial para orientar os alunos e promover a construção do conhecimento. Assim, a IA deve ser utilizada como uma ferramenta de apoio, integrada às práticas pedagógicas de forma consciente e planejada.

DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE O USO DE IA

Apesar das contribuições da Inteligência Artificial para a educação, sua utilização também apresenta desafios que precisam ser analisados. Um dos principais aspectos está relacionado à desigualdade no acesso às tecnologias. Nem todos os estudantes possuem condições adequadas para utilizar recursos digitais, o que pode ampliar as diferenças no processo de aprendizagem.

Outro ponto importante refere-se à privacidade e segurança dos dados. O uso da IA envolve a coleta e análise de informações dos alunos, o que exige cuidados para garantir a proteção desses dados. Nesse contexto, é fundamental que as instituições educacionais adotem práticas responsáveis, assegurando o uso ético das tecnologias.

A formação dos professores também se

apresenta como um desafio significativo. Fava (2018) destaca que muitos modelos educacionais ainda estão baseados em estruturas tradicionais, o que dificulta a incorporação de novas tecnologias. Dessa forma, torna-se necessário investir em formação continuada, possibilitando que os educadores utilizem a IA de maneira eficiente e crítica.

Além disso, é importante refletir sobre os impactos da tecnologia no desenvolvimento dos alunos. Türcke (2016) chama atenção para a necessidade de preservar habilidades cognitivas fundamentais, como a concentração e a memória, que podem ser prejudicadas pelo uso excessivo de tecnologias digitais. Assim, é essencial buscar um equilíbrio entre o uso da IA e outras práticas pedagógicas.

Adorno (1995) reforça que a educação deve promover a formação crítica dos indivíduos, e não apenas a adaptação às exigências do mercado. Nesse sentido, o uso da Inteligência Artificial deve estar alinhado a uma proposta educativa que valorize o desenvolvimento humano em sua totalidade. Portanto, a adoção dessas tecnologias requer planejamento, reflexão e compromisso com a qualidade da educação.

Nesse cenário, também é necessário considerar os impactos institucionais e estruturais da inserção dessas tecnologias no ambiente escolar. A implementação da Inteligência Artificial demanda investimentos em infraestrutura, suporte técnico e atualização constante dos recursos digitais, o que pode representar um desafio para muitas instituições de ensino. Além disso, a integração dessas ferramentas ao currículo exige reorganização pedagógica, revisão de metodologias e adaptação das práticas avaliativas.

Outro aspecto relevante diz respeito à

necessidade de promover o uso consciente e responsável das tecnologias por parte dos estudantes. É fundamental que a escola contribua para o desenvolvimento de uma postura crítica diante das informações obtidas por meio de sistemas automatizados, evitando a aceitação passiva de conteúdos e estimulando a autonomia intelectual.

Também se destaca a importância de garantir que o uso da Inteligência Artificial não comprometa as relações humanas no ambiente educacional. A interação entre professores e alunos é essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, sendo necessário preservar esses vínculos mesmo diante da crescente presença das tecnologias.

Por fim, é imprescindível que a adoção da IA na educação esteja associada a princípios de inclusão e equidade, assegurando que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, o uso dessas tecnologias deve ser orientado por uma perspectiva pedagógica que valorize não apenas a inovação, mas também a formação integral do indivíduo, contribuindo para uma educação mais justa, crítica e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial apresenta grande potencial para contribuir com a educação, oferecendo recursos que tornam o ensino mais dinâmico, personalizado e eficiente. No entanto, sua utilização exige uma abordagem crítica e responsável, considerando os desafios relacionados ao acesso, à ética e à formação docente. Dessa forma, é fundamental que a tecnologia seja utilizada como um complemento às práticas pedagógicas, e não como substituta do

trabalho do professor. Conclui-se que, quando integrada de maneira equilibrada, a IA pode contribuir significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Além disso, é importante destacar que a efetividade do uso da Inteligência Artificial na educação depende diretamente de um planejamento pedagógico consistente, que considere as necessidades reais dos estudantes e o contexto em que estão inseridos. A simples inserção de tecnologias não garante melhorias no processo de aprendizagem, sendo necessário que seu uso esteja alinhado a objetivos educacionais claros e bem definidos.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de desenvolvimento de competências digitais tanto por parte dos alunos quanto dos professores, possibilitando uma utilização mais consciente, crítica e produtiva dessas ferramentas. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender e interagir com as tecnologias de forma responsável.

Por fim, reforça-se que a integração da Inteligência Artificial à educação deve estar comprometida com princípios de equidade, inclusão e respeito às diferenças, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Assim, quando utilizada de forma planejada e ética, a IA pode não apenas otimizar o ensino, mas também contribuir para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AOUN, J. E. **Robot-proof**: higher education in the age of Artificial Intelligence. Cambridge: MIT Press, 2017.

FAVA, R. **Trabalho, educação e Inteligência Artificial**. Porto Alegre: Penso, 2018.

LEHMANN, L.; PARREIRA, A. Instrumentos inovadores de aprendizagem. **Revista Lusófona de Educação**, 2019.

TÜRCKE, C. **Hiperativos!** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

VALENTE, J. A. **Tecnologia e educação**. Campinas: NIED/Unicamp, 2018.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional**. Brasília: UNESCO, 2013.

A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NO BERÇÁRIO II

The Importance of Children's Books in the Development of Children in Nursery II

MELISSA GOMES FRANCISCO ¹

RESUMO

O presente artigo aborda a importância dos livros infantis no desenvolvimento de crianças no Berçário II. Destaca-se o papel das experiências com a literatura na primeira infância, enfatizando a contribuição para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das relações afetivas. Além disso, discute-se a atuação do professor como mediador e a relevância da organização de ambientes que favoreçam o contato com os livros. Por meio de um relato de experiência, evidencia-se como a prática pedagógica pode promover o interesse pela leitura desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Berçário; Livros infantis; Desenvolvimento infantil; Leitura.

ABSTRACT

This article discusses the importance of children's books in the development of children in Nursery II. It highlights the role of literary experiences in early childhood, emphasizing their contribution to language development, imagination, and affective relationships. It also discusses the teacher's role as a mediator and the importance of organizing environments that encourage contact with books. Through an experience report, it demonstrates how pedagogical practices can promote interest in reading from an early age.

KEYWORDS: Early childhood education; Nursery; Children's books; Child development; Reading.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2014); Professora de Educação Infantil (PEI) no Centro de Educação Infantil Jardim Catanduva.

INTRODUÇÃO

O contato com os livros na primeira infância é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Mesmo antes de saberem ler, os bebês interagem com os livros por meio das imagens, cores, texturas e sons, construindo significados e despertando o interesse pela leitura.

No contexto do berçário, o livro deve ser compreendido como um objeto cultural que possibilita experiências significativas. Ele não se limita à leitura convencional, mas envolve exploração sensorial, interação e construção de vínculos afetivos.

Além disso, a inserção precoce da criança no universo literário contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da atenção. Assim, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos livros infantis no Berçário II, destacando práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento infantil.

O LIVRO COMO OBJETO DE DESCOBERTA NO BERÇÁRIO

No Berçário II, os livros infantis assumem um papel fundamental no processo de aprendizagem. As crianças exploram os livros de maneira livre e espontânea, utilizando todos os sentidos. É comum que toquem, folheiem, observem atentamente as imagens e até levem o livro à boca, o que faz parte do processo de conhecimento.

Os livros adequados para essa faixa etária são aqueles confeccionados com materiais resistentes, como pano, plástico ou papel cartonado. Esses materiais permitem maior autonomia e segurança durante o manuseio.

As cores vibrantes, as imagens grandes e os

elementos interativos estimulam a curiosidade e a atenção das crianças. Dessa forma, o livro torna-se um recurso que promove descobertas e amplia as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO

O contato frequente com os livros contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem oral. Ao ouvir histórias, as crianças entram em contato com novos sons, palavras e estruturas linguísticas.

Mesmo sem compreender totalmente o conteúdo, elas começam a reconhecer padrões, entonações e ritmos da fala. Esse processo é essencial para a construção da comunicação e da expressão oral.

Além disso, as interações durante a leitura — como apontar imagens, balbuciar sons e tentar repetir palavras — demonstram o envolvimento das crianças com o momento literário.

A repetição das histórias também é um fator importante, pois proporciona segurança e favorece a memorização. Com o tempo, as crianças passam a antecipar partes da narrativa, demonstrando compreensão e interesse.

O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA AFETIVIDADE

Os livros infantis desempenham um papel significativo no desenvolvimento da imaginação. Por meio das imagens e narrativas, as crianças criam suas próprias interpretações e estabelecem relações com o mundo ao seu redor.

Além disso, o momento da leitura fortalece os vínculos afetivos entre professor e criança. O acolhimento, o tom de voz, o contato próximo e a atenção dedicada durante a leitura fazem com que a criança se sinta segura e valorizada.

Esses momentos contribuem para o desenvolvimento emocional, promovendo sentimentos de pertencimento e bem-estar no ambiente escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LEITURA

O professor é o principal mediador entre a criança e o livro. Cabe a ele organizar o ambiente, selecionar materiais adequados e planejar momentos de leitura que sejam significativos.

A leitura deve ser realizada de forma expressiva, utilizando diferentes entonações, gestos e recursos que despertem o interesse das crianças. É importante também permitir que elas participem ativamente, explorando os livros e interagindo com a narrativa.

A observação é uma ferramenta essencial nesse processo. Por meio dela, o professor consegue identificar preferências, interesses e necessidades, adaptando as práticas pedagógicas de acordo com o grupo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LIVROS INFANTIS NO BERÇÁRIO II

No cotidiano do Berçário II, é possível desenvolver diversas experiências com livros infantis que contribuem para o aprendizado das crianças. Entre elas, destacam-se:

- Roda de leitura com participação ativa das crianças;

- Exploração livre de livros no espaço da sala;
- Utilização de livros sensoriais com diferentes texturas;
- Contação de histórias com objetos, fantoches e músicas;
- Organização de cantinhos de leitura acessíveis e acolhedores.

Além dessas práticas, é importante integrar o uso dos livros a outras experiências, como brincadeiras, músicas e atividades sensoriais, ampliando as possibilidades de aprendizagem

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO BERÇÁRIO II

Durante a prática pedagógica no Berçário II, foi possível observar o interesse das crianças pelos livros em diferentes momentos da rotina. Em uma das vivências, após o lanche, o grupo foi convidado a explorar o espaço de leitura, onde diversos livros estavam disponíveis ao alcance das crianças.

As crianças demonstraram curiosidade ao manusear os livros, folheando páginas e observando atentamente as imagens. Algumas apontavam figuras e buscavam interagir com a professora, enquanto outras permaneciam concentradas na exploração individual.

Em momentos de leitura mediada, as crianças se aproximavam, demonstrando interesse e atenção. Foi possível observar tentativas de repetição de palavras, emissão de sons e reconhecimento de imagens já conhecidas.

Com a repetição das histórias ao longo dos dias, notou-se maior envolvimento do grupo, com antecipação de partes da narrativa e maior interação durante a leitura.

Essas experiências evidenciam que o contato com os livros favorece o desenvolvimento da

linguagem, da atenção, da interação social e do interesse pela leitura desde os primeiros anos de vida.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE LEITOR NO BERÇÁRIO

A organização do espaço é fundamental para incentivar o contato com os livros. Um ambiente acolhedor, com livros ao alcance das crianças, favorece a autonomia e o interesse pela leitura.

O cantinho da leitura deve ser um espaço convidativo, com almofadas, tapetes e livros dispostos de forma acessível. Isso permite que as crianças escolham os materiais e explorem de maneira espontânea.

A presença constante dos livros no cotidiano contribui para a construção do hábito de leitura desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros infantis desempenham um papel essencial no desenvolvimento das crianças no Berçário II. Por meio deles, os bebês exploram o mundo, desenvolvem a linguagem, a imaginação e fortalecem vínculos afetivos.

O professor, como mediador desse processo, deve garantir experiências significativas, proporcionando momentos de leitura que sejam prazerosos e adequados à faixa etária.

Dessa forma, o contato precoce com a literatura contribui para a formação de indivíduos mais criativos, sensíveis e interessados pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA BNCC: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, TENSÕES CURRICULARES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**COMPETENCIES AND INTEGRAL EDUCATION IN THE BNCC: THEORETICAL FOUNDATIONS, CURRICULAR TENSIONS, AND IMPLICATIONS FOR ELEMENTARY EDUCATION****MICHAEL MELCHIORI SANTANA¹****RESUMO**

Este artigo propõe uma análise aprofundada e crítica sobre o conceito de competências e sua intrínseca relação com a formação integral no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco nas tensões curriculares e nas implicações para o Ensino Fundamental. A pesquisa bibliográfica e a fundamentação teórica são ancoradas nas contribuições de renomados autores do campo educacional e do pensamento contemporâneo, como Philippe Perrenoud, Gimeno Sacristán, Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Edgar Morin e Martha Nussbaum. Através dessa lente teórica, o estudo discute criticamente a origem e a consolidação do paradigma das competências no cenário educacional global e brasileiro, explorando a dialética entre a formação integral e a formação instrumental, e os desafios impostos pelas políticas globais de padronização curricular e pela cultura de resultados. Argumenta-se que a BNCC, ao propor uma educação pautada no desenvolvimento de competências, exige uma profunda reflexão crítica sobre a interdisciplinaridade e a complexidade do saber, demandando uma ressignificação radical do planejamento e da prática docente. Conclui-se que a efetivação de uma formação integral genuína na perspectiva da BNCC requer a superação de paradigmas conteudistas e a valorização de um humanismo que promova o desenvolvimento pleno e multifacetado do ser humano, para além das demandas meramente utilitárias do mercado de trabalho, visando à construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Competências; Formação Integral; BNCC; Currículo; Ensino Fundamental.**ABSTRACT**

This article proposes an in-depth and critical analysis of the concept of competencies and its intrinsic relationship with holistic education within the context of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), focusing on curricular tensions and implications for Elementary Education. The bibliographic research and theoretical framework are grounded in the contributions of renowned authors in the field of education and contemporary thought, such as Philippe Perrenoud, Gimeno Sacristán, Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Edgar Morin, and Martha Nussbaum.

Through this theoretical lens, the study critically discusses the origin and consolidation of the competencies-based paradigm in both global and Brazilian educational contexts, exploring the dialectic between holistic education and instrumental training, as well as the challenges imposed by global policies of curricular standardization and the culture of results. It is argued that the BNCC, in proposing an education centered on the development of competencies, requires a profound critical reflection on interdisciplinarity and the complexity of knowledge, demanding a radical redefinition of planning and teaching practice.

The conclusion is that the effective implementation of genuine holistic education within the BNCC framework requires overcoming content-centered paradigms and valuing a form of humanism that promotes the full and multifaceted development of the human being, beyond the merely utilitarian demands of the labor market, aiming at the construction of a more just, equitable, and democratic society.

KEYWORDS: Skills; Comprehensive education; BNCC; Curriculum; Elementary Education.

¹ Graduação em História pela Universidade Cidade de São Paulo, em 12/2008; Graduação em Pedagogia pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais, em 09/2024.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido palco de intensos debates e reconfigurações, impulsionadas por transformações sociais, econômicas e tecnológicas que exigem novas abordagens para a formação das futuras gerações. Nesse cenário, o conceito de competências emergiu como um dos pilares centrais das reformas curriculares em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco significativo nesse processo, ao estabelecer um conjunto de dez Competências Gerais que devem permear toda a Educação Básica, visando a uma formação integral dos estudantes. Essa mudança de paradigma, que desloca o foco do ensino de conteúdos isolados para o desenvolvimento de capacidades de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em situações complexas, provoca uma profunda reflexão sobre os fundamentos teóricos, as tensões curriculares e as implicações para a prática pedagógica, especialmente no Ensino Fundamental. A relevância dessa discussão reside na necessidade de compreender como a BNCC, ao adotar a perspectiva das competências, busca responder aos desafios de uma sociedade em constante mutação, que demanda indivíduos capazes de aprender continuamente, de se adaptar a novas realidades e de atuar de forma crítica e propositiva.

A adoção do conceito de competências na educação não é um fenômeno recente, mas sua consolidação como eixo estruturante de currículos nacionais, como o da BNCC, intensifica a necessidade de uma análise crítica sobre suas origens, propósitos e potenciais desdobramentos. A transição de um modelo educacional predominantemente

conteudista para um modelo baseado em competências suscita questionamentos sobre a natureza do saber escolar, a função social da escola e o tipo de formação humana que se almeja. Seria a BNCC um avanço rumo a uma educação mais contextualizada e significativa, capaz de preparar os estudantes para os desafios do século XXI, ou representaria uma instrumentalização do currículo, alinhando-o às demandas do mercado de trabalho e às políticas globais de padronização, em detrimento de uma formação mais ampla e humanística? Essa indagação é crucial para desvelar as intencionalidades pedagógicas e políticas subjacentes à reforma curricular e para avaliar seus impactos reais na qualidade da educação oferecida.

Essa problematização é central para compreender as tensões que permeiam a implementação da BNCC. A proposta de uma formação integral, que contemple as dimensões cognitiva, social, emocional e cultural do desenvolvimento humano, coexiste com a pressão por resultados mensuráveis e a influência de uma lógica que, por vezes, reduz a complexidade da educação a indicadores de desempenho. A interdisciplinaridade, vista como um caminho para religar os saberes e promover uma compreensão mais complexa do real, confronta-se com a tradição disciplinar e a fragmentação do conhecimento ainda presentes nas escolas. A BNCC, ao propor a superação da fragmentação disciplinar e a promoção de uma educação mais integrada, desafia os professores a repensarem suas práticas e a buscarem novas formas de organização do trabalho pedagógico. Diante desse contexto multifacetado, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente o conceito de competências e sua relação com a formação integral na BNCC, explorando seus fundamentos teóricos, as tensões curriculares

que emergem dessa abordagem e as implicações para o planejamento e a prática docente no Ensino Fundamental. Para tanto, serão mobilizadas as contribuições de renomados autores da área da educação e do pensamento contemporâneo, buscando oferecer subsídios para uma compreensão mais aprofundada e propositiva sobre os desafios e as potencialidades da BNCC na construção de uma educação mais equitativa, relevante e transformadora, que de fato promova o desenvolvimento pleno dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA

O currículo, em sua essência, transcende a mera função de ser uma lista de conteúdos programáticos. Ele se configura como um artefato cultural, social e político que reflete as concepções de sociedade, de conhecimento e de ser humano que uma comunidade almeja formar. Gimeno Sacristán (1998) enfatiza essa dimensão ao afirmar que "o currículo é a expressão do projeto de cultura e educação que uma sociedade tenta realizar" (Sacristán, 1998, p. 15), desvelando seu caráter intrinsecamente não neutro e seu poder na conformação de identidades e subjetividades. Essa perspectiva é crucial para entender que qualquer proposta curricular, incluindo a BNCC, não é um documento técnico asséptico, mas um campo de disputa de valores, ideologias e visões de mundo, que busca moldar o tipo de cidadão e de sociedade que se deseja construir. A formação humana, portanto, não é um processo natural, mas uma construção social e histórica, mediada pelas instituições educacionais e pelos currículos que elas implementam.

Para Dermeval Saviani (2003), expoente da

Pedagogia Histórico-Crítica, a função social da escola é socializar o saber sistematizado, o conhecimento elaborado historicamente pela humanidade. Ele defende que o acesso ao conhecimento científico e cultural é um direito inalienável e um instrumento fundamental para a emancipação humana, criticando abordagens que esvaziam o currículo de seu conteúdo mais denso. Saviani (2003, p. 13) afirma que "o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", ressaltando a mediação do saber elaborado como condição para a humanização plena. A formação humana, nessa ótica, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades pragmáticas, mas implica a apropriação crítica da cultura, a capacidade de compreender e transformar a realidade, e a construção de uma consciência histórica e social. A BNCC, ao propor um currículo por competências, precisa dialogar com essa visão, garantindo que o desenvolvimento de competências esteja intrinsecamente ligado à apropriação de conteúdos significativos e não se torne um fim em si mesmo.

Paulo Freire (1996), com sua Pedagogia do Oprimido e da Autonomia, oferece uma perspectiva da educação como um ato político e libertador, pautado no diálogo, na autonomia e na conscientização. Para Freire, a educação é um processo de construção coletiva do conhecimento, onde educadores e educandos são sujeitos ativos. O currículo, nessa visão, deve ser problematizador, partindo da realidade dos estudantes para expandir seus horizontes de compreensão e ação. Freire (1996, p. 52) nos lembra que "Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", implicando um currículo vivo e transformador,

que valorize a experiência dos alunos e os estimule a pensar criticamente sobre o mundo. A formação humana, para Freire, é indissociável da práxis, da reflexão-ação, e de um compromisso ético com a transformação social. A BNCC, ao enfatizar a participação, a responsabilidade e a autonomia, pode encontrar ressonância nas ideias freirianas, desde que não se perca o caráter crítico e emancipatório da educação.

José Carlos Libâneo (1994) reforça que o ensino deve promover o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos através da apropriação dos conteúdos científicos e culturais. Ele destaca a importância da mediação pedagógica qualificada para que os alunos transponham o saber cotidiano para o saber científico. A formação humana, portanto, é um processo complexo que envolve a apropriação crítica da cultura, o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, e a construção de uma identidade pessoal e coletiva, elementos que devem ser contemplados de forma integrada na concepção curricular. Libâneo (1994) adverte contra a superficialidade e a fragmentação do conhecimento, defendendo uma didática que articule os conteúdos de forma lógica e coerente, promovendo a compreensão profunda e a capacidade de generalização. A BNCC, ao articular diferentes dimensões do saber e do fazer, dialoga com a necessidade de uma formação humana mais completa e contextualizada, mas não sem as tensões inerentes a essa complexidade, especialmente no que tange à garantia da profundidade conceitual e à superação da mera instrumentalização do conhecimento. A formação integral, nesse sentido, exige um currículo que não apenas desenvolva competências, mas que as ancore em uma base sólida de conhecimentos e valores

humanísticos.

ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO DO PARADIGMA DAS COMPETÊNCIAS

A emergência do paradigma das competências no campo educacional é um fenômeno histórico, social e político, influenciado por transformações no mundo do trabalho, globalização econômica e políticas educacionais transnacionais. Inicialmente, o conceito ganhou proeminência no âmbito empresarial a partir da década de 1970, associado à qualificação da força de trabalho para um mercado dinâmico e competitivo, valorizando a capacidade de resolver problemas e adaptar-se a novas situações.

A partir da década de 1990, essa lógica foi transposta para a educação, impulsionada por organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, que advogavam por reformas curriculares alinhadas às necessidades de empregabilidade e à formação de "capital humano". A educação deveria preparar indivíduos para a vida em sociedade, participação cívica e aprendizagem contínua, sob a égide das competências.

Philippe Perrenoud (1999), um dos teóricos mais influentes, define competência como a "faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar com eficácia uma família de situações" (Perrenoud, 1999, p. 17). Essa definição enfatiza a dimensão prática, contextualizada e integrada do saber, ou seja, a capacidade de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma articulada para resolver problemas complexos. A transposição do conceito para a escola visava uma educação mais funcional e menos enciclopédica, superando a dicotomia entre teoria e prática.

Contudo, a ascensão do paradigma das competências gerou críticas e tensões. Gimeno Sacristán (1998) alerta para o risco de instrumentalização do currículo, onde a educação se tornaria um meio para fins puramente econômicos, em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. A ênfase excessiva na empregabilidade e na produção de resultados mensuráveis pode esvaziar os conteúdos culturais e científicos, reduzindo a educação a um treinamento de habilidades funcionais. Sacristán (1998) argumenta que o currículo é um campo de disputa, e a hegemonia do discurso das competências, se não for criticamente mediada, pode representar a vitória de uma visão pragmática e reducionista.

Dermeval Saviani (2003) critica a "pedagogia das competências" por seu caráter pragmático e por desconsiderar a importância da apropriação do saber elaborado e sistematizado. Para Saviani, a escola tem a função primordial de transmitir o conhecimento científico e cultural acumulado historicamente, e a redução do currículo a um conjunto de competências pode comprometer essa função essencial. Ele argumenta que o desenvolvimento de competências deve ser uma consequência da apropriação crítica do saber, e não seu substituto. A crítica de Saviani (2003) ressoa com a preocupação de que a BNCC, ao adotar o modelo de competências, possa reforçar uma tendência de esvaziamento do conteúdo em favor de um "saber fazer" descontextualizado, comprometendo a formação integral e a emancipação dos estudantes.

AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E A FORMAÇÃO INTEGRAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

ao estabelecer as dez Competências Gerais, propõe um novo horizonte para a educação brasileira, visando à formação integral dos estudantes. Essas competências, desenvolvidas ao longo da Educação Básica, transcendem as fronteiras disciplinares e buscam articular as dimensões cognitiva, social, emocional e cultural do desenvolvimento humano. Elas representam um esforço para superar a fragmentação do currículo e garantir que todos os alunos construam conhecimentos, desenvolvam habilidades e cultivem atitudes e valores essenciais para a vida em sociedade, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania plena.

O conceito de formação integral na BNCC dialoga com uma visão humanista de educação, que reconhece a complexidade do ser humano e a necessidade de desenvolver suas potencialidades. Martha Nussbaum (2010) defende uma educação voltada para a cidadania democrática e o florescimento humano, argumentando que a educação não deve ser reduzida a um treinamento para o mercado, mas deve cultivar capacidades como pensamento crítico, empatia e participação ativa. Para ela, "a educação para o crescimento econômico precisa apenas de competências técnicas; a educação para a cidadania democrática precisa das humanidades" (Nussbaum, 2010, p. 19). As Competências Gerais da BNCC, ao incluir autoconhecimento, empatia, cooperação e responsabilidade, buscam essa dimensão humanística e ética.

Edgar Morin (2000), com seu pensamento complexo, oferece um arcabouço teórico fundamental para compreender a formação integral. Morin defende a necessidade de religar os saberes, superar a fragmentação disciplinar e desenvolver um pensamento capaz de apreender a complexidade do real. Para ele, a

educação deve ensinar a condição humana, a identidade terrena, a compreensão mútua e a enfrentar as incertezas. As Competências Gerais da BNCC, ao propor a resolução de problemas, o pensamento científico, crítico e criativo, e a comunicação, buscam desenvolver essa capacidade de lidar com a complexidade e articular diferentes campos do saber. Morin (2000, p. 38) afirma que "o conhecimento é uma navegação em um oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas", ressaltando a importância de uma formação que prepare para a incerteza e a adaptação.

No entanto, a efetivação da formação integral na BNCC não está isenta de desafios. A transposição das Competências Gerais para a prática pedagógica exige dos professores uma compreensão aprofundada de seus significados e uma capacidade de planejamento que vá além da mera reprodução de conteúdo. É preciso criar situações de aprendizagem que permitam aos alunos mobilizar essas competências de forma autêntica e significativa. Além disso, a tensão entre a proposta de formação integral e a persistência de uma cultura educacional focada em resultados e avaliações padronizadas pode comprometer a concretização desse ideal. A BNCC, portanto, representa um potencial, mas sua realização depende de um esforço coletivo e contínuo de ressignificação da prática pedagógica e da cultura escolar, para que a formação integral não se torne apenas um discurso, mas uma realidade para todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento humano em sua plenitude e a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária.

TENSÕES ENTRE CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E TRADIÇÃO CONTEUDISTA

A implementação de um currículo por competências, como o da BNCC, gera tensões profundas e complexas com a tradição conteudista que historicamente moldou a educação brasileira. Essa dialética entre o "saber" (conteúdo) e o "saber fazer" (competência) é um dos nós críticos e epistemológicos a serem desatados para que a BNCC possa, de fato, promover uma educação mais alinhada às demandas contemporâneas e a uma formação humana integral. A tradição conteudista, enraizada em uma visão enciclopédica do conhecimento, prioriza a transmissão de informações e a memorização de fatos e conceitos, muitas vezes descontextualizados da realidade dos estudantes e desprovidos de significado para suas vidas. Essa abordagem, embora tenha seus méritos na organização do conhecimento, frequentemente negligencia a capacidade de mobilização desse saber em situações práticas e a sua relevância para a vida dos alunos, resultando em um ensino desinteressante e pouco engajador.

José Carlos Libâneo (1994) e Dermeval Saviani (2003) são importantes vozes na defesa intransigente da importância do conteúdo científico e cultural no currículo escolar. Saviani (2003) critica veementemente o que ele chama de "pedagogia do aprender a aprender" e a "pedagogia das competências" quando estas resultam no esvaziamento do saber elaborado e na desvalorização do conhecimento sistematizado. Para ele, a escola tem a função primordial de garantir o acesso ao conhecimento científico e cultural acumulado historicamente, e a redução do currículo a um conjunto de habilidades pragmáticas pode comprometer seriamente a formação crítica e emancipadora dos estudantes, especialmente aqueles das camadas populares, que dependem da escola para ter acesso a esse

saber. Libâneo (1994) reforça que o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos se dá pela apropriação ativa e significativa dos conteúdos, e não por um processo vazio de substância ou por um mero treinamento de habilidades. A tensão, portanto, não reside na negação das competências em si, mas na forma como elas se articulam com o conteúdo: as competências devem ser desenvolvidas a partir e através do conteúdo, e não em detrimento dele, sob o risco de se construir um "saber fazer" sem "saber o quê" ou "saber porquê". A BNCC, ao tentar conciliar essas duas perspectivas, precisa garantir que o conteúdo seja o substrato sobre o qual as competências são construídas, e não um mero pretexto para o seu desenvolvimento.

O risco de uma formação instrumental, que visa apenas ao ajuste do indivíduo às demandas voláteis do mercado de trabalho, é uma preocupação central e recorrente nessa discussão. Gimeno Sacristán (1998) adverte que a ênfase excessiva em competências pode levar a um utilitarismo pedagógico, onde o conhecimento é valorizado apenas por sua aplicabilidade imediata e por sua utilidade econômica, esvaziando o currículo de seu potencial crítico, reflexivo e transformador. A formação integral, nesse sentido, contrapõe-se radicalmente à formação instrumental, pois busca o desenvolvimento pleno e multifacetado do ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, afetiva, social, ética, estética e política –, para além das exigências conjunturais do mercado. A BNCC, ao propor as Competências Gerais, tenta equilibrar essa balança, mas a prática pedagógica e as políticas de avaliação podem pender perigosamente para o lado instrumental, especialmente sob a pressão da "cultura de resultados" e das avaliações externas padronizadas, que frequentemente

reduzem a complexidade da aprendizagem a indicadores quantitativos e desconsideram as dimensões mais subjetivas e qualitativas da formação humana. A instrumentalização da educação, como alertado por Martha Nussbaum (2010), pode comprometer a própria democracia, ao formar indivíduos que são apenas "máquinas úteis" e não cidadãos críticos e engajados.

A resistência docente é outro fator relevante e compreensível nesse processo de transição. Muitos professores, formados em uma lógica conteudista e habituados a metodologias tradicionais, encontram dificuldades significativas em transpor a proposta da BNCC para sua prática cotidiana. A falta de formação continuada adequada e contextualizada, a ausência de materiais didáticos que apoiem efetivamente essa transição, a sobrecarga de trabalho e a precarização das condições laborais contribuem para que a mudança curricular seja vista como mais um desafio a ser superado, e não como uma oportunidade genuína de ressignificação e aprimoramento. A superação dessas tensões exige um diálogo constante e respeitoso entre as diferentes concepções de currículo, a valorização do saber e da experiência docente, e um investimento contínuo e substancial em formação, recursos e condições de trabalho, para que a BNCC possa, de fato, promover uma educação que articule o "saber", o "saber fazer" e o "saber ser" de forma equilibrada, significativa e emancipadora, construindo pontes entre a tradição e a inovação pedagógica e garantindo que a formação integral não seja apenas um ideal, mas uma realidade concreta para todos os estudantes.

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E INTERDISCIPLINARIDADE

A articulação entre competências, habilidades e interdisciplinaridade é fundamental para a efetivação da BNCC e a promoção da formação integral. Competências mobilizam recursos para resolver situações complexas, enquanto habilidades são as ações específicas para essa mobilização. A BNCC, ao organizar o currículo em torno dessas categorias, busca superar a fragmentação disciplinar e promover uma abordagem integrada do conhecimento, com a interdisciplinaridade em papel central.

Edgar Morin (2000), com sua teoria do pensamento complexo, destaca a necessidade da interdisciplinaridade. Ele critica a compartimentalização do saber e defende "religar os conhecimentos" para apreender a complexidade do real. A interdisciplinaridade não é apenas a justaposição de disciplinas, mas a construção de um diálogo profundo para uma compreensão mais abrangente. Morin (2000, p. 38) afirma que "o conhecimento é uma navegação em um oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas", exigindo a capacidade de transitar entre diferentes áreas do saber.

Philippe Perrenoud (1999) também enfatiza a importância da interdisciplinaridade para o desenvolvimento de competências. Situações complexas raramente se encaixam em uma única disciplina, demandando a mobilização de conhecimentos e habilidades de diferentes campos. A BNCC, ao propor que as Competências Gerais perpassem todas as áreas, incentiva essa articulação, desafiando professores a trabalharem colaborativamente e a planejarem atividades integradoras.

Contudo, a interdisciplinaridade não é simples. Exige mudança de mentalidade dos

professores, formados em lógica disciplinar. A falta de tempo para planejamento conjunto, a rigidez dos horários e a ausência de cultura de colaboração são obstáculos. José Carlos Libâneo (1994) ressalta que a didática deve articular conteúdos e formas de ensino, e a interdisciplinaridade é um caminho para isso. Sua efetivação requer investimento em formação continuada, espaços de diálogo e recursos que apoiem os professores na construção de um currículo mais integrado e coerente com a BNCC.

IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

A BNCC e a centralidade das competências e da formação integral geram implicações profundas e multifacetadas para o planejamento docente no Ensino Fundamental, exigindo dos professores uma resignificação radical de suas práticas e uma postura mais reflexiva, propositiva e autônoma. O planejamento deixa de ser uma mera formalidade burocrática ou um cumprimento de diretrizes externas para se tornar uma ferramenta estratégica e essencial para a construção de percursos de aprendizagem significativos, contextualizados e alinhados aos objetivos da Base. Essa mudança demanda uma compreensão aprofundada das Competências Gerais e habilidades específicas, bem como a capacidade de traduzi-las em experiências pedagógicas concretas, desafiadoras e engajadoras. A complexidade do cenário atual exige que o professor vá além da mera reprodução de conteúdos, tornando-se um verdadeiro arquiteto de experiências de aprendizagem que promovam a mobilização de saberes em contextos reais e a construção de novos conhecimentos de forma ativa e colaborativa.

Uma das principais implicações é a necessidade imperativa de o professor assumir o papel de mediador do conhecimento, de facilitador da aprendizagem e de provocador do pensamento crítico, e não apenas de transmissor de informações. Paulo Freire (1996) já defendia, com veemência, uma educação dialógica, onde o educador e o educando constroem o saber juntos, em um processo de interação e problematização. Nesse sentido, o planejamento deve prever e organizar atividades que estimulem a participação ativa dos alunos, a problematização da realidade, a pesquisa autônoma, o debate construtivo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a gamificação, o estudo de caso e a aprendizagem entre pares, tornam-se ferramentas pedagógicas poderosas e indispensáveis para o desenvolvimento de competências, pois colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, desafiando-o a mobilizar seus recursos cognitivos, afetivos e sociais para resolver problemas reais e complexos. A adoção dessas metodologias não é um modismo, mas uma resposta pedagógica à necessidade de formar indivíduos capazes de atuar em um mundo em constante mudança, onde a capacidade de resolver problemas e de aprender continuamente é mais valorizada do que a mera memorização de informações.

O planejamento também deve contemplar a diversificação e a flexibilização de instrumentos e estratégias avaliativas, superando a hegemonia das provas escritas e da lógica classificatória. A avaliação formativa, conforme preconizado por Philippe Perrenoud (1999), deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo feedback

contínuo, descritivo e construtivo aos alunos e ao professor. Esse feedback não deve se limitar a apontar erros, mas a indicar caminhos para o aprimoramento e para a autorregulação da aprendizagem. A utilização de portfólios (que registram o percurso e a evolução do aluno), rubricas (que explicitam os critérios de avaliação), autoavaliação (promovendo a metacognição), avaliação por pares (desenvolvendo a capacidade de análise crítica e feedback), observação sistemática e projetos de pesquisa são exemplos de estratégias que permitem observar o desenvolvimento das competências de forma mais abrangente, contextualizada e autêntica. Jussara Hoffmann (2003) reforça a importância de uma avaliação mediadora, que valorize o percurso do aluno, suas singularidades e o erro como oportunidade de aprendizagem e de crescimento, e não como falha a ser punida ou motivo de exclusão. O planejamento, portanto, deve integrar a avaliação como um elemento intrínseco, contínuo e indissociável ao processo de ensino-aprendizagem, e não como um momento isolado de verificação ou de julgamento, garantindo que a avaliação seja, de fato, um instrumento a serviço da aprendizagem e da formação integral.

A autonomia docente é um fator crucial e inegociável nesse novo cenário. O professor precisa ter liberdade pedagógica para adaptar o currículo à realidade de sua turma, às especificidades locais e regionais, para experimentar novas metodologias, para inovar em suas práticas e para construir seu próprio planejamento, sempre em diálogo crítico e reflexivo com a BNCC. No entanto, essa autonomia deve vir acompanhada de formação continuada de qualidade, de apoio pedagógico constante, de condições de trabalho adequadas e de espaços de colaboração e troca de experiências, para que o professor se sinta

seguro, capacitado e valorizado para enfrentar os desafios da implementação. José Carlos Libâneo (1994) destaca que a didática é a ponte essencial entre o currículo e a prática, e um planejamento docente eficaz é aquele que consegue traduzir as intenções curriculares em ações pedagógicas concretas, significativas e emancipadoras, promovendo o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes do Ensino Fundamental, preparando-os para serem cidadãos críticos, criativos e atuantes na sociedade. A valorização da autonomia docente, aliada a um suporte adequado, é fundamental para que a BNCC não se torne mais um documento prescritivo, mas um guia inspirador para a construção de uma educação de qualidade.

FORMAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: DESAFIOS CRÍTICOS E LIMITES DO MODELO

A proposta de formação integral na BNCC, embora louvável em seus objetivos, não está isenta de desafios críticos e limites. A tensão entre a formação integral e a formação instrumental é um ponto sensível. Enquanto a formação integral busca o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, afetiva, social, cultural, ética, estética e política –, a formação instrumental pode reduzir a educação a um mero treinamento de habilidades para o mercado, esvaziando seu potencial crítico e emancipador. Martha Nussbaum (2010) adverte que focar excessivamente em habilidades técnicas pode "produzir máquinas úteis, em vez de cidadãos completos" (Nussbaum, 2010, p. 2), comprometendo a democracia e a capacidade de reflexão crítica.

Edgar Morin (2000) ressalta a complexidade da condição humana e a necessidade de uma

educação que ensine a enfrentar incertezas e religar saberes fragmentados. A redução da formação a competências predefinidas pode limitar o desenvolvimento do pensamento complexo e a capacidade de construir sentido em um mundo caótico. Morin (2000, p. 38) enfatiza que "o conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global", exigindo uma abordagem transdisciplinar e reflexão sobre a interconexão dos fenômenos. A BNCC busca essa articulação, mas sua efetivação depende de uma prática pedagógica que não se restrinja à fragmentação.

Outro desafio crítico reside na influência das políticas globais de padronização curricular e na "cultura de resultados". Gimeno Sacristán (1998) alerta que o currículo é um campo de disputa ideológica e que a adoção acrítica de modelos importados, pautados em lógicas neoliberais, pode não se adequar à realidade brasileira. A pressão por resultados em avaliações externas pode levar as escolas a priorizarem o ensino para o teste, em detrimento de uma formação mais ampla. Paulo Freire (1996) criticava a "educação bancária", e a BNCC, se não for implementada com uma perspectiva emancipatória, corre o risco de reproduzir essa lógica, transformando competências em novos conteúdos a serem memorizados.

José Carlos Libâneo (1994) e Dermeval Saviani (2003) defendem a importância do conteúdo científico e cultural como base para o desenvolvimento das capacidades mentais e para a emancipação humana. A preocupação é que a ênfase nas competências possa levar a um esvaziamento do conteúdo, resultando em um "saber fazer" sem a profundidade teórica necessária. A superação desses desafios exige

uma leitura crítica, contextualizada e dialógica da BNCC, um investimento massivo em formação de professores, infraestrutura, recursos pedagógicos e políticas públicas que garantam a equidade. Requer um compromisso inabalável com uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e emancipadora, capaz de promover o desenvolvimento humano em sua plenitude e de formar cidadãos críticos, autônomos e engajados na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, que valorize o conhecimento como ferramenta de transformação social e não apenas como capital humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou criticamente o conceito de competências e sua intrínseca relação com a formação integral no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explorando seus fundamentos teóricos, as tensões curriculares que emergem dessa abordagem e as implicações para o planejamento e a prática docente no Ensino Fundamental. A BNCC, ao propor o desenvolvimento de Competências Gerais, representa um esforço significativo para modernizar o currículo brasileiro e alinhá-lo às demandas de uma sociedade complexa, globalizada e em constante transformação, buscando uma formação que vá além da mera transmissão de conteúdos factuais e que promova a mobilização do saber em situações reais e significativas. A relevância dessa discussão reside na necessidade de compreender as potencialidades e os limites de um currículo pautado em competências para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Com base nas contribuições de autores

basilares do pensamento educacional e filosófico, como Philippe Perrenoud, Gimeno Sacristán, Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Edgar Morin e Martha Nussbaum, foi possível discutir criticamente a origem e a consolidação do paradigma das competências. Evidenciou-se que, embora essa abordagem prometa uma educação mais contextualizada, significativa e relevante para a vida dos estudantes, ela carrega consigo o risco latente de uma instrumentalização do currículo, onde a educação poderia ser reduzida a um treinamento para o mercado. A dialética entre a formação integral, que visa ao desenvolvimento pleno e multifacetado do ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, afetiva, social, cultural, ética, estética e política –, e a formação instrumental, que pode reduzir a educação a um mero treinamento para o mercado de trabalho, foi um ponto central e constante de problematização. A BNCC, com suas Competências Gerais, tenta equilibrar essa balança, mas a efetivação de uma formação integral genuína depende de uma leitura crítica, de uma interpretação pedagógica cuidadosa e de uma prática docente que resista ativamente às pressões da "cultura de resultados" e da padronização curricular excessiva, que tendem a simplificar a complexidade do processo educativo e a desconsiderar as especificidades regionais e culturais do Brasil.

As tensões entre o currículo por competências e a tradição conteudista, a necessidade premente de promover a interdisciplinaridade para religar os saberes fragmentados e a complexidade inerente ao desenvolvimento humano foram abordadas como desafios cruciais que a BNCC precisa enfrentar. A interdisciplinaridade, defendida por Morin como um imperativo para o pensamento complexo, emerge como um caminho promissor para superar a fragmentação do conhecimento e

para desenvolver nos estudantes a capacidade de lidar com as incertezas, a ambiguidade e a interconexão dos fenômenos do mundo contemporâneo. No entanto, a sua concretização exige uma mudança profunda de mentalidade por parte dos educadores, um investimento significativo em formação continuada, em espaços de diálogo e colaboração, e em apoio pedagógico e material, para que a escola possa se tornar um ambiente de construção coletiva do conhecimento e de promoção da autonomia intelectual.

Em última análise, as implicações para o planejamento docente no Ensino Fundamental são profundas e exigem uma transformação radical da prática pedagógica. O professor é convocado a assumir uma postura de mediador, de provocador do pensamento crítico e de facilitador da aprendizagem, a adotar metodologias ativas que coloquem o aluno no centro do processo e a diversificar os instrumentos avaliativos, priorizando a avaliação formativa e o feedback construtivo. A formação integral, nesse contexto, não pode ser apenas um discurso bem-intencionado, mas um projeto pedagógico e político que garanta a todos os estudantes o direito inalienável a uma educação que promova sua autonomia intelectual e moral, seu pensamento crítico, sua criatividade, sua capacidade de intervenção social e seu florescimento humano. A BNCC, portanto, representa um potencial transformador, uma ferramenta para a construção de uma educação mais justa e equitativa, mas sua realização plena e efetiva dependerá da capacidade de a comunidade educacional brasileira, em seu conjunto – gestores, professores, estudantes, famílias e formuladores de políticas –, superar os desafios críticos e os limites do modelo,

construindo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e emancipadora, capaz de formar cidadãos para a vida em sua plenitude e para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, que valorize o conhecimento como ferramenta de transformação social e não apenas como capital humano. A superação das tensões e a concretização da formação integral exigem um compromisso contínuo com a reflexão crítica, a inovação pedagógica e a defesa de uma educação pública de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

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

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NUSSBAUM, Martha C. **Not for profit: why democracy needs the humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA LINGUAGEM

STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PATHWAY TO THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION AND LANGUAGE

MELISSA TIBA MARIANO¹MICHELLE TIBA MARIANO²NARCISA FERREIRA FUZZI DE CARVALHO³

RESUMO

A contação de histórias é uma prática pedagógica fundamental na Educação Infantil, pois estimula a imaginação, amplia o vocabulário e fortalece o vínculo entre professor e criança. Este artigo analisa a importância da contação de histórias no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, à luz da BNCC. Por meio de pesquisa bibliográfica, com base na BNCC (2017), Abramovich (1997) e Bettelheim et.al (1980), o estudo mostra que ouvir histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da atenção, da escuta e da formação de valores. Os resultados indicam que a contação de histórias, quando realizada com expressividade e envolvimento, torna-se um momento de prazer e aprendizagem significativa. Conclui-se que o professor deve incorporar a contação de histórias à rotina diária, utilizando recursos variados e valorizando a participação da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Educação Infantil; Imaginação; Linguagem; BNCC.

ABSTRACT

Storytelling is a fundamental pedagogical practice in Early Childhood Education, as it stimulates imagination, expands vocabulary and strengthens the bond between teacher and child. This article analyzes the importance of storytelling in the development of children aged 0 to 5 years, in light of the BNCC. Through bibliographic research, based on the BNCC (2017), Abramovich (1997) and Bettelheim (1980), the study shows that listening to stories contributes to the development of oral language, attention, listening and the formation of values. The results indicate that storytelling, when carried out with expressiveness and involvement, becomes a moment of pleasure and meaningful learning. It is concluded that the teacher should incorporate storytelling into the daily routine, using various resources and valuing the child's participation.

KEYWORDS: Storytelling; Early Childhood Education; Imagination; Language; BNCC.

¹ Licenciatura em Pedagogia/2017, Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade Cidade Verde/2019, Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica - Faculdade de Conchas/2020, Pós-Graduação em Arte e Musicalidade - Faculdade Conectada - FACONNET/202, Pós-Graduação em Gestão Escolar - Faculdade Conectada - FACONNET/2021, Pós-Graduação em Pedagogia Hospitalar - Faculdade Venda Nova do Imigrante/2024.

² Licenciatura em Pedagogia 2014.

³ Habilitação Específica de 2 Grau para o Magistério/1996 Licenciatura Plena - Nível Superior em Pedagogia/2018-Universidade Anhanguera, Pós-Graduação Educação Infantil/ 2020-Universidade Anhanguera, Pós-Graduação/Ludicidade e Educação/2022 Faculdade Conectada FACONNET, Pós-Graduação A arte de contar histórias/2023 Faculdade Conectada FACONNET, Pós-Graduação Afetividade como valor Educacional Humano/2023 Faculdade Conectada FACONNET Pós-Graduação Educação Especial e Educação Infantil 2024/Faculdade Conectada FACONNET.

INTRODUÇÃO

Toda criança ama uma história. O momento em que o professor começa a narrar, mudando a voz, fazendo gestos e criando suspense, é um dos mais esperados na rotina da Educação Infantil. A contação de histórias vai muito além do entretenimento. É por meio das histórias que a criança entra em contato com a linguagem, amplia seu vocabulário, desenvolve a imaginação e aprende a lidar com sentimentos como medo, alegria, raiva e amor. A BNCC et.al (2017) inclui a contação de histórias no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, destacando que a criança deve ter acesso a diferentes gêneros literários. Este artigo discute a importância da contação de histórias na Educação Infantil e como essa prática contribui para o desenvolvimento integral da criança.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da contação de histórias na Educação Infantil e seus impactos no desenvolvimento da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender o papel da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem;

Identificar as contribuições da história para a imaginação e a formação de valores;

Discutir a importância da expressividade do contador;

Apresentar formas de realizar a contação de histórias.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema se justifica porque a contação de histórias é uma das atividades

mais significativas na Educação Infantil. Muitas vezes, o professor conta histórias apenas para preencher tempo ou acalmar a turma. No entanto, essa prática tem um potencial educativo imenso, que precisa ser reconhecido e valorizado. Este trabalho se justifica por reforçar que contar histórias é educar, é estimular a imaginação e é criar um vínculo afetivo com a criança.

METODOLOGIA

Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com base na BNCC (2017), Abramovich (1997), Bettelheim (1980) e Coelho (2000).

DESENVOLVIMENTO

Contar histórias é narrar um enredo de forma oral, utilizando voz, expressão corporal, gestos e entonação para envolver o ouvinte. Não é apenas ler um livro em voz alta; é interpretar a história, dando vida aos personagens, criando cenários imaginários e estabelecendo uma conexão emocional com quem escuta. Na contação, o contador se torna um mediador entre a história e a criança. Ele usa a voz para criar suspense, alegria, tristeza ou surpresa, e utiliza o corpo e os gestos para ilustrar as ações dos personagens. Essa performance transforma a narrativa em uma experiência sensorial e afetiva. Abramovich et al. (1997) afirmam que ouvir histórias é viver, sentir, rir, chorar e se encantar, e que essa experiência é fundamental na formação da criança. Ao ouvir uma história, a criança não está apenas recebendo informações; ela está vivenciando emoções, construindo imagens mentais e ampliando sua compreensão do mundo. Além disso, a contação de histórias não exige necessariamente um livro. O professor pode narrar histórias conhecidas de memória, inventar histórias na hora ou até mesmo

convidar as crianças a participarem da criação da narrativa. O essencial na contação de histórias é a interação. O olhar do contador para a criança, a pausa no momento certo, a pergunta feita durante a narrativa — tudo isso faz com que a criança se sinta parte da história, e não apenas uma espectadora passiva. É essa magia que torna a contação de histórias uma das práticas mais poderosas e encantadoras da Educação Infantil.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA BNCC

A BNCC et.al (2017) prevê que, na Educação Infantil, a criança deve:

- Ouvir histórias lidas ou contadas pelo professor
- Participar do reconto de histórias
- Inventar suas próprias histórias. O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” destaca que a literatura infantil é um meio essencial para a criança conhecer o mundo e a si mesma. A Base orienta que o contato com a literatura deve acontecer desde os bebês, por meio de histórias contadas com entonação, livros com imagens e materiais adequados à faixa etária. Para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), a BNCC propõe que elas participem de situações de escuta de histórias, identifiquem elementos da narrativa e comecem a recontar histórias conhecidas. Para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), a expectativa avança: elas devem recontar histórias com sequência lógica, criar suas próprias narrativas e utilizar a imaginação para inventar personagens e enredos. A BNCC também enfatiza que a literatura infantil não serve apenas para ensinar conteúdos, mas para promover o prazer da escuta, o desenvolvimento da imaginação e a construção da identidade cultural. Ao incluir a

contação de histórias como um direito de aprendizagem, a BNCC reconhece que ouvir e criar histórias é parte fundamental da formação da criança, pois é por meio delas que ela amplia seu vocabulário, desenvolve o pensamento e exercita a criatividade. A BNCC et.al (2017) prevê que, na Educação Infantil, a criança deve:

- Ouvir histórias lidas ou contadas pelo professor
- Participar do reconto de histórias
- Inventar suas próprias histórias. O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” destaca que a literatura infantil é um meio essencial para a criança conhecer o mundo e a si mesma. A Base orienta que o contato com a literatura deve acontecer desde os bebês, por meio de histórias contadas com entonação, livros com imagens e materiais adequados à faixa etária. Para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), a BNCC propõe que elas participem de situações de escuta de histórias, identifiquem elementos da narrativa e comecem a recontar histórias conhecidas. Para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), a expectativa avança: elas devem recontar histórias com sequência lógica, criar suas próprias narrativas e utilizar a imaginação para inventar personagens e enredos. A BNCC também enfatiza que a literatura infantil não serve apenas para ensinar conteúdos, mas para promover o prazer da escuta, o desenvolvimento da imaginação e a construção da identidade cultural. Ao incluir a contação de histórias como um direito de aprendizagem, a BNCC reconhece que ouvir e criar histórias é parte fundamental da formação da criança, pois é por meio delas que ela amplia seu vocabulário, desenvolve o pensamento e exercita a criatividade.

CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Contribuição para a imaginação Bettelheim et.al (1980) explica que os contos de fadas ajudam a criança a lidar com seus medos e conflitos internos. Ao se identificar com os personagens, a criança encontra formas simbólicas de compreender situações que ainda não sabe explicar com palavras, como o medo do escuro, a perda, a raiva ou a inveja. A história permite que a criança imagine cenários, personagens e situações, desenvolvendo sua capacidade criativa. Ela visualiza a casa da bruxa, o castelo do príncipe, a floresta encantada, e essa construção mental fortalece sua imaginação. Além disso, a história abre espaço para que a criança crie suas próprias versões, mude o final ou invente novos personagens, exercitando o pensamento criativo e a autonomia intelectual. Essa liberdade de imaginar é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, pois permite que a criança experimente possibilidades, explore soluções e dê sentido às suas experiências.

A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSIVIDADE DO PROFESSOR

Não basta ler o livro em voz monótona. O professor precisa usar a voz, mudar o tom, fazer pausas, usar gestos e expressões faciais. Quanto mais o professor se envolve, mais a criança se envolve. A expressividade transforma a história em uma experiência mágica.

FORMAS DE CONTAR HISTÓRIAS

Existem diversas formas de contar histórias na Educação Infantil: → Contação com livro:
→ Contação com fantoches

→ Contação com avental
→ Contação com objetos
→ Contação com sombra (teatro de sombras)
→ Contação com música Coelho et.al (2000) destaca que a variedade de recursos torna o momento mais atraente e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias é um momento mágico na Educação Infantil. É por meio das histórias que a criança desenvolve a linguagem, a imaginação, a atenção e a capacidade de se emocionar. A BNCC reconhece a importância dessa prática ao incluí-la como um dos direitos de aprendizagem da criança, garantindo que toda criança tenha acesso a experiências literárias que ampliem seu repertório cultural e linguístico. O professor, ao contar histórias com expressividade e entusiasmo, não está apenas entretendo a criança; está ajudando-a a construir seu pensamento, a compreender o mundo e a se conhecer melhor. Cada história contada é uma oportunidade para a criança refletir sobre sentimentos, valores, relações e sobre si mesma. Além disso, o momento da contação cria um vínculo afetivo entre professor e criança. O olhar, a voz, o toque e a proximidade física durante a narrativa transmitem segurança e carinho, fortalecendo a relação de confiança. A contação de histórias deve fazer parte da rotina diária da Educação Infantil, pois é um momento de encontro, de afeto e de aprendizagem. Não precisa ser um momento longo; cinco a dez minutos bem conduzidos já são suficientes para marcar o dia da criança. Contar histórias é abrir uma porta para o mundo da imaginação. É permitir que a criança viaje sem sair do lugar, conheça outros tempos e lugares, experimente emoções diferentes e descubra que, por meio das palavras, é possível criar mundos inteiros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Assistive Technology and Digital Inclusion in the Education of People with Intellectual Disabilities

MONICA DA SILVA SANTANA ¹**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da tecnologia assistiva no processo de inclusão digital de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, fundamentada em legislações, documentos oficiais e autores da área da educação inclusiva. Discute-se o conceito de deficiência intelectual, o papel da inclusão digital e a relevância dos recursos tecnológicos no desenvolvimento cognitivo, social e educacional desses indivíduos. Observa-se que a tecnologia assistiva contribui significativamente para a autonomia, participação e aprendizagem dos alunos, embora ainda existam desafios relacionados à formação docente, infraestrutura e políticas públicas. Conclui-se que a integração entre educação inclusiva e tecnologia é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e acessível.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; Tecnologia Assistiva; Inclusão Digital.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of assistive technology in the process of digital inclusion of people with intellectual disabilities in the educational context. It is an exploratory bibliographic study based on legislation, official documents, and authors in the field of inclusive education. The study discusses the concept of intellectual disability, the role of digital inclusion, and the relevance of technological resources in the cognitive, social, and educational development of these individuals. It is observed that assistive technology significantly contributes to students' autonomy, participation, and learning, although challenges related to teacher training, infrastructure, and public policies still remain. It is concluded that the integration between inclusive education and technology is essential for building a more just and accessible society.

KEYWORDS: Inclusive Education; Intellectual Disability; Assistive Technology; Digital Inclusion.

¹ 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.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais avanços no campo educacional, garantindo o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular. No caso da deficiência intelectual, torna-se necessário o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades específicas desses alunos.

Historicamente, pessoas com deficiência intelectual foram excluídas do processo educacional, sendo consideradas incapazes de aprender. Contudo, com a evolução das políticas públicas e das concepções pedagógicas, passou-se a reconhecer o potencial de desenvolvimento desses indivíduos.

Nesse contexto, a tecnologia assistiva surge como uma importante ferramenta para promover a inclusão digital e educacional, possibilitando a superação de barreiras e favorecendo o acesso ao conhecimento.

Diante disso, este artigo busca discutir a importância da tecnologia assistiva na inclusão digital de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da tecnologia assistiva no processo de inclusão digital de alunos com deficiência intelectual.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender o conceito de deficiência intelectual;
- Identificar os principais recursos de tecnologia assistiva;
- Analisar a importância da inclusão digital no processo de aprendizagem;

- Discutir o papel do professor na mediação tecnológica;
- Apontar os desafios da implementação da tecnologia assistiva.

JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto educacional, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias digitais. Embora existam avanços nas políticas de educação inclusiva, ainda há desafios relacionados ao uso efetivo da tecnologia assistiva nas escolas.

Nesse sentido, a pesquisa torna-se relevante ao destacar a importância desses recursos como ferramentas que favorecem a aprendizagem, a autonomia e a participação dos alunos. Além disso, busca contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e para a melhoria da formação docente e da infraestrutura escolar.

PROBLEMA

Diante da necessidade de promover uma educação inclusiva de qualidade, questiona-se: de que forma a tecnologia assistiva pode contribuir para o processo de inclusão digital e educacional de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar?

DESENVOLVIMENTO

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A deficiência intelectual caracteriza-se por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, afetando habilidades como comunicação, socialização e

autonomia. Essas limitações influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

Durante muitos anos, pessoas com deficiência intelectual foram excluídas da sociedade e do ambiente escolar. Com o avanço das políticas educacionais, passou-se a reconhecer que esses indivíduos possuem capacidade de aprender, desde que respeitadas suas particularidades.

A escola inclusiva deve promover práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno e proporcionando condições adequadas para o seu desenvolvimento.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia assistiva é composta por recursos, estratégias e serviços que têm como objetivo promover a autonomia e a inclusão de pessoas com deficiência.

No contexto educacional, esses recursos facilitam o acesso ao conhecimento e tornam o processo de ensino mais acessível. Entre os principais recursos utilizados estão softwares educativos, dispositivos adaptados, jogos pedagógicos e recursos de comunicação alternativa.

A utilização dessas ferramentas contribui para a participação ativa dos alunos, promovendo maior interação e favorecendo o processo de aprendizagem.

INCLUSÃO DIGITAL E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

A inclusão digital é fundamental para garantir que alunos com deficiência intelectual tenham acesso às tecnologias da informação e

comunicação.

O uso dessas tecnologias contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção, memória e raciocínio lógico. Além disso, favorece a comunicação e a interação social.

As ferramentas digitais tornam o processo de ensino mais dinâmico e estimulante, contribuindo para o engajamento dos alunos e para a construção do conhecimento de forma significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

O professor exerce um papel fundamental no processo de inclusão educacional, sendo responsável por mediar o uso das tecnologias no ambiente escolar.

Para isso, é necessário que o docente esteja preparado para utilizar os recursos tecnológicos de forma pedagógica, adaptando suas práticas às necessidades dos alunos.

A formação continuada é essencial para garantir que os professores desenvolvam competências necessárias para atuar na educação inclusiva, promovendo um ensino de qualidade.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Apesar dos avanços na área da educação inclusiva, ainda existem desafios significativos na implementação da tecnologia assistiva nas escolas.

Entre os principais obstáculos estão a falta de recursos tecnológicos, infraestrutura

inadequada, escassez de formação docente e ausência de investimentos em políticas públicas.

Esses fatores dificultam a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, evidenciando a necessidade de ações mais efetivas por parte do poder público e das instituições de ensino.

CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

A tecnologia assistiva proporciona inúmeros benefícios para alunos com deficiência intelectual, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional.

Entre suas principais contribuições estão o aumento da autonomia, a melhoria na comunicação, a inclusão social e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a tecnologia assistiva se apresenta como uma ferramenta essencial para a promoção da educação inclusiva.

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA INCLUSÃO DIGITAL

A efetivação da inclusão digital e do uso da tecnologia assistiva no ambiente escolar depende diretamente da implementação de políticas públicas eficientes.

No Brasil, existem legislações que garantem o direito à educação inclusiva, porém ainda há dificuldades na aplicação dessas políticas na prática. Muitas escolas não possuem estrutura adequada nem recursos tecnológicos suficientes.

Além disso, a formação dos profissionais da educação ainda é um desafio, sendo necessário investimento em capacitação e atualização constante.

Portanto, é fundamental que o poder público invista na ampliação de políticas educacionais que garantam não apenas o acesso, mas também a qualidade da educação inclusiva.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

A efetivação da inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual depende diretamente da adoção de práticas pedagógicas que integrem o uso da tecnologia assistiva de forma planejada e intencional.

Entre essas práticas, destaca-se o uso de atividades interativas mediadas por tecnologias digitais, como jogos educativos e aplicativos, que tornam o aprendizado mais dinâmico e acessível.

A personalização do ensino também se apresenta como uma estratégia relevante, permitindo adaptar conteúdos e metodologias às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, o trabalho colaborativo, mediado por tecnologias, contribui para o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da aprendizagem significativa.

Assim, a tecnologia assistiva torna-se parte integrante do processo pedagógico, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

PERSPECTIVAS FUTURAS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO

Os avanços tecnológicos têm ampliado as possibilidades de inclusão educacional, especialmente por meio de recursos inovadores como inteligência artificial, realidade aumentada e realidade virtual.

Essas tecnologias possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos, adaptáveis e acessíveis, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

A ampliação do acesso a dispositivos móveis e aplicativos educacionais também favorece a continuidade da aprendizagem fora do ambiente escolar.

Entretanto, é fundamental que haja investimentos em políticas públicas, formação docente e infraestrutura tecnológica para garantir a efetividade dessas inovações.

Dessa forma, o futuro da educação inclusiva depende da integração entre tecnologia, práticas pedagógicas e compromisso social com a inclusão.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS

A avaliação da aprendizagem no contexto da educação inclusiva deve considerar as particularidades dos alunos com deficiência intelectual, respeitando seus ritmos, potencialidades e formas de expressão. Nesse sentido, a utilização da tecnologia assistiva pode contribuir significativamente para a construção de processos avaliativos mais justos e eficazes.

As ferramentas digitais permitem diversificar as formas de avaliação, indo além dos

métodos tradicionais baseados apenas em provas escritas. Recursos como aplicativos interativos, jogos educativos e plataformas digitais possibilitam que o aluno demonstre seu aprendizado de diferentes maneiras, como por meio de imagens, áudios e atividades práticas.

Além disso, a avaliação mediada por tecnologias favorece o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno. O professor pode observar o progresso de forma mais detalhada, identificando avanços e dificuldades, o que permite a adaptação das estratégias pedagógicas conforme as necessidades apresentadas.

Outro aspecto importante é o caráter formativo da avaliação. Com o uso da tecnologia assistiva, o erro passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança dos alunos.

Dessa forma, a avaliação inclusiva mediada por tecnologias deve ser flexível, contínua e centrada no desenvolvimento do aluno, promovendo uma educação mais equitativa e significativa.

A FAMÍLIA E A INCLUSÃO DIGITAL NO PROCESSO EDUCACIONAL

A participação da família é um elemento fundamental no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual. Quando aliada ao uso da tecnologia assistiva, essa participação se torna ainda mais relevante para o desenvolvimento integral do estudante.

A família atua como mediadora no uso das tecnologias fora do ambiente escolar, contribuindo para a continuidade do processo

de aprendizagem. O acesso a dispositivos digitais em casa, quando orientado adequadamente, pode reforçar conteúdos trabalhados na escola e estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Além disso, o envolvimento familiar fortalece a autonomia do aluno, uma vez que promove segurança emocional e incentivo à utilização das ferramentas tecnológicas. A interação entre família e escola também favorece a troca de informações sobre o desenvolvimento do estudante, permitindo um acompanhamento mais eficaz.

Entretanto, é importante destacar que muitas famílias ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso à tecnologia e à falta de orientação sobre seu uso. Nesse sentido, a escola deve assumir um papel ativo, oferecendo suporte, orientação e, sempre que possível, formação para os responsáveis.

Assim, a parceria entre escola, família e tecnologia assistiva se configura como um fator essencial para a efetivação da inclusão digital e educacional, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular é um processo que exige mudanças estruturais, pedagógicas e sociais. A tecnologia assistiva surge como uma importante aliada nesse processo, contribuindo para a inclusão digital e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

No entanto, para que esses recursos sejam utilizados de forma eficaz, é necessário investir

na formação dos professores e na melhoria da infraestrutura das escolas.

Conclui-se que a educação inclusiva, aliada à tecnologia assistiva, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

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

MELO, Amanda Meincke. **Educação Inclusiva e informática acessível**. Brasília: MEC, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

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

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO IBEAC/EJA

Youth and Adult Education from the Perspective of IBEAC/EJA

OLINDA DA SILVA PAUFERRO PEREIRA ¹**RESUMO**

Nossa pesquisa será sobre: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário IBEAC/EJA nos dias atuais na cidade de São Paulo, a muito tempo vimos à necessidade de trabalhar com atividades pertinentes para esse público, e a relevância e importância de não infantilizar as atividades aplicadas, bem como também ter atividades que ofereçam maiores desafios e oferta de crescimentos para os alunos para que eles tenham motivação e interesse de terminar seus estudos. Promovendo em nossa prática cotidiana grandes melhorias, trabalhando de uma forma interdisciplinar as diferentes áreas do conhecimento, com referencial teórico e foco em especial na alfabetização inicial e na alfabetização matemática da educação de jovens e adultos. Dando a real importância de não infantilizar as tarefas aplicadas e de ter atividades que ofereçam desafios e crescimentos para seus alunos para que eles tenham motivação e interesse em terminar seus estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos; Pesquisa; Práticas; Educação; Formação.

ABSTRACT

This research addresses Youth and Adult Education (EJA) from the perspective of the Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC) in the current context of the city of São Paulo. The study highlights the need to develop educational activities that are appropriate for this audience, emphasizing the importance of avoiding the infantilization of proposed tasks. It also stresses the relevance of offering activities that promote challenges and opportunities for intellectual and personal growth, encouraging students to remain motivated and interested in completing their studies. The research reflects on everyday pedagogical practices aimed at improving teaching and learning processes through an interdisciplinary approach that integrates different areas of knowledge. The theoretical framework focuses especially on initial literacy and mathematical literacy within Youth and Adult Education. Thus, the study reinforces the importance of pedagogical strategies that respect the specificities of adult learners while fostering meaningful learning experiences and educational development.

KEYWORDS: Knowledge; Research; Practices; Education; Training.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2003); Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho (2005).

INTRODUÇÃO

“Refletindo “Educação de jovens e adultos na perspectiva do do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário IBEAC/EJA atualmente na cidade de São Paulo”, porque vimos à necessidade de se trabalhar com atividades pertinentes e apropriadas para esse público, e a importância de não infantilizar as tarefas aplicadas e de ter atividades que ofereçam desafios e crescimentos para seus alunos para que eles tenham motivação e interesse de terminar seus estudos.

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.”

(FREIRE, p. 59, 1996)

Vimos que a importância de se investir na EJA no Brasil, está primeiramente ligada ao reconhecimento desses indivíduos como sujeitos de direitos universais, que por causa de situações de desigualdades, teve seu acesso à Educação negado no passado e ainda é impedido no presente. A EJA vem com uma proposta de “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, ajudando a combater o ciclo da pobreza, e diminuindo os altos índices de analfabetismo no Brasil.

O INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO IBEAC /EJA é uma ONG que atua na Educação de Jovens e adultos desde 1993, realizando pesquisas com a ajuda de convênios e parcerias, iniciando seu convênio com a Associação dos Bancos do Estado de São Paulo (ASSOBESP), e atualmente estabelecendo convênio com a Secretaria da Educação.

Ganhou o “Prêmio NOMA de alfabetização” por causa do trabalho empenhado na EJA, dentre diversos países que concorriam ao prêmio. Esse projeto tem como objetivo contribuir, por meio da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, para a formação de cidadãos conscientes, capazes de perceber os problemas de forma global e crítica, necessários a um efetivo exercício da cidadania e participação no processo de construção de uma sociedade mais justa, com menos desigualdade social.

O Programa é desenvolvido em parceria com Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social-CCECAS, organizados e coordenados pelo IBEAC na capital, na região Metropolitana e no interior de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação.

As características e problemas sociais existentes são semelhantes nas várias regiões onde o projeto EJA/IBEAC/SEE é desenvolvido: áreas densamente povoadas de drogas, violência, desagregação familiar, falta de estrutura econômica e estabilidade afetiva e emocional das famílias, necessárias ao crescimento e fortalecimento de pessoas saudáveis em seus múltiplos aspectos; devido a todos esses fatores a frequência dos alunos é bastante irregular.

O número de matriculados varia entre 15 e 25 alunos por sala. A frequência das aulas oscila de acordo com a época do ano, com maiores oportunidades de ofertas de trabalho, tais como Carnaval, Páscoa, festas juninas, Natal, épocas de semeadura ou colheita nas classes rurais.

Há mobilidade dos alunos entre horários e algumas desistências durante os semestres, principalmente por motivos de trabalho (transferência, mudança, de turno e horas

extras) ou de saúde pessoal ou de membro da família, especialmente entre as mulheres.

As salas de aula estão localizadas na periferia das cidades, áreas de difícil acesso onde se concentram os grandes bolsões de pobreza e consequentemente de analfabetismo; os alunos são moradores desses locais, com baixo nível de escolaridade e condições de vida. A maioria deles (75 %) ganha salário-mínimo, sem carteira de trabalho assinada e/ou sobrevive da economia informal.

Os objetivos do IBEAC/EJA são contribuir, por meio da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, para a formação de cidadãos conscientes capazes de acompanhar, discutir ou participar da elaboração de projetos e políticas públicas que visem os interesses dos grupos sociais menos favorecidos.

Proporcionando: formação continuada de educadores e coordenadores pedagógicos populares (oficinas); grupos de estudos com assessores e coordenadores, docentes, formadores e pesquisadores estagiários EJA; acompanhamento pedagógico com avaliação e assessoria permanentes; seminários temáticos; materiais didáticos.

COLETA DE DADOS

Fizemos nossa pesquisa em três classes diferentes, fazendo dois no Conselho Comunitário de Cangaíba e uma no Conselho Comunitário de Cotia. Decidimos fazer uma entrevista com os educandos coletivamente e com os educadores um questionário.

Pesquisa de Campo I – Em uma sala de aula de Alfabetização, uma classe composta por 19 alunos (15 estavam presentes) faixa etária entre 24 e 60 anos, sendo suas atividades profissionais tais como: desempregados, aposentados, trabalhadores, do lar.

Pesquisa de Campo II - Em uma sala de aula de Pós- Alfabetização (Classe multisseriada), uma classe composta por 18 alunos (todos estavam presentes) faixa etária entre 18 e 60 anos, sendo suas atividades profissionais vão de: desempregados, trabalhadores, aposentados, do lar.

Pesquisa de Campo III - Em uma sala de aula de Alfabetização, uma classe composta por 19 alunos (17 alunos estavam presentes) faixa etária entre 14 e 70 anos, cujas atividades profissionais são: desempregados, trabalhadores, aposentados, do lar.

ENTREVISTA COLETIVA			
PERGUNTAS FEITAS AOS ALUNOS	CAMPO I	CAMPO II	CAMPO III
<i>Iniciaram seus estudos antes da EJA?</i>	Dos 15 alunos presentes, 3 alunos já haviam estudado.	Dos 10 alunos presentes, 1 aluno já havia estudado.	Dos 25 alunos presentes, 7 já haviam estudado.

<i>Por que resolveram voltar a estudar?</i>	Para ser mais valorizada; para assinar meu nome sem constrangimento; para aprender a falar direito; para arrumar um emprego melhor;	Exigências do meu trabalho; para aprender a fazer contas; aprender a fazer redação; tirar carta de motorista (CNH).	Porque gostaria de ajudar meus filhos com as lições de casa; porque tive que parar de estudar muito cedo para trabalhar; para conseguir um emprego;
<i>O que gosta de fazer em sala de aula?</i>	Exercícios de matemática e ler.	Aprender	Aprender, ler, escrever.
<i>Como você aprende o conteúdo da aula?</i>	Através da professora e trabalhos em grupos.	Através da professora e trabalhos em grupos.	Através da professora e trabalhos em grupos
<i>Você usa livros em sala?</i>	Sim	Sim	Sim
<i>Você acha satisfatório o uso dos livros?</i>	Todos os 15 alunos acharam livros ótimos	Todos os 10 alunos acharam livros ótimos	Dentre os 25 alunos presentes, 4 alunos não acham bom o uso dos livros.
<i>Na sala de aula são usados outros materiais? Cite alguns?</i>	Jornal, revistas, jogos variados, jornal, folhas mimeografadas e caderno, recorte e colagem, livros, computadores.	Jornal, revistas, jogos variados, jornal, folhas mimeografadas e caderno, recorte e colagem, livros, computadores.	Jornal, revistas, jogos variados, jornal, folhas mimeografadas e caderno, recorte e colagem, livros, computadores.

O que representa a alfabetização na sua vida?	Agora tenho certa idade e sei ler e escrever, <u>sinto</u> muito bem e tenho mais segurança e autoestima, consigo ler placas, folhetos etc.	Para arrumar emprego hoje em dia precisa ter estudo, então para mim é muito importante, vou poder me ajudar e ajudar mais minha família.	Realização de um sonho, algo que achava muito difícil, mas hoje consigo ter forças para enfrentar esse desafio, representa para mim uma conquista depois de anos de espera.
Quais os tipos de livros usados em sala de aula?	Viver, Aprender – 1º segmento do Ensino Fundamental	Viver, Aprender – 2º segmento do Ensino Fundamental	Viver, Aprender – 1º segmento do Ensino Fundamental
	(Ação Educativa), Planeja-Educandos (Publicação IBEAC)	(Ação Educativa), Planeja –Educandos (Publicação IBEAC).	(Ação Educativa), Planeja –Educandos (Publicação IBEAC).

Ao realizarmos nossa visita de campo, fomos bem recebidas pela coordenadora e por todos em geral (educandos e Educadora).

Destacamos alguns pontos como: Espaço físico, Planejamento, Conteúdo, Materiais didáticos, Atividades solicitadas, Prática de leitura, Prática de escrita, Interação em sala de aula, Prática do Educador.

A) Espaço Físico:

Quanto ao espaço físico, houve uma mudança

de sala para sala nova, sendo que a sala atual é muito estreita onde só cabem no máximo vinte e cinco carteiras. Na sala vimos também, mesa de professor, filtro, ventilador e boa iluminação.

B) Planejamento:

Percebe-se que houve um planejamento de aula escrito em caderno que a Educadora usa no dia a dia, com tema da aula, o objetivo e como será desenvolvida essa aula, inclusive a Educadora pediu que nós olhássemos o

caderno. Quanto aos objetivos pretendidos eram bem claros e objetivos, ela anunciou para classe o que iria trabalhar, e houve muitas perguntas e respostas por parte dos alunos e da Educadora.

C) Conteúdo:

Como são abordados?

O tema abordado foi trabalhar com o calendário. A Educadora começou fazendo perguntas, o dia, o mês e ano em que estamos, surgiram muitas perguntas, sobre os meses do ano e os dias da semana foi muito comentado, o mês de fevereiro devido à quantidade de dias com 28 ou 29 dias?

O tema também envolveu a sala toda foi bem participativa por parte dos alunos. Em seguida foi entregue uma folha de sulfite para o mês de outubro, antes a Educadora desenvolveu o traçado da mesma lousa, e os outros meses os alunos se responsabilizaram de confeccionar em casa e trazer para montagem do Calendário.

Por último foi escrito perguntas na lousa como:

- 1) Quantos dias tem o ano?
- 2) Quantos meses tem um ano?
- 3) Quantos são os meses do ano?
- 4) Em que mês estamos?

D) Materiais didáticos:

Utiliza a coleção Viver e Aprender, livros, cartilhas, dicionários, jogos etc.

E) Atividades solicitadas:

Há solicitações de pesquisas? Atividades para casa?

Sobre as atividades, após leitura do texto sobre o dia 1 de maio. O Porquê desse dia que é comemorado em muitos países, texto retirado da internet.

F) Prática de leitura:

Como aconteceu? A leitura foi feita por uma aluna e pela Educadora, ambas fizeram a leitura em voz alta.

G) Prática de escrita:

Como aconteceu? Sobre a escrita foi feita na lousa, onde os registros das questões foram feitos pela educadora, enquanto aos alunos copiavam no caderno e cada um respondia às questões.

H) Interação em sala de aula:

Como aconteceu? Quanto à interação foi bem participada por uma boa parte dos alunos, onde fizeram perguntas e deram suas opiniões, enquanto outros alunos, não se expressaram muito devido a timidez.

I) Prática do Educador: Há um planejamento de aula? Sim. Como?

Observamos um caderno, onde a Educadora preparou as aulas da semana com: conteúdo, objetivo, e como seria desenvolvida a aula.

Ao realizarmos nossa visita de campo II: fomos bem recebidas pela coordenadora e por todos em geral (educandos e Educadora).

A) Espaço Físico:

Na sala vimos também, mesa de professor, filtro, ventilador e boa iluminação, carteiras e cadeiras para os educandos.

B) Planejamento:

Existe um planejamento de a aula escrita em caderno que a Educadora usa no dia a dia, com tema da aula, o objetivo e como será desenvolvida essa aula.

C) Conteúdo:

Como são abordados?

O tema abordado foi trabalhar com o calendário, os alunos trabalharam cruzadinhas envolvendo números ordinais. EX: o segundo mês do ano? Ou O penúltimo mês do ano?

D) Materiais didáticos:

Utiliza a coleção Viver e Aprender, livros, exercício exercido em sulfite, atividades na lousa e no caderno.

E) Atividades solicitadas:

Pesquisa sobre poesia.

F) Prática de leitura:

O texto utilizado foi: A História do Trabalho, a leitura foi feita por duas alunas e também pela Educadora, elas fizeram a leitura em voz alta.

G) Prática de escrita:

Como aconteceu? Sobre a escrita foi feita na lousa, onde os registros das questões foram feitos pela educadora, enquanto os alunos copiavam no caderno e cada um respondia às questões.

H) Interação em sala de aula:

Quanto à interação foi bem participativa por todos os alunos.

I) Prática do Educador:

Observamos um caderno, onde a Educadora preparou as aulas da semana com: conteúdo, objetivo, e como seria desenvolvida a aula.

Ao realizarmos nossa visita de campo III: fomos bem recebidas pelo coordenador por todos em geral (educandos e Educadora).

A) Espaço Físico:

Na sala vimos também, mesa de professor, filtro, ventilador e boa iluminação, carteiras e cadeiras para os educandos.

B) Planejamento:

Existe um planejamento de a aula escrita em caderno que a Educadora usa no dia a dia, com tema da aula, o objetivo e como será desenvolvida essa aula.

C) Conteúdo:

Como são abordados?

O tema abordado foi trabalhar com o calendário, os alunos fizeram contas de somar e subtrair.

D) Materiais didáticos:

Utiliza a coleção Viver e Aprender, livros, exercício exercido em sulfite, atividades na lousa e no caderno.

E) Atividades solicitadas:

Pesquisa sobre receitas caseiras.

F) Prática de leitura:

A leitura foi feita por um aluno e pela

Educadora, ambos fizeram a leitura em voz alta.

G) Prática de escrita:

Como aconteceu? Sobre a escrita foi feita na lousa, onde os registros das questões foram feitos pela educadora, enquanto os alunos copiavam no caderno e cada um respondia às questões.

H) Interação em sala de aula:

Todos participaram bem interagindo e fazendo perguntas.

I) Prática do Educador:

Observamos um caderno, onde a Educadora preparou as aulas da semana com: conteúdo, objetivo, e como seria desenvolvida a aula.

ENTREVISTA COM OS EDUCADORES			
Perguntas feitas aos Educadores	CAMPO I	CAMPO II	CAMPO III
<i>Escolaridade?</i>	2º Grau	Superior (Pedagogia)	Superior (Cursando Letras)
<i>Outros Empregos?</i>	Não	Sim	Sim
<i>Idade?</i>	30	40	42
<i>Como você vê a EJA?</i>	Sou apaixonada por <u>EJA</u> saber que estou ajudando as pessoas a terem melhores condições de vida.	Na minha visão é muito importante, principalmente porque existem muitas pessoas à margem da sociedade, e através do Estudo, vê essa condição mudar.	Maravilhosa porque posso fazer o que gosto de verdade, e ainda saber que pessoas estão sendo beneficiadas.

<i>Quais os materiais didáticos usam?</i>	Viver, Aprender – 1º segmento do Ensino Fundamental (Ação Educativa), Planeja-Educandos e Educador (Publicação IBEAC)	Viver, Aprender – 2º segmento do Ensino Fundamental (Ação Educativa), Planeja –Educandos e Educador (Publicação IBEAC).	Viver, Aprender – 1º segmento do Ensino Fundamental (Ação Educativa), Planeja –Educandos e Educador (Publicação IBEAC).

Feita a coleta de dados, nos reunimos para analisar e discutirmos o conteúdo das nossas pesquisas. Todas as Educadoras foram muito gentis, educadas, responderam as questões, e se mostraram muito interessadas e envolvidas com a Educação popular. Os educandos demonstraram ter interesse em terminar seus estudos.

Nós entendemos que para uma educação de qualidade é preciso que haja não só alunos engajados, mas também profissionais da educação que se dediquem, que estudem, se aperfeiçoem, que tenham um bom material didático, tenham um bom planejamento. E lugar adequado para as aulas acontecerem.

ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Participamos de Formação para Educadores Promovidos pelo IBEAC

Participamos de Formação para Educadores Promovidos pelo IBEAC onde aprendemos sobre como trabalhar diversas maneiras, temas

importantes para educação como: avaliação, receitas, portfólio, cidadania, poesia, provérbios, imagem, tabelas e gráficos, autobiografia, portfólio, trocas de experiências educacionais, como organizar trabalhos em grupos em sala de aulas, tivemos base, (novas ideias) para construir planos de aula e até sequência didática, entre outros assuntos que contribuíram muito para o nosso crescimento intelectual e nossa formação como pedagogas.

Participamos de reuniões com as supervisoras promovidas pelo IBEAC

Participamos de reuniões com as supervisoras onde nas reuniões que tivemos com elas aprendemos que o respeito é a base de tudo, respeitar o direito do próximo, a importância de termos momentos com grupos de estudos, de pesquisarmos, de trazermos dúvidas, de sermos críticos, e ter uma visão ampliada sobre EJA, de tal forma que queiramos trazer mudanças pra nossa sociedade, onde há tanta desigualdade social, proporcionando para nossos educandos ferramentas para que ele possa competir no mercado de trabalho mais

preparado, com mais oportunidades e chances de vencer na vida.

Participamos de grupos de estudos promovidos pelo IBEAC

Onde foram discutidos temas importantes para Educação: avaliação, receitas, portfólio, cidadania, poesia, provérbios, imagem, tabelas e gráficos, e autobiografia, assuntos que foram trabalhados com os educadores nas formações.

Nos grupos de estudos sempre estavam presentes as formadoras: Arlete, Joana, Viviane, e Alessandra e a equipe IBEAC /EJA as coordenadoras Pedagógicas: Raquel e Solange, e as estagiárias: Miriam e Ivete, Damaris e Olinda (convidadas) em alguns momentos a estagiária Silvana também participava.

Participamos de seminários promovidos pelo IBEAC

Aprendemos dicas e formas diferentes de trabalhar temas importantes para Educação: Avaliação, Receitas, Portfólio, Cidadania, Poesia, Provérbios, Imagem, Tabelas e Gráficos, e Autobiografia, e Portfólio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós O IBEAC e os Conselhos Comunitários de Cangaíba e Cotia foram maravilhosos nos auxiliando em nossa pesquisa, contribuindo para a nossa formação como Pedagogas como também nos ajudaram no nosso crescimento intelectual, no modo de ver e pensar, refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos, nas práticas pedagógicas em salas de aulas.

São Paulo é uma cidade muito bonita, dinâmica, modernizada, com muitas diversidades culturais, crenças, sociais e econômicas, sendo considerada uma megacidade.

É muito comum ter na cidade de São Paulo, patrimônios históricos, faculdades, universidades, cinemas, museus, teatros, parques, shoppings, grandes e pequenos comércios.

Em São Paulo existem ainda apesar de todo o desenvolvimento muitas pessoas que são analfabetas funcionais, que estão excluídos da sociedade, não podendo exercer a sua cidadania, seus direitos e sofrendo, pois quem não tem estudos não conseguem melhores empregos e tem muitas dificuldades de inserção no mercado de trabalho, encontrando dificuldades, desde anotar recados telefônicos, ler os nomes dos ônibus, escolher produtos para comprar, escrever receitas culinárias, fazendo com que essas pessoas sofram sendo discriminadas e tendo uma baixa estima.

Referendando a Constituição Federal: Em especial o artigo 208, inciso I, que trata do direito ao Ensino Fundamental, inclusive para aqueles que não o cursaram em idade própria.

Segundo o Conselho Municipal de Educação- Parecer CME nº 96/07: a EJA no Município de São Paulo é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação nas Escolas Municipais (EMEF / CEU, EMEF e EMEI) e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). As classes são heterogêneas, com jovens e adultos, inclusive idosos.

REFERÊNCIAS

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM (Legislação Internacional Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948). (Artigos de 1 a 30)

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992

INEP. **Geografia da Educação Brasileira**, Brasília: 2001

UM DEDO DE PROSA LIVRO DO EDUCANDO (Secretaria de Estado da Educação do Paraná Superintendência da Educação Departamento de Educação de Jovens e Adultos) Curitiba /SEED-PR/2006

Link: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/168_dez03/html/encarte - acessado de março a junho/2011

O QUE É: Reportagem da Revista Nova Escola (edição no. 168, dezembro de 2003) que aborda questões atuais da educação de jovens e adultos.

CONTEÚDOS DO SITE: Formação de professores; Participação da sociedade; Educação à distância.

DESTAQUE: O que um professor de EJA precisa saber.

Link: <http://www.ibeac.org.br/index.php> - acessado de março á junho/2011

O QUE É: O Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC – é uma organização não governamental fundada em 1981, por André Franco Montoro (1916-1999) juntamente com lideranças sociais e educacionais, com o objetivo de estimular a participação e autonomia de grupos, como forma de lutar pela democracia, pela garantia de direitos e transformação de realidades.

CONTEÚDOS DO SITE: Programas; direitos

humanos; EJA; educação de Jovens e Adultos; projetos (biojóias, artesanatos com materiais recicláveis flores, fantoches); fotos sobre os projetos realizados; loja.

DESTAQUE: Fortalecer e incentivar o exercício da cidadania de Jovens e Adultos, por meio da alfabetização e escolarização.

Link:: <http://www.cereja.org.br> acessado de março á junho/2011

O QUE É: O Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA) foi criado pela Alfabetização Solidária com o objetivo de estreitar a interlocução e a interação entre educadores, pesquisadores, empresas, instituições de ensino superior, demais organizações e profissionais interessados na pesquisa da área de EJA.

CONTEÚDOS DO SITE: Notícias; eventos; artigos; fórum; concurso de redação.

DESTAQUE: A Biblioteca possui teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos, relatos de experiências e vídeos educativos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: O USO DE GEOTINTAS NO CICLO INTERDISCIPLINAR

Environmental Education and Arts Education in São Paulo's Municipal Public Schools: The Use of Geopaints in the Interdisciplinary Cycle

PATRÍCIA DE OLIVEIRA ¹

RESUMO

A educação ambiental constitui um dos eixos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e conscientes acerca das relações entre sociedade e natureza. No contexto das escolas públicas municipais de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento e favoreçam a construção de aprendizagens significativas. Nesse cenário, o ensino de artes apresenta potencial para dialogar com temas ambientais por meio de experiências sensoriais, estéticas e criativas. O presente artigo analisa as possibilidades pedagógicas da utilização de tintas produzidas a partir do solo, conhecidas como geotintas, como estratégia didática para articular educação ambiental e ensino de artes no ciclo interdisciplinar do ensino fundamental. A pesquisa possui caráter qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, fundamentando-se nas orientações do Currículo da Cidade de Educação Ambiental de São Paulo e em estudos que abordam o uso de geotintas em contextos educativos. Os resultados apontam que a utilização do solo como material artístico favorece a compreensão de suas funções ecológicas, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e o protagonismo dos estudantes. Além disso, evidencia-se que práticas pedagógicas baseadas na experimentação artística contribuem para ampliar a consciência ambiental e fortalecer a relação dos alunos com o território e os recursos naturais. Conclui-se que a integração entre arte e educação ambiental, mediada pelo uso de geotintas, constitui uma estratégia pedagógica relevante para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no ensino fundamental, promovendo aprendizagens que articulam sensibilidade estética, conhecimento científico e responsabilidade socioambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Ensino de Artes; Interdisciplinaridade; Geotintas; Currículo da Cidade.

¹ Graduação em Bacharelado e Licenciatura pela Universidade de São Paulo - USP (2017); Professora de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF CEU JAGUARÉ.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: O USO DE GEOTINTAS NO CICLO INTERDISCIPLINAR

Environmental Education and Arts Education in São Paulo's Municipal Public Schools: The Use of Geopaints in the Interdisciplinary Cycle

PATRÍCIA DE OLIVEIRA ¹

ABSTRACT

Environmental education is one of the fundamental axes for the formation of critical and conscious individuals regarding the relationship between society and nature. In the context of public municipal schools in São Paulo, the City Curriculum proposes the development of interdisciplinary pedagogical practices that integrate different areas of knowledge and promote meaningful learning. In this context, arts education has the potential to engage with environmental themes through sensory, aesthetic, and creative experiences. This article analyzes the pedagogical possibilities of using soil-based paints, known as geotints, as a didactic strategy to articulate environmental education and arts teaching within the interdisciplinary cycle of elementary education. The research has a qualitative approach and bibliographic and documentary nature, based on the guidelines of the City Curriculum for Environmental Education in São Paulo and on studies addressing the use of geotints in educational contexts. The results indicate that the use of soil as an artistic material contributes to the understanding of its ecological functions while stimulating creativity and student protagonism. Furthermore, pedagogical practices based on artistic experimentation contribute to expanding environmental awareness and strengthening students' relationship with territory and natural resources. It is concluded that the integration between art and environmental education mediated by geotints represents a relevant pedagogical strategy for the development of interdisciplinary practices in elementary education, promoting learning that articulates aesthetic sensitivity, scientific knowledge and socio-environmental responsibility.

KEYWORDS: Environmental Education; Arts Education; Interdisciplinarity; Geotints; City Curriculum.

¹ 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.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental tem sido reconhecida como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade comprometida com a preservação dos recursos naturais e com o desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, a escola desempenha um papel central na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações entre sociedade, natureza e cultura, estimulando práticas que contribuam para a conservação do meio ambiente e para a melhoria da qualidade de vida coletiva.

Nas redes públicas de ensino, especialmente nas grandes cidades, a educação ambiental assume importância ainda maior diante dos desafios socioambientais contemporâneos. O Currículo da Cidade de São Paulo orienta que as práticas educativas sejam organizadas de forma interdisciplinar, valorizando a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a construção de aprendizagens contextualizadas. De acordo com o documento, a educação ambiental deve promover o desenvolvimento de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente, incentivando a participação dos estudantes em processos de investigação, reflexão e ação sobre a realidade socioambiental em que estão inseridos.

No ciclo interdisciplinar do ensino fundamental, que compreende o quarto, quinto e sexto ano dessa etapa da educação básica, torna-se essencial a adoção de metodologias que articulem diferentes linguagens e áreas do conhecimento. Nesse cenário, o ensino de artes apresenta significativo potencial para dialogar com temas ambientais, pois possibilita a exploração de materiais, formas de expressão e processos criativos que ampliam a percepção sensorial e estética dos estudantes.

Uma das possibilidades pedagógicas que tem ganhado destaque em experiências educativas é o uso de tintas produzidas a partir do solo, conhecidas como geotintas. Essa técnica consiste na utilização de diferentes tipos de solo como pigmentos naturais para a produção de tintas utilizadas em atividades artísticas e educativas. Além de constituir um recurso sustentável e de baixo custo, a geotinta permite que os estudantes entrem em contato direto com o solo, explorando suas cores, texturas e propriedades, ao mesmo tempo em que desenvolvem conhecimentos sobre sua importância ecológica.

A utilização de geotintas em atividades pedagógicas possibilita a integração entre ciência e arte, favorecendo uma abordagem interdisciplinar do conhecimento. Ao manipular o solo como material artístico, os estudantes podem experimentar diferentes tonalidades e texturas, enquanto refletem sobre a origem desse recurso e sua importância para os ecossistemas. Essa experiência sensorial contribui para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente, estimulando o protagonismo dos alunos e a construção coletiva do conhecimento e está presente no currículo de artes, entre os Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

(EF01A06) Explorar a criação de tintas a partir de elementos da natureza e fazer uso de suportes grandes, além de pesquisar riscadores e suportes

(EF01A08) Conhecer e explorar diferentes repertórios visuais associados aos conceitos e processos de criação em que está envolvido, considerando artistas africanos, afro-brasileiros, povos indígenas e produção de mulheres. (SÃO PAULO - SP. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. 2019 pág.74)

DESENVOLVIMENTO

A incorporação da educação ambiental nos currículos escolares representa um importante avanço na construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação integral dos estudantes. No contexto da rede municipal de ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade estabelece diretrizes que orientam o trabalho pedagógico a partir de princípios como interdisciplinaridade, contextualização e participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem.

A Educação Ambiental é transversal, multidimensional, interdisciplinar e intercultural, sendo currículo,[...], não apenas pela articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e com a Matriz de Saberes em todas as etapas e modalidades de ensino, como também na medida em que busca trabalhar conhecimentos, atitudes, valores e formas de participação, englobando uma educação integral, equitativa, inclusiva e sustentável, possibilitando que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos posicionem-se a respeito das práticas socioambientais. (SÃO PAULO - SP. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA, 2023, pág.143)

Segundo as orientações pedagógicas do currículo municipal, a educação ambiental deve ser compreendida como um campo de conhecimento que atravessa diferentes componentes curriculares, promovendo reflexões sobre as relações entre sociedade, natureza e cultura. Essa perspectiva amplia as possibilidades de abordagem de temas ambientais nas escolas, permitindo que diferentes áreas do conhecimento contribuam para a construção de uma visão integrada do meio ambiente.

No ensino de artes, essa integração pode ocorrer por meio da experimentação de

materiais e técnicas que possibilitem aos estudantes estabelecer relações entre expressão artística e questões ambientais. A utilização de geotintas, nesse sentido, configura-se como uma estratégia pedagógica que articula conhecimento científico e sensibilidade estética, ao mesmo tempo em que valoriza recursos naturais presentes no território. Segundo o currículo de Artes da Prefeitura de São Paulo:

Conforme descreveu John Dewey (2010), podemos ter uma experiência significativa no contato com a natureza, mas é a intenção poética que confere a uma experiência seu caráter artístico. A experimentação de procedimentos artísticos, improvisações, a exploração da materialidade e dos elementos das diferentes linguagens e a fruição artística (assim como a nutrição estética e a vigília criativa) são enfatizados neste Campo Conceitual. (SÃO PAULO - SP. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. 2019 pág.69)

O solo, frequentemente percebido apenas como suporte físico para atividades humanas, desempenha funções ecológicas fundamentais para o equilíbrio dos ecossistemas. Entre essas funções destacam-se a ciclagem de nutrientes, a regulação do ciclo da água, o armazenamento de carbono e o suporte à biodiversidade. Apesar dessa importância, o solo ainda é pouco valorizado em processos educativos, o que contribui para a falta de consciência sobre sua conservação.

A exploração das cores naturais do solo constitui uma oportunidade pedagógica para aproximar os estudantes desse elemento essencial da natureza. Diferentes tipos de solo apresentam variações de cor que podem ir do vermelho ao amarelo, passando por tonalidades de marrom, preto e cinza, dependendo de sua composição mineral e da presença de matéria orgânica. Essas

características permitem que o solo seja utilizado como pigmento natural na produção de tintas, possibilitando a realização de atividades artísticas sustentáveis.

As oficinas de geotintas têm sido utilizadas em diferentes contextos educativos como forma de promover a sensibilização ambiental e a valorização do solo. Nessas atividades, os estudantes participam de etapas que envolvem a coleta de amostras de solo, a preparação do material e a produção das tintas, geralmente obtidas a partir da mistura de solo peneirado, água e cola branca. Posteriormente, as tintas são utilizadas em produções artísticas, como pinturas e murais, permitindo que os participantes expressem sua criatividade enquanto refletem sobre a importância desse recurso natural.

Do ponto de vista pedagógico, esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, pois envolve diferentes dimensões do processo educativo. Ao manipular o solo, os estudantes exploram aspectos sensoriais relacionados à textura, à cor e ao cheiro do material, estabelecendo uma relação concreta com o objeto de estudo. Ao mesmo tempo, as discussões realizadas durante as atividades possibilitam a construção de conhecimentos científicos sobre formação, composição e conservação do solo.

O ensino sobre a conservação do solo torna-se mais eficaz quando há a adoção de uma abordagem interdisciplinar e lúdica, que torne o aprendizado mais atrativo para os estudantes. Atividades que integram ciência e arte, como o uso de tintas de solo para a criação de desenhos e pinturas, permitem que os estudantes expressem sua arte enquanto desenvolvem uma consciência socioambiental mediada por estímulos sensoriais, como visão e tato. (ANDRADE, ANICESIO, CAETANO, SILVA, TEIXEIRA. 2025 pág. 02)

No contexto do ciclo interdisciplinar do ensino fundamental, a utilização de geotintas pode favorecer a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Em artes, os estudantes exploram elementos visuais como cor, forma e composição; em ciências e geografia, investigam características do solo e sua importância para os ecossistemas, além de refletir sobre práticas de conservação e sustentabilidade.

Além disso, a produção artística com materiais naturais contribui para ampliar a percepção estética dos estudantes, estimulando uma relação mais sensível e respeitosa com o meio ambiente. A experiência de criar obras utilizando o solo como pigmento possibilita a construção de novos significados sobre esse recurso natural, que passa a ser reconhecido não apenas por sua função produtiva, mas também por seu valor cultural e simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das contribuições do uso de geotintas no ensino de artes evidencia o potencial dessa prática pedagógica para o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas públicas municipais de São Paulo. Ao integrar arte, ciência e reflexão socioambiental, essa abordagem favorece a construção de aprendizagens interdisciplinares que dialogam com as orientações do Currículo da Cidade e com os desafios contemporâneos da educação básica.

A utilização do solo como material artístico possibilita que os estudantes estabeleçam uma relação mais próxima com a natureza, compreendendo a importância desse recurso para a manutenção da vida e para o equilíbrio dos ecossistemas. Ao mesmo tempo, as atividades de produção de geotintas estimulam

a criatividade, a experimentação e o protagonismo dos alunos, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo.

Observa-se que práticas pedagógicas baseadas na experimentação artística contribuem para ampliar a consciência ambiental e fortalecer a compreensão das interdependências entre sociedade e natureza. Nesse sentido, o ensino de artes pode desempenhar um papel relevante na promoção de uma educação ambiental crítica e transformadora.

Dessa forma, conclui-se que a incorporação de atividades com geotintas no contexto escolar constitui uma estratégia pedagógica promissora para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no ciclo interdisciplinar do ensino fundamental. Ao articular sensibilidade estética, conhecimento científico e responsabilidade socioambiental, essas experiências educativas contribuem para a formação de estudantes mais conscientes, criativos e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E.; et. al. Solo e arte: geotintas como ferramenta de Educação Ambiental e valorização do solo. **Cadernos de Agroecologia**. Anais do 2º Congresso Internacional de Agroecologia e Desenvolvimento Territorial. Recife, PE - v. 20, no 1, 2025 - disponível em <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/10348> acesso em 13-03-2026 às 21h05.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Ambiental:** orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental:** componente curricular: Arte. 2 e d. São Paulo: SME / COPED, 2019.

O USO DE MAPAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

The Use of Maps as a Teaching Resource in Geography Education in Elementary School

PAULO ALEXANDRE GOUVEIA MARTINS¹

RESUMO

A pesquisa aborda o uso de mapas como recurso didático no ensino de Geografia no Ensino Fundamental. O objetivo geral consistiu em analisar o uso de mapas como recurso didático no ensino de Geografia no Ensino Fundamental. No desenvolvimento, discutiu-se a presença da Geografia na Educação Básica, as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino da disciplina, a importância da alfabetização cartográfica e o papel do mapa na leitura, interpretação e representação do espaço geográfico. Também foram abordadas as contribuições do atlas geográfico e de outros recursos cartográficos para a mediação pedagógica, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes. Os resultados evidenciaram que os mapas constituem instrumentos relevantes para a compreensão de fenômenos naturais e humanos, favorecem a construção de aprendizagens mais significativas e contribuem para o fortalecimento da linguagem cartográfica no contexto escolar. Verificou-se ainda que, embora os mapas sejam reconhecidos como importantes no ensino de Geografia, seu uso nas escolas nem sempre ocorre de maneira plena, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem esse recurso de forma mais intencional e articulada ao processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que o uso de mapas no ensino de Geografia no Ensino Fundamental representa uma estratégia didática importante para qualificar a aprendizagem, fortalecer a leitura crítica do espaço e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a realidade geográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia; Mapas; Recurso didático.

ABSTRACT

This research addresses the use of maps as a teaching resource in Geography education in elementary school. The general objective was to analyze the use of maps as a teaching resource in Geography education in elementary school. The development of the study discussed the presence of Geography in Basic Education, the guidelines of the National Common Curricular Base for teaching the subject, the importance of cartographic literacy, and the role of maps in reading, interpreting, and representing geographic space. The contributions of geographic atlases and other cartographic resources to pedagogical mediation, the development of geographic reasoning, and the connection between school content and students' reality were also addressed. The results showed that maps are relevant instruments for understanding natural and human phenomena, favor the construction of more meaningful learning, and contribute to strengthening cartographic language in the school context. It was also found that, although maps are recognized as important in geography education, their use in schools does not always occur fully, which reinforces the need for pedagogical practices that value this resource more intentionally and articulately within the teaching-learning process. It is concluded that the use of maps in geography teaching in elementary school represents an important didactic strategy to improve learning, strengthen critical reading of space, and broaden students' understanding of geographical reality.

KEYWORDS: Geography teaching; Maps; Didactic resource.

¹ Graduação em Geografia Faculdades Integradas Teresa Martin (2003); Mestre em Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Jardim Paulistano.

INTRODUÇÃO

A ciência geográfica ocupa posição relevante entre os componentes curriculares da Educação Básica no Brasil. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, seus conceitos fundamentais passam a ser trabalhados de modo interdisciplinar no espaço escolar, com destaque para noções como lugar e paisagem (Juliasz, 2017). Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, esse conhecimento ganha maior sistematização em um componente curricular específico, a disciplina de Geografia. Já no Ensino Médio, após a reforma instituída pela Lei n. 13.415/2017, os conteúdos geográficos passaram a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, compartilhando espaço na organização curricular com História, Sociologia e Filosofia (Brasil, 2018).

Nas duas últimas décadas, o ensino de Geografia passou a ser compreendido menos como um fim em si mesmo e mais como um meio formativo capaz de oferecer aos alunos instrumentos teóricos, conceituais e metodológicos que lhes permitam interpretar as espacialidades vividas, percebidas e concebidas (Cavalcanti, 2017; Castellar, 2011). Nessa compreensão, a aprendizagem geográfica deixa de se limitar à transmissão de conteúdos e passa a contribuir para que o estudante desenvolva condições de leitura e interpretação crítica do espaço em suas múltiplas expressões. Em consonância com essa perspectiva, cabe ao professor de Geografia promover ações pedagógicas que favoreçam a compreensão das espacialidades produzidas pelas interações entre diferentes componentes do espaço e pelas relações estabelecidas em múltiplas escalas. Conforme assinalam Roque Ascensão e Valadão (2016), esse trabalho deve possibilitar ao educando compreender desde as experiências vinculadas ao seu cotidiano mais imediato até aquelas espacialidades mais distantes, mas

que igualmente participam da constituição dos contextos sociais, culturais e territoriais em que está inserido.

Segundo o que dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive” (Brasil, 2017, p. 359), aspecto que evidencia a amplitude dos fenômenos e acontecimentos que podem ser analisados por essa área do conhecimento, especialmente por sua intrínseca característica de representação espacial. Em coerência com essa proposta formativa, o documento orientador do currículo nacional prevê a construção de uma proposta voltada à alfabetização na linguagem cartográfica:

Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. [...]. Os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial (BNCC, 2017, p. 363).

Essa orientação curricular reforça a necessidade de reconhecer o mapa não apenas como um recurso complementar, mas como um elemento estruturante do ensino de Geografia. Nessa direção, Paula e Antero (2020) assinalam que a Geografia constitui uma área do conhecimento historicamente associada ao uso de mapas, aspecto que se fortalece tanto pela presença da Cartografia entre suas subáreas quanto pelo fato de concentrar grande parte das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem desse importante elemento de representação gráfica do espaço. Tal centralidade se explica também pelo uso recorrente dos mapas no cotidiano social, uma vez que eles são mobilizados por

diferentes públicos, entre eles profissionais, docentes e pessoas sem formação técnica específica, assumindo múltiplas finalidades. Entre essas aplicações, destacam-se a localização de fenômenos naturais, cidades, pontos turísticos e endereços residenciais, além da definição de roteiros de viagem e de percursos a serem realizados (Paula; Antero, 2020).

No campo do ensino, essa importância torna-se ainda mais evidente quando se considera que o mapa representa uma das formas mais potentes de leitura do espaço. Para Callai (2005, p. 244), “uma das formas possíveis de ler o espaço é por meio dos mapas, que são a representação cartográfica de um determinado espaço”. Nessa perspectiva, para que o indivíduo desenvolva a capacidade de realizar uma leitura crítica do espaço, torna-se necessário não apenas compreender o espaço real e concreto, mas também interpretar adequadamente sua representação, expressa, entre outras formas, por meio do mapa (Callai, 2005).

Essa compreensão se articula à reflexão de Martinelli (2017), ao destacar que o mapa pode ser ensinado tanto em sua dimensão própria, ligada à construção da noção de espaço e à representação cartográfica, quanto como instrumento para o ensino da própria Geografia, permitindo conhecer o mundo através de relações de proximidade e continuidade espacial. Nessa linha, a representação cartográfica torna-se um meio por intermédio do qual o estudante consegue raciocinar sobre realidades que não experimentou diretamente, mas que se tornam apreensíveis mediante o mapa.

Na visão Martinelli (2017, p. 59):

O ensino do mapa, lastreado nas posturas teórico-metodológicas sobre a construção da noção de espaço e respectiva representação pelo escolar, envolvendo práticas iniciais de Cartografia; o ensino pelo mapa, perpetrado em Geografia, promovendo o conhecimento do mundo a partir da inclusão e continuidade espacial, do próximo (vivenciado e conhecido – o lugar) ao distante desconhecido – o espaço mundial, porém com possibilidade de ser apreendido pela sua representação, sendo o educando capaz de raciocinar sobre tal contexto disposto em mapa, sem tê-lo experimentado antes.

Nessa mesma direção, o fortalecimento do ensino de Geografia mediante a utilização de métodos e recursos didáticos favorece o aumento do interesse dos estudantes pela disciplina, uma vez que essa abordagem contribui para tornar os conteúdos mais próximos e significativos em relação às realidades locais vivenciadas pelos alunos (Romig; Pitano, 2020). Entre esses recursos, o atlas se destaca como instrumento particularmente promissor, por reunir elementos essenciais à iniciação cartográfica no Ensino Fundamental. Sua contribuição mostra-se relevante tanto nos anos iniciais, quando as crianças estabelecem os primeiros contatos com a cartografia escolar, quanto nos anos finais, etapa em que novas habilidades passam a ser exigidas no processo de escolarização (Romig; Pitano, 2020).

Essa potencialidade do atlas se fortalece com a concepção apresentada por Martinelli (2008), para quem esse recurso não deve ser entendido apenas como uma reunião de mapas prontos, mas como uma organização sistemática de informações e representações construída com finalidade intelectual específica. Assim, o atlas constitui uma ferramenta importante para tornar os conteúdos mais claros, objetivos e dinâmicos, além de favorecer a inserção interativa dos alunos na linguagem cartográfica.

Em consonância com essa compreensão, Romig e Pitano (2020) assinalam que o atlas permite ao estudante conhecer de forma mais aprofundada o espaço imediato e estabelecer relações entre seu cotidiano e contextos mais amplos, inclusive aqueles de escala global. Por essa razão, pode ser empregado na localização e análise de cidades, bem como na compreensão crítica de elementos físicos, econômicos, políticos, populacionais, ambientais e naturais. Desse modo, o atlas amplia as possibilidades de leitura do espaço geográfico e contribui para uma aprendizagem mais reflexiva e articulada.

Além disso, o atlas pode ser compreendido como recurso didático capaz de promover, no ambiente escolar, uma interação significativa entre mapas, imagens e textos, elementos que se complementam e dialogam entre si no processo de construção do conhecimento geográfico (Romig; Pitano, 2020). Essa articulação amplia seu potencial pedagógico tanto para estudantes quanto para professores. No trabalho docente, esse recurso também se mostra valioso por permitir abordagens que ultrapassam o contexto municipal e incluem a representação do planeta, do país e de seus respectivos estados. Conforme observam Romig e Pitano (2020), isso favorece o desenvolvimento da noção de escala e a realização de atividades comparativas entre diferentes espaços, ampliando a pertinência pedagógica do atlas para distintas etapas da educação escolar.

Diante de todo o exposto, o tema escolhido para esta pesquisa científica foi: O uso de mapas como recurso didático no ensino de geografia no ensino fundamental.

OBJETIVO GERAL

Analisar o uso de mapas como recurso

didático no ensino de Geografia no Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a. Discutir o papel da Geografia na Educação Básica e as orientações da BNCC para o ensino no Ensino Fundamental.

b. Identificar a importância dos mapas e da linguagem cartográfica para a leitura, interpretação e compreensão do espaço geográfico.

c. Examinar as contribuições do uso de mapas e atlas como recursos didáticos para a aprendizagem geográfica e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se por sua relevância científica, pedagógica e acadêmica. Do ponto de vista científico, o estudo contribui para ampliar as discussões sobre o uso de mapas como recurso didático no ensino de Geografia, especialmente no contexto do Ensino Fundamental, fortalecendo reflexões sobre linguagem cartográfica, raciocínio geográfico e leitura do espaço. No campo pedagógico, a pesquisa é importante por evidenciar o mapa como instrumento capaz de tornar o ensino mais significativo, favorecendo a compreensão dos conteúdos e aproximando a aprendizagem da realidade vivida pelos estudantes. Já em termos acadêmicos, o trabalho se mostra pertinente por colaborar com estudos voltados ao ensino de Geografia e à formação docente, além de reforçar a necessidade de práticas metodológicas coerentes com as orientações da BNCC e com as demandas do cotidiano escolar.

PROBLEMA

Diante da importância dos mapas no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira o uso de mapas como recurso didático pode contribuir para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental?

DESENVOLVIMENTO

A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E SUA INTERDISCIPLINAR

A Geografia constitui um campo científico essencial para a compreensão das múltiplas relações estabelecidas entre a sociedade e o ambiente terrestre. Trata-se de uma área do conhecimento dedicada à interpretação das dinâmicas espaciais, articulando elementos naturais, sociais, econômicos e culturais (Rodrigues; Ferreira, 2025). Conforme assinala De Miguel (2016), sua trajetória histórica remonta à Antiguidade, período em que já se buscava interpretar a organização do espaço e as relações entre os grupos humanos e a natureza. Com o passar do tempo, essa ciência ampliou seus referenciais teóricos e metodológicos, incorporando novas formas de análise capazes de explicar a complexidade dos fenômenos espaciais e de oferecer uma leitura mais abrangente da realidade.

Nessa mesma direção, Madeira e Vale (2015) observam que a evolução da Geografia expressa um percurso marcado por crescente complexidade analítica, deixando de se restringir à descrição de territórios e povos para consolidar-se como uma ciência multifacetada. Diante disto, a Geografia passou a integrar dimensões físicas, humanas, culturais e tecnológicas, ampliando sua capacidade explicativa diante das transformações do mundo contemporâneo.

Essa ampliação teórica e metodológica fortaleceu sua relevância social e científica, sobretudo na formulação de respostas relacionadas ao planejamento territorial, à organização das cidades e à sustentabilidade.

Essa compreensão mais ampla da ciência geográfica também se evidencia em sua organização interna, tradicionalmente dividida em Geografia Física, Geografia Humana e Geografia Regional. Cada uma dessas vertentes contribui de modo específico para a leitura do espaço terrestre, mas todas se articulam na interpretação das relações que estruturam a vida em sociedade (Rodrigues; Ferreira, 2025). Nesse contexto, Krenak (2019) destaca a importância da Geografia Regional, uma vez que esse ramo permite examinar detalhadamente áreas específicas, considerando suas singularidades naturais, culturais e econômicas. Tal perspectiva possibilita análises aprofundadas sobre desenvolvimento sustentável, planejamento urbano e conservação, aspectos indispensáveis para a compreensão das particularidades que caracterizam cada região.

Além de sua diversidade interna, a Geografia também se distingue por seu caráter interdisciplinar, característica que amplia sua capacidade de interpretar fenômenos complexos. Sua aproximação com a História, por exemplo, contribui para a análise das transformações espaciais ao longo do tempo (Rodrigues; Ferreira, 2025). De acordo com Duarte (2016), muitos acontecimentos históricos mantêm estreita relação com fatores geográficos, tais como localização estratégica, disponibilidade de recursos naturais e condições climáticas. Essa articulação revela que o espaço não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim em diálogo contínuo com os processos históricos que moldam as

sociedades.

De modo complementar, Balland et al., (2015) ressaltam que a Geografia Urbana investiga a forma pela qual o espaço citadino é produzido e organizado, bem como os efeitos dessa organização sobre a vida social. Entre esses efeitos, destacam-se a segregação socioespacial e a mobilidade urbana, temas centrais para a compreensão das desigualdades presentes nas cidades. Em articulação com essa discussão, Krenak (2019) enfatiza que a relação entre Geografia e Biologia também é expressiva, especialmente nos estudos sobre ecossistemas, biodiversidade e conservação ambiental. Nesse campo, a Geografia Ecológica contribui para compreender as interações entre os seres vivos e o meio, bem como os impactos das alterações ambientais sobre a vida no planeta.

Desse modo, a interdisciplinaridade fortalece a Geografia ao permitir o diálogo com diferentes áreas do conhecimento e ao ampliar sua capacidade de interpretar questões contemporâneas de grande relevância. Entre essas questões, destacam-se as mudanças climáticas, a segurança alimentar, a gestão dos recursos hídricos e os desastres naturais. Ao integrar distintos saberes, essa ciência oferece interpretações mais abrangentes e respostas mais consistentes para os desafios atuais, favorecendo uma compreensão ampla das relações entre natureza e sociedade e contribuindo para construção de práticas mais sustentáveis e socialmente responsáveis (Rodrigues; Ferreira, 2025).

ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribui à Geografia um papel relevante na formação dos estudantes, ao reconhecer esse componente como fundamental para a leitura crítica do mundo e para a construção da identidade dos sujeitos em sua relação com diferentes lugares e experiências espaciais (Azambuja, 2019). Nessa perspectiva, o ensino de Geografia ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, passando a contribuir para que o educando compreenda a realidade em que está inserido e reconheça seu pertencimento nos diversos contextos sociais e territoriais (Santos, 2023).

Apesar dessa orientação curricular, a Geografia escolar ainda convive com dificuldades relacionadas à permanência de práticas marcadas pela descrição excessiva e pela fragmentação dos conteúdos, o que compromete a atribuição de sentido ao que é ensinado e, conseqüentemente, reduz o interesse dos estudantes pela aprendizagem (Brasil, 2017). Em diálogo com essa problemática, Santos (2023) ressalta a importância da adoção de metodologias que ampliem o engajamento da turma no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a aproximação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e as situações concretas presentes no cotidiano dos alunos.

Nessa linha de compreensão, a BNCC propõe uma orientação didática voltada à superação de abordagens meramente informativas, defendendo um ensino contextualizado e articulado à realidade discente (Brasil, 2017). Conforme destaca Santos (2023), esse direcionamento se materializa por meio da definição de competências e habilidades específicas para a Geografia, as quais devem ser desenvolvidas durante as aulas através de conteúdos que possibilitem ao estudante

interpretar, relacionar e problematizar os fenômenos espaciais de maneira mais significativa.

Entretanto, a reorganização curricular proposta pela Base também tem suscitado debates importantes. No Ensino Fundamental, a Geografia passa a integrar a área de Ciências Humanas, deixando de aparecer com a centralidade disciplinar que historicamente consolidou ao longo de sua trajetória escolar (Brasil, 2017).

Santos (2016) e Portela (2018) assinalam que essa mudança pode representar um enfraquecimento da autonomia construída pela Geografia no campo educacional, discussão que revela tensões entre a integração curricular proposta pela política educacional e a preservação da especificidade epistemológica desse componente.

No interior desse documento, o conceito de competência é compreendido como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder a situações complexas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017). Em outras palavras, a BNCC estabelece uma base comum formativa, mas também reconhece que cada componente curricular possui competências e habilidades próprias. No caso da Geografia, isso implica desenvolver aprendizagens que permitam ao estudante interpretar o espaço geográfico, compreender as relações entre sociedade e natureza e atuar de maneira crítica e consciente em diferentes contextos de sua vida social (Santos, 2023). Assim:

[...] cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como

conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2017, p. 28).

Nessa organização curricular, as unidades temáticas assumem papel central na estruturação do ensino de Geografia, uma vez que orientam a disposição dos objetos de conhecimento e sua relação com habilidades específicas a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo (Azambuja, 2019). De acordo com Brasil (2017), a BNCC relacionado à Geografia apresenta uma estrutura composta por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, o que evidencia uma lógica de articulação entre conteúdos e aprendizagens esperadas. Dessa forma, cada unidade temática reúne um conjunto variável de objetos de conhecimento, cuja abrangência depende das especificidades da área, ao passo que cada um deles se relaciona a habilidades próprias.

Essa organização não se restringe à distribuição de conteúdo, mas expressa também uma proposta de continuidade e integração curricular. Segundo Brasil (2017), as competências específicas favorecem tanto a articulação horizontal entre as áreas do conhecimento e seus diferentes componentes curriculares quanto a articulação vertical entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental. Tal encaminhamento fortalece a progressão das aprendizagens e reconhece a importância da continuidade das experiências dos estudantes, respeitando suas particularidades em cada etapa da escolarização.

Em coerência com essa proposta, a BNCC apresenta um ensino de Geografia comprometido com a superação de práticas centradas apenas na descrição de informações

e dados descontextualizados. Santos (2023) assinala que o documento orienta o desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir de situações geográficas, recurso que permite aproximar os conteúdos da realidade vivida pelos alunos e tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Desse modo, a compreensão do espaço deixa de se apoiar exclusivamente na memorização de conteúdos e passa a exigir interpretação, relação e problematização dos fenômenos observados.

Nessa perspectiva, o raciocínio geográfico ocupa lugar fundamental no desenvolvimento das habilidades previstas para o componente curricular. Isso ocorre porque ele constitui um meio capaz de favorecer a compreensão de aspectos essenciais da realidade, permitindo que o estudante interprete as dinâmicas espaciais de maneira mais crítica, articulada e consistente. Assim, o ensino de Geografia proposto pela BNCC busca formar sujeitos aptos a ler o mundo com maior profundidade, reconhecendo as relações entre sociedade, natureza e espaço geográfico em diferentes contextos (Azambuja, 2019), tais como: “[...] a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas” (Brasil, 2017, p. 361).

Há muito tempo, as práticas pedagógicas em Geografia têm sido objeto de questionamento, especialmente quando se mantêm restritas a metodologias centradas exclusivamente no uso de apostilas ou livros didáticos. Também são alvo de crítica as aulas conduzidas apenas pela exposição oral de conteúdos fragmentados, organizados em unidades temáticas que, em muitos casos, apresentam pouca articulação entre si. Nesse tipo de

encaminhamento didático, o giz, a lousa e o material impresso permanecem como recursos predominantes, enquanto outros suportes e possibilidades pedagógicas disponíveis no contexto contemporâneo acabam sendo pouco explorados (Azambuja, 2019).

Em diálogo com essa reflexão, Guimarães (2018) destaca que tais práticas se vinculam a currículos de caráter instrumental, marcados pela centralidade do conteúdo previamente estipulado e pela limitação das experiências de aprendizagem. Assim, trata-se de uma organização pedagógica que tende a desconsiderar o estudante em sua condição concreta, isto é, seus contextos de vida, suas expectativas, seus interesses, seus sonhos e suas potencialidades.

Essa crítica permite compreender que o ensino de Geografia não pode permanecer restrito à transmissão linear de informações, mas precisa incorporar metodologias mais abertas à participação discente e à leitura significativa da realidade. Quando a prática docente ignora os sujeitos do processo educativo e suas vivências, a aprendizagem tende a se tornar distante, pouco envolvente e insuficiente para promover uma formação crítica. Assim, a renovação metodológica no ensino de Geografia se mostra necessária para fortalecer relações mais consistentes entre conteúdo escolar, experiência social e construção do conhecimento (Guimarães, 2018).

O USO DE MAPAS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os mapas ocupam lugar central no ensino e no estudo da Geografia, uma vez que possibilitam a representação de informações históricas, políticas, econômicas e físicas relacionadas aos

diferentes espaços do mundo. Além disso, constituem uma forma de linguagem construída historicamente, utilizada desde períodos muito antigos, anteriores inclusive à Era das Grandes Navegações dos séculos XV e XVI. Isso demonstra que, desde os grupos humanos mais remotos, já existia a necessidade de localizar-se, orientar-se e compreender o espaço geográfico (Santos et al., 2024).

Nessa mesma linha, os mapas podem ser compreendidos como instrumentos de alcance universal, presentes na trajetória da humanidade desde a antiguidade. Sua relevância decorre da capacidade de auxiliar o ser humano tanto na localização quanto na interpretação dos fenômenos que se manifestam no espaço geográfico, razão pela qual também podem ser entendidos como importantes registros da memória do planeta (Santos et al., 2024). Dito de outro modo, o mapa pode ser definido como uma representação plana da superfície terrestre, elaborada a partir de relações matemáticas de redução e de simplificação do espaço representado. Trata-se, portanto, de um recurso que traduz graficamente a realidade espacial, tornando possível sua leitura, análise e compreensão. Fomentando essa definição, Almeida (2010, p. 19) diz que “o mapa é definido, em educação, como um recurso visual a que o professor deve recorrer para ensinar Geografia e que o aluno deve manipular para aprender os fenômenos geográficos”.

A partir dessa compreensão conceitual, torna-se possível reconhecer que o mapa ocupa posição privilegiada na linguagem geográfica e no próprio ensino da disciplina. Para Costa (2017), o mapa constitui uma das formas mais expressivas de manifestação do olhar

geográfico, pois evidencia que os fenômenos se organizam no espaço e, por isso, permite interpretar diferentes dinâmicas territoriais. Sua relevância alcança estudos sobre cidade, campo, localização, atividades produtivas, circulação e interações entre áreas distintas.

Embora não seja um instrumento exclusivo do geógrafo, sendo também necessário a historiadores, sociólogos, geólogos e biólogos, o mapa permanece como elemento constitutivo da identidade profissional da Geografia.

Em consonância com essa compreensão, Callai (1999) destaca que os mapas exercem papel fundamental no ensino de Geografia, sendo amplamente utilizados como recursos didáticos no processo de aprendizagem. Isso ocorre porque tais representações oferecem ao estudante uma forma visual e espacialmente organizada de compreender o mundo. Nessa mesma direção, Silva (2018) assinala que, por meio dos mapas, torna-se possível visualizar características geográficas de diferentes regiões, compreender a distribuição de fenômenos naturais e humanos, examinar padrões e relações espaciais, além de desenvolver capacidades de interpretação e análise das informações geográficas. Com isso, o uso dos mapas também favorece o pensamento crítico, a síntese e a construção de conhecimentos mais significativos.

Essa relevância se estende a toda a trajetória escolar dos estudantes. Soares *et al.*, (2018) observam que os mapas ocupam lugar definido no ensino de Geografia, tanto para crianças quanto para adolescentes, justamente porque essa disciplina acompanha o percurso formativo dos alunos ao longo da escolaridade. Assim, independentemente do tema trabalhado ou da circunstância pedagógica, o mapa assume função essencial na mediação dos

conteúdos geográficos.

No contexto escolar, essa compreensão exige que o ensino de Geografia crie condições para que os alunos leiam, analisem, interpretem, representem e reflitam sobre o espaço. Nessa tarefa, os mapas se apresentam como instrumento de grande valor pedagógico. Nessa perspectiva, Santos et al., (2024) ressaltam que a leitura de mapas assume grande relevância no ensino de Geografia, pois contribui para evidenciar aspectos significativos da realidade e para ampliar a compreensão da organização do espaço. Desse modo, a escola deve exercer um papel estimulador, favorecendo o uso constante desse recurso em sala de aula e criando condições para que os estudantes possam manuseá-lo de forma ativa. Com isso, torna-se possível desenvolver no aluno a capacidade de observar, interpretar, resolver situações-problema e tomar decisões fundamentadas.

Richter e La Vega (2019) reforçam essa ideia ao destacar que essas representações contribuem para fortalecer a atuação docente em sala de aula, pois permitem aos alunos compreender relações espaciais, explorar fenômenos geográficos e desenvolver habilidades de análise e interpretação. Isso não significa, entretanto, que a Geografia se restrinja à linguagem cartográfica. Harley (2009) já advertia que o trabalho geográfico também pode ser desenvolvido por meio de outras linguagens e instrumentos. Ainda assim, reconhecer a potência do mapa no ensino significa reconhecer sua contribuição singular para a compreensão do espaço.

Nessa mesma compreensão, o mapa não pode ser entendido apenas como um elemento ilustrativo ou decorativo, mas sim

como um instrumento portador de informações fundamentais sobre o espaço geográfico. Sua leitura ocorre por meio dos elementos que o constituem, sendo que alguns podem ser apreendidos com maior facilidade, enquanto outros exigem atenção mais aprofundada e análise mais detalhada para serem devidamente compreendidos (Santos et al., 2024). É nesse ponto que a leitura cartográfica passa a exigir uma apropriação sistemática de seus componentes constitutivos.

Almeida e Passini (2010, p.17) defendem que: “ler mapas é um processo que começa com a decodificação, envolvendo algumas etapas metodológicas as quais devem ser respeitadas para que a leitura seja eficaz.” Nessa compreensão, o domínio desses componentes torna-se fundamental para que o leitor consiga interpretar adequadamente os fenômenos representados no mapa. Em consonância com essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ressaltam que: “o aluno precisa apreender os elementos básicos da representação gráfica/ cartográfica para que possa, efetivamente, ler o mapa” (Brasil, 1998, p. 77).

Desse modo, para que a mensagem expressa em um mapa seja compreendida de forma adequada, torna-se necessário o conhecimento de todos os elementos que o constituem, desde o título até as coordenadas geográficas. Tal domínio é indispensável para que a leitura cartográfica ocorra de maneira eficaz e produza conhecimentos pertinentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que cada componente do mapa desempenha uma função específica e essencial à sua interpretação (Santos et al., 2024).

“O estudo da linguagem cartográfica, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas

para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço” (PCN, 2001, p. 118).

Nessa direção, Batllori (2002) afirma que ensinar mapas pressupõe trabalhar efetivamente com eles. Tal entendimento amplia o uso do mapa para além da simples observação, permitindo sua utilização em diferentes situações didáticas, como na produção de representações cartográficas a partir da observação direta da realidade, na elaboração de cartas por intermédio de fontes indiretas e no uso de mapas já existentes para obter e representar informações específicas. Além disso, o mapa pode ser mobilizado para organizar conhecimentos prévios, aprofundar temas determinados e sintetizar conclusões construídas ao longo da aprendizagem.

Durante esse processo, professores e alunos assumem funções complementares. Geron e Francischett (2016) explicam que, no ensino da leitura cartográfica, cabe ao professor atuar como mediador, promovendo condições para que o aluno compreenda os conceitos presentes no mapa e amplie sua leitura da realidade por meio da abstração. Ao estudante, por sua vez, compete a tarefa de ler, interpretar e atribuir sentido às representações que lhe são apresentadas. Dessa forma, o mapa deixa de ser apenas um suporte visual e passa a constituir um recurso de mediação entre a realidade concreta e sua interpretação conceitual.

Nessa mesma linha, Lopes *et al.*, (2023) assinalam que a análise do mapa requer o reconhecimento de sua função enquanto recurso didático, bem como a exploração das relações entre imagem, texto, conteúdo e representação. Isso revela que a abordagem

geográfica no espaço escolar não se limita a técnicas elementares, mas incorpora procedimentos mais elaborados para interpretar o espaço geográfico e as questões ambientais. Com isso, o ensino de Geografia ganha maior profundidade e integração, favorecendo uma formação mais crítica e consistente dos estudantes.

Por fim, essa discussão também permite compreender que, embora os mapas ocupem posição fundamental no ensino de Geografia, seu aproveitamento nas instituições escolares ainda ocorre de forma limitada. Em muitos casos, esse recurso permanece reduzido a um elemento meramente visual, utilizado por professores e estudantes para compor a ornamentação da sala de aula e de outros espaços escolares, sem que sua efetiva contribuição para o processo de ensino-aprendizagem seja devidamente explorada (Santos et al., 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, compreende-se que o problema de pesquisa foi contemplado, uma vez que a discussão desenvolvida permitiu evidenciar que o uso de mapas como recurso didático pode contribuir de modo significativo para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Ao longo do trabalho, ficou demonstrado que o mapa não se restringe a um suporte ilustrativo, mas constitui um instrumento de leitura, interpretação e representação do espaço geográfico, favorecendo a compreensão de fenômenos naturais e humanos, o desenvolvimento da linguagem cartográfica e a construção de aprendizagens mais significativas. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de que o ensino de Geografia deve ultrapassar práticas meramente descritivas e promover

uma formação mais crítica e contextualizada.

O estudo também permitiu identificar que a presença dos mapas no ensino de Geografia possui respaldo curricular e pedagógico, especialmente quando se considera a BNCC e a ênfase dada à alfabetização cartográfica, ao pensamento espacial e ao raciocínio geográfico. Nesse sentido, os resultados da discussão apontam que o uso desse recurso pode ampliar a capacidade dos estudantes de observar, analisar, interpretar e relacionar diferentes espacialidades, aproximando os conteúdos geográficos das realidades vividas pelos alunos. Além disso, verificou-se que recursos como o atlas geográfico ampliam essas possibilidades ao integrar mapas, imagens e textos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, articulado e reflexivo.

Entretanto, o trabalho também evidenciou que, apesar de sua importância, os mapas ainda são subaproveitados em muitos contextos escolares, sendo por vezes reduzidos a elementos visuais desvinculados de sua real função didática. Tal constatação reforça a necessidade de valorização de práticas pedagógicas que utilizem esse recurso de forma mais intencional e significativa, com mediação docente adequada e atenção ao desenvolvimento da leitura cartográfica. Assim, conclui-se que o uso de mapas no ensino de Geografia no Ensino Fundamental possui relevância científica, pedagógica e acadêmica, por contribuir para o fortalecimento da aprendizagem geográfica, para a qualificação da prática docente e para a ampliação das discussões sobre metodologias voltadas ao ensino dessa área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço geográfico: ensino e representação**. 16 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **O ensino de geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências**. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 2019.

BALLAND, P.-A.; BOSCHMA, R.; FRENKEN, K. Proximity and Innovation: From Statics to Dynamics. **Regional Studies**, v. 49, n. 6, p. 907–920, 3 jun. 2015.

BATLLORI, Roser. La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía. In: Íber: **Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n. 32. Barcelona: Graó, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2026.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 228, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, S. M. V. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar**: currículo, linguagens e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011. p.121-135.

CAVALCANTI, L. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C.; DEL GAUDIO, R. S.; SOUZA, C. J. de O. **Conhecimentos da Geografia**: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. p.100-123.

COSTA, D. I. V. **O uso de mapas como ferramenta para a construção do conhecimento histórico-geográfico no 2.º CEB** (Dissertação de doutorado, Universidade Federal do Triângulo Mineiro). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, 2017.

DE MIGUEL, R. G. Pensamiento Espacial y Conocimiento Geográfico em los Nuevos Estilos de Aprendizaje. In: **Nativos Digitales Y Geografía en el siglo XXI**: Educacion Geográfica y sistemas de aprendizaje. XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía, Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante, 2016. p.11-39.

DUARTE, R. G. Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental. São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Geografia) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

GERON, G.; FRANCISCHETT, M. N. O mapa como recurso didático mediador no ensino do espaço geográfico. **Revista Brasileira de Cartografia**, 68(8), 1621-1632, 2016.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, p. 1036-1055, 2018.

HARLEY, B. Mapas, saber e poder. **Confin**, 5, 2-24, 2009.

JULIASZ, Paula Cristine S. **O Pensamento Espacial na Educação Infantil**: uma relação entre Geografia e Cartografia. 257f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

LOPES, F. R. A.; VIEIRA, V. D. C. B.; DE SOUSA MORAIS, R. C. Ensino e aprendizagem em Geografia: a Cartografia e o Sensoriamento Remoto como recursos didáticos e tecnológicos para o Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, 12(7), 2023.

MADEIRA, P. M.; VALE, M. **Desigualdade e espaço no capitalismo contemporâneo**: uma questão de (in)justiça territorial? Geosp– Espaço Tempo (Online), v. 19, n. 2, p. 196-211, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/102771>>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MARTINELLI, M. Cartografia: reflexões acerca de uma caminhada. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 21-50, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/484>. Acesso em: 01 fev. 2026.

MOREIRA, João Pedro Rodrigues. **A importância dos mapas no ensino da Geografia** O caso de estudo numa turma de 7º ano de escolaridade. MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO. Porto, 2023.

PAULA, Murilo Henrique Souza de; ANTERO, Roberto. ENSINO DE GEOGRAFIA COM USO DE MAPAS SOBRE O COTIDIANO DOS ALUNOS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID. **Revista Extensão**, v. 4, n. 3, p. 145-153, 2020.

RICHTER, D.; DE LA VEGA, A. G. O mapa no ensino de geografia: uma análise do trabalho docente em Madrid (Espanha) e em Goiânia (Brasil). **Ateliê Geográfico**, 13(3), 46–65, 2019.

RODRIGUES, Rosiomar Lobato Pinheiro; FERREIRA, Denison da Silva. A Ciência Geográfica. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 31, 2025.

ROMIG, Karen Laiz; PITANO, Sandro de Castro. O Atlas Geográfico Municipal como Recurso Didático no Ensino de Geografia: elaboração e perspectivas formativas. **Geografia** (Londrina), v. 29, n. 2, p. 241-260, 2020.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R.C. Tendências contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico na Educação Básica: a escala sob perspectiva. **Espaço Aberto**, v.6, n.1, p.191-208, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/5245/3853>>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SANTOS, Daniele Maria de Carvalho; et. al. A importância da utilização de mapas como recurso pedagógico nas aulas de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 10., 2024. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

SANTOS, Douglas. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios_analiticos/pareceres/Douglas_Sousa.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

SANTOS, Emilson Oliveira dos. Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-24, jan./dez., 2023.

SILVA, Ívia Rejane Ferreira. **O Ensino de Cartografia escolar e geotecnologias em Geografia através da utilização do Software Google Earth Pro**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SOARES, M. H. V., et. al. interpretação de carta-imagem como proposta para o ensino-aprendizagem de geografia no ensino médio. **Geosaberes**, 9(17), 1. <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v9i17.633>, 2017.

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA ALINHADA À BNCC
USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY EDUCATION: A PROPOSAL ALIGNED WITH THE BNCC (National
Common Core Curriculum)

RAQUEL BARSAQUE VALÉRIO ¹

RESUMO

Este artigo discute a incorporação das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apresenta-se uma análise das potencialidades dessas ferramentas para promover a aprendizagem significativa, bem como a inclusão digital e o desenvolvimento de competências digitais essenciais no século XXI. Por meio de revisão bibliográfica, evidencia-se a importância do uso pedagógico das tecnologias digitais para uma educação inovadora, crítica e contextualizada. Também são discutidos os desafios para a implementação e as estratégias para superá-los, destacando a necessidade de formação continuada dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; BNCC; Ensino Fundamental; Educação inovadora; Competências digitais.

ABSTRACT

This article discusses the incorporation of digital technologies into the teaching and learning process in Elementary Education, in accordance with the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). It presents an analysis of the potential of these tools to promote meaningful learning, as well as digital inclusion and the development of essential digital competencies for the 21st century. Through a literature review, it highlights the importance of the pedagogical use of digital technologies for innovative, critical, and contextualized education. It also discusses the challenges of implementation and strategies to overcome them, emphasizing the need for continuous teacher training.

KEYWORDS: Digital technologies; BNCC; Elementary Education; Innovative education; Digital competencies.

¹ Graduação pela Faculdade de São Bernardo do Campo (2014); Especialista com Título de Formação pela Fabrange (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Cel. Geraldo Arruda Penteado.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada pela crescente presença das tecnologias digitais em todos os aspectos da vida social, econômica e cultural. Em um mundo globalizado e digitalizado, saber lidar com essas tecnologias deixou de ser um diferencial e passou a ser uma necessidade básica para o exercício pleno da cidadania. Nesse cenário, a educação básica, em especial o Ensino Fundamental, tem o papel crucial de introduzir os estudantes no uso crítico, ético e produtivo das tecnologias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelo Ministério da Educação em 2017, reforça essa premissa ao reconhecer as tecnologias digitais da informação e comunicação como recursos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerais, principalmente a competência 5, que trata do uso das tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2017). Assim, o uso pedagógico das tecnologias digitais precisa ser compreendido como parte integrante e estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, não se limitando a práticas superficiais ou meramente instrumentais.

Neste contexto, a escola e o professor desempenham um papel central na mediação dessas tecnologias, promovendo experiências significativas, colaborativas e contextualizadas. O professor, portanto, deve assumir a função de curador de conteúdos, facilitador do conhecimento e agente de inovação pedagógica. Isso requer uma mudança de postura, bem como o acesso a uma formação continuada de qualidade, capaz de prepará-lo para os desafios da era digital.

Este artigo tem como objetivo analisar como as tecnologias digitais podem ser integradas

ao Ensino Fundamental, alinhadas às diretrizes da BNCC, destacando suas potencialidades e desafios, e propondo caminhos para a efetiva implementação na prática escolar. Considera-se que o uso consciente das tecnologias pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais atrativo, dinâmico e conectado às realidades e interesses dos estudantes.

OBJETIVO GERAL

Analisar a incorporação das tecnologias digitais no Ensino Fundamental em consonância com as diretrizes da BNCC, visando promover uma educação significativa e atualizada.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as competências digitais previstas na BNCC para o Ensino Fundamental;
- Investigar as contribuições das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem;
- Discutir os desafios enfrentados por professores e escolas na implementação dessas tecnologias;
- Propor estratégias pedagógicas para a integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

JUSTIFICATIVA

A inclusão das tecnologias digitais na educação básica é fundamental para garantir que os estudantes desenvolvam competências essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional, conforme apontam estudos recentes (MORAN, 2015; KENSKI, 2012). O mundo contemporâneo exige sujeitos capazes de lidar com grandes volumes de informação, pensar criticamente, resolver problemas complexos e trabalhar de forma colaborativa

em ambientes mediados por tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa necessidade e inclui, entre suas competências gerais, o uso crítico e ético das tecnologias digitais como um direito de todos os estudantes.

Neste contexto, a alfabetização digital deixa de ser uma habilidade complementar e passa a ser um componente estruturante da formação do cidadão. A escola, como espaço formativo por excelência, precisa, portanto, ir além do uso instrumental da tecnologia e promover práticas pedagógicas inovadoras que integrem esses recursos de maneira significativa ao currículo.

Contudo, o desafio vai além da simples disponibilização de recursos tecnológicos. A formação de professores, a infraestrutura das escolas, o acesso à internet de qualidade, a gestão pedagógica e a resistência cultural às mudanças são fatores que impactam diretamente na efetividade da integração das tecnologias ao processo educativo (ALMEIDA; CASTRO, 2020). Muitos professores ainda não se sentem preparados para utilizar as tecnologias digitais de forma pedagógica, e o suporte institucional, muitas vezes, é insuficiente.

Dessa forma, este artigo se justifica na necessidade urgente de refletir, sistematizar e propor estratégias que viabilizem a incorporação crítica e criativa das tecnologias digitais no Ensino Fundamental. O tema é pertinente tanto do ponto de vista pedagógico quanto social, pois envolve o compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e alinhada às exigências do século XXI.

PROBLEMA

Como as tecnologias digitais podem ser utilizadas de forma pedagógica no Ensino Fundamental, alinhando-se às competências e habilidades previstas na BNCC, de modo a promover uma aprendizagem significativa, inclusiva e voltada para a formação integral dos estudantes?

Esta questão central reflete uma preocupação prática e teórica: a dificuldade de se integrar, de forma efetiva, os recursos tecnológicos às propostas pedagógicas, especialmente no contexto da educação pública. Ainda que a BNCC destaque a importância da cultura digital na formação dos alunos, observa-se, na realidade cotidiana de muitas escolas, um uso ainda limitado e muitas vezes desarticulado desses recursos.

O problema investigado não se resume à ausência de tecnologia, mas sim à ausência de práticas pedagógicas intencionais e planejadas que utilizem as tecnologias digitais como ferramentas de construção ativa do conhecimento. Questiona-se, portanto, como e em que condições essas tecnologias podem contribuir para transformar a prática educativa e desenvolver competências exigidas pelo século XXI, respeitando as diretrizes da BNCC e as especificidades dos contextos escolares brasileiros.

DESENVOLVIMENTO

A BNCC propõe uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos e que se concentre no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida no século XXI. Nesse contexto, a competência geral 5 é especialmente relevante, pois propõe que os estudantes utilizem as tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2017).

Segundo José Manuel Moran (2015), a integração das tecnologias no processo educativo exige uma mudança de mentalidade por parte dos educadores, que devem assumir o papel de mediadores, capazes de articular diferentes recursos e metodologias para potencializar a aprendizagem. Essa perspectiva está alinhada com o papel do professor como designer de experiências de aprendizagem, como defendido por Valente (2016), que vê a tecnologia como um meio e não como um fim.

A BNCC, portanto, não trata o uso das tecnologias como algo acessório, mas como uma dimensão estruturante da educação contemporânea. Integrar essas ferramentas ao currículo significa ressignificar práticas, metodologias e objetivos pedagógicos, favorecendo uma formação integral, contextualizada e crítica dos estudantes.

As tecnologias digitais oferecem inúmeras possibilidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Elas permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos, colaborativos e personalizados, que estimulam o engajamento dos alunos.

Kenski (2012) destaca que as tecnologias transformam o tempo e o espaço do aprender, proporcionando acesso a conteúdos diversificados e atualizados, além de possibilitar múltiplas formas de expressão do conhecimento, como vídeos, infográficos, podcasts, blogs e mapas mentais. Já Papert (1994), ao propor o construcionismo, defende que os alunos aprendem melhor quando estão engajados ativamente na construção de produtos digitais significativos.

Além disso, autores como Pierre Lévy (1999) ressaltam o papel das tecnologias na

constituição de uma "inteligência coletiva", ou seja, no potencial de construção colaborativa do conhecimento por meio das redes digitais. Isso é especialmente relevante para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que envolvem pesquisa, autoria, criatividade e trabalho em equipe.

Outra contribuição importante vem de Seymour Papert, que mostra como a programação e a robótica educacional podem desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a autonomia dos alunos, preparando-os para atuar como produtores de tecnologia, e não apenas consumidores.

A escola deve assumir o compromisso de formar não apenas usuários de tecnologia, mas cidadãos digitais críticos, capazes de compreender os impactos sociais, políticos e éticos do uso das mídias digitais. Isso envolve o desenvolvimento da cultura digital, conforme sugerido por Tardif (2014), que afirma que a educação deve preparar os estudantes para compreender e participar da sociedade em rede.

Nesse sentido, as competências digitais vão muito além do domínio técnico. Elas envolvem a capacidade de avaliar fontes de informação, reconhecer fake news, respeitar a privacidade online, promover o uso ético das redes sociais e participar de maneira ativa e consciente dos ambientes digitais.

A UNESCO (2019) também reforça essa visão, ao destacar que a alfabetização digital precisa estar ligada à cidadania digital e à promoção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Isso exige uma abordagem pedagógica que valorize a mediação crítica das tecnologias e que promova debates sobre temas atuais como cyberbullying, uso excessivo

de telas, discurso de ódio nas redes e manipulação algorítmica.

Apesar das inúmeras vantagens, a incorporação das tecnologias digitais no Ensino Fundamental enfrenta diversos obstáculos. Entre eles, destacam-se:

- Formação docente insuficiente: muitos professores não receberam, em sua formação inicial, preparo adequado para integrar tecnologias em sua prática pedagógica (ALMEIDA; CASTRO, 2020);
- Infraestrutura precária: a falta de equipamentos, conexão de internet de qualidade e suporte técnico ainda é realidade em muitas escolas, especialmente nas redes públicas;
- Resistência à mudança: professores e gestores que adotam uma postura conservadora e veem as tecnologias como ameaça ao modelo tradicional de ensino podem dificultar sua adoção efetiva.

Freire (1996) já alertava para o risco de uma educação bancária, em que o professor apenas deposita conhecimento no aluno. O uso das tecnologias pode ser uma poderosa ferramenta de ruptura com essa lógica, mas somente se estiver acompanhada de uma mudança de postura pedagógica.

Além disso, a pandemia da COVID-19 evidenciou as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet, reforçando a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a inclusão digital de todos os estudantes, conforme discutem autores como Cavalcanti (2021).

Para que a integração das tecnologias digitais ocorra de forma eficiente e significativa,

algumas estratégias pedagógicas devem ser priorizadas:

- Formação continuada dos professores, com foco em práticas pedagógicas inovadoras e no uso intencional da tecnologia (MORAN, 2015);
- Adoção de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos (ABP), gamificação, sala de aula invertida e design thinking;
- Criação de espaços makers e laboratórios de informática interativos, onde os alunos possam criar, experimentar e aprender fazendo, conforme propõe Papert (1994);
- Fomento à cultura da colaboração e da autoria digital, incentivando os alunos a produzirem conteúdos próprios, como blogs, vídeos, podcasts e games;
- Integração da tecnologia ao currículo de forma transversal, articulando conteúdos das diferentes áreas do conhecimento com competências digitais.

Segundo Valente (2016), a tecnologia só se torna significativa quando está inserida em uma proposta pedagógica que valorize o protagonismo do aluno e promova a construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto fundamental para o sucesso da integração tecnológica é o papel da gestão escolar. Gestores comprometidos com a inovação pedagógica podem criar condições mais favoráveis para a utilização das tecnologias, promovendo a cultura da colaboração, incentivando projetos interdisciplinares e garantindo apoio logístico e formativo aos professores.

Além disso, a atuação das políticas públicas é decisiva. Iniciativas como o Programa Educação Conectada, lançado pelo MEC,

buscam promover a conectividade nas escolas, mas ainda enfrentam desafios de implementação em diversas regiões do país.

Segundo Belloni (2001), a educação à distância e o uso das TICs só terão impacto transformador na educação básica se forem acompanhados por políticas consistentes, que levem em consideração as especificidades locais e a realidade das escolas públicas.

Com o avanço das tecnologias emergentes, como inteligência artificial (IA), realidade aumentada e análise de dados educacionais, novas possibilidades surgem para personalizar o ensino, adaptar os conteúdos às necessidades individuais dos alunos e promover uma educação mais inclusiva e eficiente.

Autores como Baker e Siemens (2014) defendem que a IA pode ser usada para melhorar o acompanhamento da aprendizagem e apoiar o professor na tomada de decisões pedagógicas mais assertivas. No entanto, alertam para os riscos da desumanização do ensino e da vigilância excessiva, destacando a necessidade de um uso ético e crítico dessas ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das tecnologias digitais ao Ensino Fundamental representa um passo fundamental para a consolidação de uma educação contemporânea, conectada às exigências da sociedade do século XXI. Como apontado ao longo deste artigo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa necessidade ao incluir o uso crítico, ético e significativo das tecnologias como uma das competências gerais a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao

longo da educação básica (BRASIL, 2017).

As tecnologias digitais, quando bem utilizadas, ampliam o repertório metodológico dos professores, favorecem o engajamento dos alunos, incentivam a colaboração, a criatividade e a autoria, além de contribuir para a personalização do ensino. Elas também representam uma oportunidade concreta para promover a inclusão digital e social, permitindo que estudantes de diferentes contextos tenham acesso a recursos, informações e formas diversificadas de aprender.

Autores como Kenski (2012) e Valente (2016) reforçam que a tecnologia não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para transformar as práticas pedagógicas. A simples presença de dispositivos ou softwares na sala de aula não garante inovação nem melhoria da qualidade da educação. É o uso intencional, planejado e reflexivo dessas ferramentas que pode gerar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, diversos desafios ainda precisam ser superados para que essa integração se efetive nas escolas brasileiras. A falta de infraestrutura tecnológica adequada, as desigualdades no acesso à internet e a ausência de formação continuada e contextualizada para os docentes são entraves que exigem atenção urgente. Moran (2015) destaca que não basta oferecer tecnologias aos professores: é necessário prepará-los para atuar como mediadores do conhecimento, capazes de articular recursos digitais a propostas pedagógicas significativas.

Além disso, é fundamental que a cultura escolar valorize a experimentação, o erro como parte do processo de aprendizagem, a

colaboração e a construção coletiva do conhecimento, como defendem Papert (1994) e Freire (1996). Isso implica romper com modelos tradicionais e bancários de ensino, criando espaços abertos à escuta, à criatividade e à autoria estudantil.

A escola também tem um papel crucial na formação de cidadãos digitais. Conforme argumenta Tardif (2014), é preciso educar para além do conteúdo disciplinar, desenvolvendo nos estudantes uma consciência crítica sobre o uso da tecnologia, sua relação com a cidadania, os direitos digitais, os riscos do mundo online e os impactos sociais do avanço tecnológico.

As perspectivas futuras apontam para uma educação cada vez mais mediada por tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade aumentada, plataformas adaptativas e análise de dados educacionais. No entanto, como alertam Baker e Siemens (2014), esses avanços devem ser acompanhados de um olhar ético, humano e pedagógico, que preserve a centralidade do educador e o protagonismo do aluno no processo formativo.

Em síntese, a integração das tecnologias digitais ao Ensino Fundamental, alinhada à BNCC, deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e dialógico. Requer comprometimento institucional, políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura e, acima de tudo, uma nova postura pedagógica. O professor do século XXI precisa ser um educador pesquisador, um designer de experiências de aprendizagem, um agente de transformação social.

Conclui-se, portanto, que o uso pedagógico das tecnologias digitais pode e deve contribuir

para a construção de uma escola mais inclusiva, inovadora, crítica e conectada com as realidades e necessidades dos estudantes. Cabe à comunidade escolar e à sociedade como um todo abraçar essa missão, garantindo que o direito à educação digital seja, de fato, assegurado a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; CASTRO, L. Formação de professores para o uso das tecnologias digitais. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 45-58, 2020.

BAKER, R. S.; SIEMENS, G. Educational data mining and learning analytics. In: **Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 253-274.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 42).

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

CAVALCANTI, R. M. Desigualdades digitais e Educação Básica no contexto da pandemia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260040, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260040>.

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SILVA, A. S.; LIMA, F. C. Inclusão digital e tecnologias na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 72, p. 1-15, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Estrutura de competências de professores para o uso das TICs**. Paris: UNESCO, 2019.

VALENTE, J. A. Tecnologias digitais na educação: o desafio da formação de professores. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 31, p. 25-43, 2016.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

The role of play in the teaching-learning process.

RAQUEL BUENO DE OLIVEIRA ¹**RESUMO**

A presente reflexão é de cunho bibliográfico e aborda a temática da importância da lúdico no processo de ensino-aprendizagem e sua inserção na prática docente no desenvolvimento das crianças que estão matriculadas no segmento da Educação Infantil. Na aprendizagem, o lúdico tem se tornado uma ferramenta para a construção de saber e aquisição de conhecimento a partir da sua experiencição mediada pela prática docente no processo de aprendizado das crianças no contexto escolar. O brincar, o jogo, o lúdico constitui o processo de ensino-aprendizagem levando a criança a aprender brincando, possibilitando sua essência infantil que é o brincar, o descobrir e a interação com os seus colegas. O lúdico possibilita o desenvolvimento global da criança que se descobre a si e aos outros por meio das brincadeiras se tornando de fundamental importância para o aprender com prazer em exercícios e atividades necessários ao seu desenvolvimento pleno.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Ensino; Aprendizagem; Prática Docente.

ABSTRACT

This reflection is bibliographic in nature and addresses the theme of the importance of playfulness in the teaching-learning process and its incorporation into teaching practice in the development of children enrolled in Early Childhood Education. In learning, playfulness has become a tool for the construction of knowledge and the acquisition of understanding through its experience mediated by teaching practice in the children's learning process within the school context. Playing, games, and playfulness constitute the teaching-learning process, leading the child to learn through play, enabling their childlike essence, which is to play, discover, and interact with their peers. Playfulness enables the child's overall development, as they discover themselves and others through play, becoming fundamentally important for learning with enjoyment in exercises and activities necessary for their full development.

KEYWORDS: Playfulness; Teaching; Learning; Teaching Practice.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2012); Graduada em Letras – Português e Inglês pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2024); Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2024); Professora de Educação Infantil – CEI Jardim Souza na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo – SP.

INTRODUÇÃO

O lúdico como recurso pedagógico direcionado para a alfabetização de crianças na Educação Infantil. O lúdico é um princípio que proporciona o aprendizado a partir da exploração de práticas pedagógicas por meio das brincadeiras, de jogos, da performance das crianças, das regras aplicadas.

O lúdico é sempre bem-vindo para gerar interesse nas crianças no seu raciocínio, no desafio que é posto para que possa construir um percurso de pensamento, de estratégias para chegar a um determinado resultado, a uma meta.

O lúdico possibilita o ensino de ciências, história, matemática, dentro da educação física, na arte, no estudo das línguas, em tudo se pode utilizar o lúdico, inclusive na alfabetização. Por meio do lúdico a criança tem a oportunidade de o professor oferecer atividades que sejam interessantes, significativas e que desafiam os alunos a participarem e raciocinarem, construindo estratégias e pensamentos para resolução de problemas.

A ideia do lúdico no processo de alfabetização é o que vai marcar a prática pedagógica. Segundo Friedman (1996), o jogo estimula o desenvolvimento de determinadas áreas promovendo aprendizagens específicas. Nas situações de jogo o aluno se esforça para construir uma estratégia e atingir a meta proposta.

Quando pensamos em jogos, as atividades são elaboradas para situações de jogo ou jogos em que a criança elabora estratégias para o alcance de resultados. Para essa elaboração leva ao desenvolvimento do raciocínio com o intuito de visualização do resultado.

A criança interage no momento do jogo, observa as regras, já imagina o resultado e pensa, elabora hipóteses para se chegar ao objetivo proposto que é vencer o jogo. Isso se dá por meio de desenho, conseguir escrever uma palavra, identificar letras, essa ação gera uma atividade desafiadora para a criança que precisa se superar e o processo de assimilação é intenso para a criança.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM LÚDICA

Os jogos e as brincadeiras para a aprendizagem devem ser vistos como recursos propícios à construção do conhecimento, visto que para realizá-la a criança utiliza seu aparelho sensório-motor, o movimento corporal e o pensamento incentivando o desenvolvimento de suas habilidades operatórias, ao mesmo tempo em que envolve a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização e desenvolve suas possibilidades e a autoconfiança.

Ao se pensar em jogos, geralmente, faz-se associação a um divertimento, brincadeira, passatempo que obedece a regras observadas durante a realização dessas atividades, contudo se sabe-se que o jogo é um processo lúdico e criativo que possibilita ao sujeito da ação modificar imaginariamente a realidade, pois funciona como elo integrador entre os três domínios do conhecimento o psicomotor, cognitivo e o afetivo-social.

Na concepção de Piaget (1978), a aprendizagem situa-se ao lado oposto do desenvolvimento, pois geralmente é provocada por situações criadas pelo educador ou é determinada por uma situação interna. Sendo a aprendizagem estimulada, portanto se opõe à espontaneidade.

Para Friedman (1996), a aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade. Ser esperta, independente, curiosa, ter iniciativa e confiança na sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas, assim como exprimir seu pensamento com convicção são características que fazem parte da personalidade integral da criança.

A criança se mantém na tarefa e no processo de aprendizagem com maior motivação e desejo de crescimento pessoal quando sente que pode vencer obstáculos, sugerindo, portanto, a existência de uma ordem lógica e progressiva. Para De Marco (2006), a dificuldade crescente que a criança irá sentindo, com o domínio corporal no espaço e no tempo, e simultaneamente com a combinação de movimentos grossos ou globais, e com os movimentos finos e assimétricos, como requerem as habilidades específicas, dependendo de um longo processo de maturação e das experiências vividas nas diversas formas de aprendizagem motora.

O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado a um processo geral de embriogênese, que diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais, tratando-se de um processo de desenvolvimento total. O desenvolvimento é “um processo que se refere à totalidade das estruturas de conhecimento” (FRIEDMAN, 1996, p. 57).

Portanto, entender como se desenvolve o conhecimento, se faz necessário partirmos da ideia central de operação, que compõem um conjunto de ações que transformam o objeto e

capacitam o sujeito a construir as estruturas de transformações, conhecendo o objeto, agindo sobre ele, modificando-o, compreendendo o processo dessa transformação e o caminho pelo qual o objeto é construído.

Segundo Mukhina (1995):

O substituto lúdico de um objeto pode ter com esse uma semelhança muito menor do que a que tem um desenho com a realidade que representa. Mas o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que ele substitui. O pré-escolar escolhe os objetos substitutos apoiando-se nas relações reais dos objetos [...] (MUKHINA, 1995, p. 156).

Segundo Piaget & Inhelder (1993), a criança não herda sua inteligência de forma definitiva e acabada, mas sim traz em sua bagagem genética, possibilidades hereditárias na forma de estruturas biológicas, que lhe permitirão o surgimento de certas estruturas mentais. Portanto, não herdamos nossa inteligência, mas sim um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente. Dessa interação organismo-ambiente resultará determinadas estruturas cognitivas que vão funcionando de modo semelhante durante toda a vida da criança.

Para Vygotsky (1989), ao brincar a criança reproduz nas atividades adulta de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Desta forma, dá oportunidade para o desenvolvimento intelectual da criança.

No jogo a criança começa a adquirir estímulos e as habilidades e atitudes necessárias à sua participação social, a qual só poderá ser atingida completamente mediante a convivência com seus companheiros da mesma idade e com os mais velhos. Nos jogos a criança adquire e inventa regras.

Vygotsky (1989), traça um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar e cria a “Zona de Desenvolvimento Proximal” definida como:

[...] A distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 148).

Com o brinquedo e a instrução escolar a criança organiza habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, que passará a introduzir. Durante as brincadeiras, todos os aspectos da vida da criança se convertem em temas de jogos, portanto na escola, o conteúdo a ser lecionado como papel do adulto especialmente treinado para ensinar, deve ser cuidadosamente planejado para atender as reais necessidades da criança.

As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança [...] (DANTE, 1998, p. 49).

No universo infantil a importância do jogo para a criança proporciona o seu desenvolvimento por meio da brincadeira, de jogos que vão se constituindo recursos eficazes para que a criança possa fazer a experiência de ler o mundo a partir de sua ótica, do contexto em que vive e convive com os outros e nele estabelece suas relações e concretiza suas descobertas.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Machado (1986), “brincar ajuda a criança a ajustar-se não só no ambiente físico mais também ao meio social [...] (MACHADO,

1986, p. 28). A criança constrói seu conhecimento através de sua interação com o meio físico e social. Portanto, cada nova aquisição serve de suporte para as aquisições subsequentes, segundo a teoria de aprendizagem significativa (MOREIRA & MAZINI, 1982).

Boa parte das descrições sobre o desenvolvimento infantil referem-se aos atos de pegar, sentir, manipular, desejar, engatinhar, sugar, andar, correr, saltar, gritar, rolar e assim por diante, movimentos que contamos em quase todas as crianças [...] (FREIRE, 1994, p. 23).

Friedman (1996), afirma em relação ao jogo que

o jogo oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil, paralelamente o jogo consolida habilidades já dominadas pelas crianças e a prática dos mesmos em novas situações (FRIEDMAN, 1996, p. 64).

O desenvolvimento infantil é produto da própria atividade da criança, que não para de estruturar e reestruturar o seu próprio esquema, de construir o mundo na medida em que o percebe. Para Aguiar (1998), o jogo (brinquedo, brincadeira) significa uma atividade que contribui para aumentar o “repertório comportamental de uma criança, influência seus mecanismos motivacionais, além de fornecer oportunidades inestimáveis para o aumento de seu ajustamento (AGUIAR, 1998, p. 38).

Bijou (1978), faz uma diferença entre jogo estruturado e o livre (espontâneo) ele diz que ambos são altamente significativos para o desenvolvimento infantil e os distingue da seguinte forma:

- **Jogo Estruturado** – É aquele em que a criança se engaja quando na presença de uma situação em que o espaço, os materiais, às vezes outras crianças, instruções e ajuda, implícitas e explícitas, são arranjados para que ela alcance um objetivo. Exemplo: um professor está estruturando um jogo quando ele entrega um objeto para a criança e diz o que o aluno deve fazer com ele.
- **Jogo Livre** – Ocorre quando o jogo e o objeto do brinquedo são selecionados livre e espontaneamente pela criança. Neste caso a criança brinca livremente, ou melhor, ela é que comanda a situação.

O jogo tem grande valor no desenvolvimento infantil, também é enfocada na perspectiva sócio-histórica, Vygotsky (1989), diz que é enorme a influência do brincar no desenvolvimento da criança. Na situação de jogo (brinquedos) a criança expressa uma situação imaginária o mesmo autor situa o começo da imaginação humana, afirmando que ela surge originalmente da ação. E que durante a idade escolar as habilidades conceituais da criança são aumentadas por meios dos jogos e do uso da imaginação.

A brincadeira é o meio natural para se desenvolver comportamentos morais. E na brincadeira que a criança encontra o maior número de regras a obedecer, regras essas que não foram ditadas por adultos.

A criança se subordina às regras dos jogos não porque esteja ameaçada de punição ou tema algum insucesso ou perda mais apenas porque a observância da regra lhe promete satisfação interior como a brincadeira, uma vez que a criança age como parte de um mecanismo comum construído pelo grupo que brinca. A não observância da regra não ameaça com nenhuma outra coisa a não ser o fato que a brincadeira venha a fracassar, perca o seu interesse e isso represente um fator

regulador bastante forte do comportamento da criança (VYGOTSKY, 2001, p. 315).

A brincadeira na vida da criança contribui para o desenvolvimento moral, a partir do entendimento de que a mesma estará buscando um equilíbrio entre seu comportamento e o meio social. Portanto, a aprendizagem é condição fundamental para a vida, pois considerando que o “meio em que se vive não é natural, mais cultural, e que a cultura humana se altera a cada instante, precisamos, nos dá conta de viver nele, aprender permanentemente” (FREIRE, 2003, p. 15).

O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Segundo Kishimoto (1994), os termos jogo e brincadeira têm sido empregados popularmente com o mesmo sentido. Já para Friedman (1996), a palavra lúdico caracteriza o jogo, a brincadeira e o brinquedo.

Kishimoto (1993), salienta dizendo que o jogo e a criança caminham juntas desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especialidade que se expressa pelo ato lúdico.

Portanto as brincadeiras e jogos infantis são elementos indispensáveis para a formação da criança. É por meio do lúdico que ela vai incorporando certos valores à sua personalidade e ampliando o seu conhecimento de mundo (SOLER, 2006).

Para Kishimoto (1999), a brincadeira enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social, e permitir o prazer de brincar. Por pertencer a categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme

motivações internas da criança a brincadeira infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Para Soler (2006), existem muitas razões para o brincar fazer parte de qualquer projeto sério de educação, pois por meio dele a criança tem a independência aumentada, sua sensibilidade visual e auditiva é estimulada as habilidades motoras são trabalhadas a agressividade é diminuída, a imaginação e a criatividade são muito exercitadas, acontece uma aproximação entre as pessoas e, com certeza, a escola cumpri o seu papel fundamental, que é o de transformar uma realidade difícil.

A escola é um meio de transformação da sociedade e sua meta é fazer com que a criança tenha condições de crescer e se desenvolver de forma lúdica e consciente visando a sua emancipação no mundo.

A evolução de competências e habilidades via movimentos decorrentes de atividades lúdicas têm sido reconhecidas como uma das vertentes do processo educativo da criança.

Le Boulch (1987) ressalta que por meio do movimento se efetivam aquisições, mudanças de hábitos, ideias e sentimentos. Nessa concepção, se destaca o movimento humano como elemento de formação e transmissão de conhecimentos, sendo que esta é uma das atividades do processo educacional especialmente da escola.

O avanço das teorias educacionais, em especial, as que defendem o aluno como agente do seu processo de conhecimento e que o ensino é despertado pelo interesse do aluno, passaram a ser um desafio ao desempenho do professor, exigindo dele

novas competências.

É nesse contexto, que o lúdico ganha espaço. Kishimoto (1998), diz que é importante reconhecer que são “inúmeras as conquistas possíveis de serem alcançadas pelas crianças através do mundo do jogo, entre elas a possibilidade de autoconhecimento, do conhecimento do outro e do mundo que o cerca” (KISHIMOTO, 1998, p. 78).

Não se podem ignorar as vantagens de uma metodologia em que o lúdico seja contemplado como recurso facilitador no processo de ensino, uma vez que, através do ato de brincar a criança é capaz de aprender a respeitar, a refletir, a compreender a valorizar o outro e a respeitar os seus próprios limites.

Brincando e jogando a criança aplica os seus esquemas mentais à realidade a cerca, aprendendo-a e assimilando-a. Os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

Vygotsky (1988), diz que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendência internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que as atividades lúdicas empregadas com fins pedagógicos, dentro de uma visão histórico-cultural permitem ao aluno ter contato com uma variedade de situações que irão favorecer seu desenvolvimento e aperfeiçoar as suas relações sociais.

Essas vivências enriquecem o universo infantil, mas para que seja possível a realização de um trabalho eficiente tendo a ludicidade como fator-chave, é necessário que o educador possua a capacidade de conduzir o trabalho em uma perspectiva que desperte e mantenha o interesse pela atividade que está sendo desenvolvida. A formação de professores para uma plena e inteira reintrodução do jogo na escola pede, antes de tudo, que eles sejam iniciados em um novo tipo de observação, que ocorre mais para compreender do que para transformar. Convém, em seguida, torná-los capazes de abordar o jogo como uma disciplina em si (OLIVEIRA, 1996, pp. 80-81).

Os jogos com fins educativos são instrumentos eficientes se aliadas ao trabalho pessoal e criativo do educador, para transformar espaço da escola em troca de ideias e vivências, de expressão lúdica de acordo com a realidade com a qual trabalha, segundo os interesses e expectativas dos educados, buscando criar condições de superar os limites, de compreender a complexidade da realidade, de aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar de forma significativa, sua inserção no espaço em que vive.

Quando os jogos educativos são utilizados como recurso pedagógico com um fim que não se encerre em si mesmo, eles perdem o caráter do brincar pelo brincar, pois a sua atenção deve estar voltada para os efeitos e resultados dando prioridade à aprendizagem. Aqui a atividade lúdica busca interagir com os conteúdos que estão sendo trabalhados pelo professor funcionando, nesse contexto, como um instrumento que vai tornar o ensino-aprendizagem uma atividade prazerosa, que facilite o aprendizado dos alunos em uma perspectiva que este possa pôr em jogo toda a sua capacidade intelectual nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador deve oferecer formas didáticas diferenciadas, como atividades lúdicas para que a criança sinta o desejo de pensar e da necessidade de programar atividades lúdicas na escola.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Os jogos e atividades lúdicas se assentam em bases pedagógicas, porque envolve os seguintes critérios: a função de literalidade e não-literalidade, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de pressão no ambiente, ajuda na aprendizagem de noções e habilidades.

A Escola que se tem e a escola que se quer dependem do compromisso e da responsabilidade da docência neste grande quebra-cabeça chamado educação. Existe a necessidade de organização, liderança no resgate da linguagem lúdica, onde a escola passa a ter condições para animar, despertar e alegrar os alunos, percebendo os contextos de interação da criança e a riqueza dos outros momentos possibilitadores da aprendizagem a partir do reconhecimento do lúdico como possibilidade na prática pedagógica no aprendizado.

REFERÊNCIAS

BIJOU, S. W. **Child development**: the basic dtagé of rarly vhlldhood. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, 1978.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da matemática na Pré-Escola**: Por que, o que e como trabalhar as primeiras ideias matemáticas. São Paulo: Ática, 1998.

DE MARCO, Ademir. (Org.). **Educação Física**: cultura e sociedade. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro**: teoria prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, J. B. **Jogo, corpo e escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**. Tradução: Jeni Wolff. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, Nilce. **A Educação Física e a recreação para o Pré-Escolar**. Porto Alegre: Prodil, 1986.

MOREIRA, Marco A. & MAZINI, Elcie F. Salazano. **Aprendizagem significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia na idade Pré-Escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, V. 4, Nº 10, set./dez., 1996.

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

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A apresentação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física**: uma abordagem cooperativa. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biológicas da USP. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia atual e desenvolvimento da criança**. São Paulo: Manole Dois, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

The Importance of Visual Arts Education in Elementary School

RAQUEL TRINDADE DOS SANTOS DE JESUS¹**RESUMO**

O ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental constitui um campo essencial para a formação integral dos estudantes, ao articular dimensões cognitivas, expressivas, culturais e sociais no processo educativo. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a importância dessa área do conhecimento no contexto escolar, analisando suas contribuições para o desenvolvimento da criatividade, da percepção estética, da leitura crítica de imagens e da valorização da diversidade cultural. A partir de uma abordagem teórica fundamentada em estudos recentes, o trabalho discute como as práticas em artes visuais favorecem a construção de sentidos, a expressão simbólica e a ampliação dos repertórios culturais dos alunos, considerando a centralidade da imagem na sociedade contemporânea. O estudo evidencia que o ensino de Artes Visuais vai além da aprendizagem técnica, envolvendo processos de investigação, experimentação e reflexão que permitem aos estudantes compreenderem e ressignificarem o mundo visual que os cerca. Destaca-se também o papel do professor como mediador desse processo, sendo fundamental uma formação docente qualificada que contemple tanto os fundamentos teóricos da área quanto as culturas visuais contemporâneas. Além disso, o trabalho aborda a relevância das artes visuais para a inclusão escolar, ressaltando metodologias que possibilitam a participação de estudantes com diferentes formas de percepção e expressão. Conclui-se que a presença sistemática das Artes Visuais no currículo do Ensino Fundamental contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos, capazes de interpretar e produzir imagens de forma consciente. Assim, o fortalecimento dessa área depende do reconhecimento de seu valor pedagógico, do investimento em formação docente e do compromisso com uma educação democrática, estética e culturalmente significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Ensino Fundamental; Educação estética; Cultura visual; Formação integral.

¹ Graduação em Pedagogia (2016); Especialista em Educação Psicopedagogia pela Faculdade de Intaquá (2017); Possui segunda licenciatura em Artes Visuais, faculdade Universitárias Cidade verde (UNICV) (2025), Professora de Educação infantil no CEI Jardim Panamericano, Prefeitura de São Paulo e Professora de Educação Básica na CEMEI – Leonil Crê Bortolosso, Prefeitura de Osasco.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTESVISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

The Importance of Visual Arts Education in Elementary School

RAQUEL TRINDADE DOS SANTOS DE JESUS ¹**ABSTRACT**

Visual Arts education in Elementary School represents an essential field for students' comprehensive development, as it integrates cognitive, expressive, cultural, and social dimensions within the educational process. This study aims to investigate the importance of Visual Arts teaching in the school context, analyzing its contributions to the development of creativity, aesthetic perception, critical image reading, and the appreciation of cultural diversity. Based on a theoretical approach supported by recent studies, the paper discusses how visual arts practices promote meaning-making, symbolic expression, and the expansion of students' cultural repertoires, considering the central role of images in contemporary society. The study highlights that Visual Arts education goes beyond technical learning, involving processes of investigation, experimentation, and reflection that enable students to understand and reinterpret the visual world around them. It also emphasizes the role of the teacher as a mediator in this process, underscoring the importance of qualified teacher education that addresses both theoretical foundations and contemporary visual cultures. Furthermore, the research discusses the relevance of Visual Arts for inclusive education, highlighting methodologies that enable the participation of students with different forms of perception and expression. It is concluded that the systematic presence of Visual Arts in the Elementary School curriculum contributes to the formation of critical, sensitive, and creative individuals who are capable of interpreting and producing images consciously. Therefore, strengthening this field depends on recognizing its pedagogical value, investing in teacher education, and committing to a democratic, aesthetic, and culturally meaningful education.

KEYWORDS: Visual Arts; Elementary Education; Aesthetic education; Visual culture; Comprehensive education.

¹ Graduação em Pedagogia (2016); Especialista em Educação Psicopedagogia pela Faculdade de Intaquá (2017); Possui segunda licenciatura em Artes Visuais, faculdade Universitárias Cidade verde (UNICV) (2025), Professora de Educação infantil no CEI Jardim Panamericano, Prefeitura de São Paulo e Professora de Educação Básica na CEMEI – Leonil Crê Bortolosso, Prefeitura de Osasco.

INTRODUÇÃO

O ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental desempenha função relevante no processo formativo ao possibilitar o desenvolvimento de competências expressivas, perceptivas e cognitivas. A presença dessa área no currículo escolar oferece meios para que os estudantes ampliem sua compreensão de mundo por meio de imagens, símbolos e signos visuais, favorecendo o pensamento criativo e a leitura crítica da realidade. Moura e Paim (2019) destacam que as Artes Visuais auxiliam na construção de habilidades relacionadas à observação, percepção e imaginação, elementos centrais no desenvolvimento global das crianças.

A partir das experiências com diferentes materiais e suportes, os alunos são provocados a investigar, elaborar e transformar significados, promovendo um aprendizado que articula corpo, emoção e cognição. Segundo Silva (2021), tais experiências são importantes desde a Educação Infantil, pois fortalecem os vínculos entre a expressão artística e a construção de identidade. Essa dimensão formativa se estende ao Ensino Fundamental, momento em que os estudantes aprofundam a capacidade de interpretar imagens e narrativas visuais, elementos fundamentais da cultura contemporânea. Ferreira (2024) ressalta que o ensino de artes deve construir caminhos que integrem o fazer artístico e a reflexão crítica, possibilitando que os alunos atuem como sujeitos criadores em suas comunidades escolares.

O problema de pesquisa que orienta este estudo emerge da necessidade de compreender o lugar e a função do ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental, especialmente diante dos desafios

contemporâneos que envolvem a formação integral dos estudantes em um contexto marcado pela centralidade das imagens e das linguagens visuais. Questiona-se, portanto, de que forma o ensino de Artes Visuais contribui para o desenvolvimento cognitivo, expressivo e social dos estudantes, considerando os aspectos formativos dessa linguagem no ambiente escolar. Tal problematização parte do reconhecimento de que as artes visuais não se limitam a atividades recreativas ou meramente técnicas, mas constituem um campo de conhecimento que mobiliza processos de percepção, imaginação, reflexão e construção simbólica, fundamentais para o desenvolvimento humano (MOURA; PAIM, 2019).

No âmbito cognitivo, o ensino de Artes Visuais favorece a ampliação das capacidades de observação, análise e interpretação, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à leitura crítica de imagens e à compreensão de signos visuais presentes na cultura contemporânea. Segundo Ferreira (2024), ao explorar diferentes materiais, técnicas e suportes, os alunos são estimulados a investigar, formular hipóteses e atribuir significados, processos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento criativo e reflexivo. Esses aspectos tornam-se ainda mais relevantes no Ensino Fundamental, etapa em que os estudantes consolidam aprendizagens que articulam razão, sensibilidade e expressão.

Do ponto de vista expressivo e social, as práticas em artes visuais possibilitam aos estudantes o exercício da comunicação simbólica e da expressão de sentimentos, ideias e identidades. Silva (2021) destaca que o contato sistemático com a linguagem artística fortalece a construção da identidade e promove o reconhecimento da diversidade cultural, ao

permitir que os alunos expressem suas experiências e repertórios socioculturais por meio da produção visual. Além disso, a interação em atividades coletivas de criação favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como o respeito ao outro, a cooperação e o diálogo, aspectos essenciais para a convivência no espaço escolar.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar a importância do ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental, buscando compreender seu papel na formação integral dos estudantes, considerando os aspectos cognitivos, expressivos, culturais e sociais envolvidos no processo educativo. Pretende-se, ainda, analisar como essa disciplina pode ser planejada e executada de maneira intencional, superando práticas fragmentadas ou descontextualizadas. Oliveira e Hernández (2020) enfatizam que o planejamento pedagógico em artes visuais deve considerar tanto os fundamentos teóricos da área quanto as culturas visuais contemporâneas, de modo a promover experiências significativas e críticas.

Assim, ao refletir sobre o problema de pesquisa e o objetivo proposto, este estudo reafirma a relevância das Artes Visuais como componente curricular capaz de contribuir para o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e da valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. A investigação busca, portanto, fortalecer o entendimento do ensino de artes como direito educacional e como prática pedagógica fundamental para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e socialmente participativos no Ensino Fundamental.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental configura-se como componente relevante no processo de formação dos sujeitos em sua dimensão expressiva, simbólica e cognitiva. A presença dessa linguagem no currículo escolar possibilita a constituição de experiências que favorecem a leitura crítica de imagens, o reconhecimento de elementos culturais diversos e a produção de significados por meio da exploração visual. Moura e Paim (2019) ressaltam que a prática com as artes visuais no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de capacidades perceptivas, de observação e representação, permitindo que os estudantes articulem suas vivências com modos próprios de expressão gráfica, pictórica e simbólica. Tais interações possibilitam a elaboração de narrativas visuais que ressignificam o cotidiano e ampliam as formas de comunicação.

No âmbito do Ensino Fundamental, a consolidação de habilidades artísticas deve ser compreendida como um processo complexo que ultrapassa o simples domínio técnico ou a reprodução de modelos estéticos previamente estabelecidos. O ensino de Artes Visuais, quando concebido de forma crítica e intencional, envolve experiências de investigação, criação e reflexão que possibilitam ao estudante construir sentidos, interpretar o mundo visual e posicionar-se de maneira consciente diante das múltiplas imagens que circulam socialmente. Essa perspectiva rompe com concepções reducionistas da arte escolar, que historicamente a associaram a práticas meramente decorativas ou recreativas, desconsiderando seu potencial formativo no desenvolvimento integral dos sujeitos (MOURA; PAIM, 2019).

Ferreira (2024) defende que o ensino de artes

visuais precisa ser compreendido como prática pedagógica intencional, capaz de estabelecer articulações entre o sensível e o pensamento crítico. Nessa abordagem, o fazer artístico não se configura como atividade isolada, mas como parte de um processo educativo que integra percepção, experimentação, análise e reflexão. Ao produzir imagens, os estudantes são convidados a investigar materiais, técnicas e linguagens, ao mesmo tempo em que refletem sobre os significados simbólicos e culturais de suas produções. Esse movimento favorece a compreensão da arte como forma de conhecimento, na qual o ato de criar está indissociavelmente ligado ao ato de compreender.

A articulação entre o fazer e o compreender amplia o alcance das aprendizagens em artes visuais, extrapolando o campo estético e alcançando dimensões éticas, culturais e sociais que atravessam as experiências escolares. Ao trabalhar com imagens, símbolos e narrativas visuais, os estudantes desenvolvem competências relacionadas à leitura crítica da realidade, aprendendo a identificar discursos, valores e representações presentes nas produções visuais que consomem e produzem. Oliveira e Hernández (2020) ressaltam que a educação em artes visuais desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos em uma sociedade marcada pela intensificação da cultura imagética, exigindo da escola práticas pedagógicas que problematizem a visualidade contemporânea.

Nesse contexto, o ensino de artes visuais contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao estimular a análise, a interpretação e a ressignificação das imagens. A escola, ao propor experiências que envolvem múltiplas

linguagens visuais, possibilita que os estudantes compreendam a imagem não apenas como objeto estético, mas como construção cultural e social. Silva (2021) destaca que essas práticas favorecem a ampliação do repertório cultural dos alunos, promovendo o reconhecimento da diversidade de manifestações artísticas e o respeito às diferenças culturais presentes na sociedade. Assim, o ensino de artes visuais assume um papel relevante na formação cidadã, ao incentivar atitudes de valorização da pluralidade e do diálogo intercultural.

Outro aspecto fundamental refere-se ao caráter investigativo das práticas em artes visuais no Ensino Fundamental. Ao explorar diferentes materiais, suportes e técnicas, os estudantes são estimulados a experimentar, formular hipóteses e solucionar problemas de maneira criativa. Esse processo fortalece habilidades cognitivas como a observação, a atenção, a memória visual e a capacidade de planejamento, contribuindo para aprendizagens significativas que dialogam com outras áreas do conhecimento. Moura e Paim (2019) afirmam que a experimentação artística favorece a integração entre cognição, emoção e sensibilidade, elementos essenciais para o desenvolvimento global dos estudantes.

Além disso, o ensino de artes visuais promove o desenvolvimento de competências sociais, especialmente quando organizado a partir de práticas coletivas de criação e apreciação. A produção artística em grupo estimula a cooperação, o respeito às ideias do outro e a construção compartilhada de sentidos, fortalecendo vínculos e favorecendo a convivência no espaço escolar. Morais e Silva (2021) demonstram que a inclusão de referências visuais próximas ao universo cultural dos estudantes, como mangás, animes

e outras expressões da cultura juvenil, contribui para o engajamento nas atividades e para a valorização dos saberes dos alunos, tornando o ensino de artes mais significativo e contextualizado.

Ao envolver o estudante em práticas que mobilizam múltiplos sentidos e linguagens, o ensino de artes visuais contribui para a constituição de sujeitos mais atentos à visualidade que os cerca. Essa atenção não se limita ao aspecto perceptivo, mas envolve a capacidade de questionar, interpretar e produzir imagens de forma consciente e intencional. Zamperetti (2021) aponta que, mesmo em contextos desafiadores, como o ensino remoto, as artes visuais mantêm seu potencial formativo ao possibilitar a expressão subjetiva e a criação de vínculos simbólicos entre estudantes, professores e conteúdo.

Dessa forma, compreender o ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental como prática pedagógica intencional implica reconhecer seu papel estratégico na formação integral dos estudantes. Ao articular sensibilidade, pensamento crítico, criatividade e consciência cultural, essa área do conhecimento contribui para a construção de sujeitos capazes de interpretar o mundo visual de maneira ética, reflexiva e socialmente comprometida. O fortalecimento do ensino de artes visuais, portanto, demanda planejamento pedagógico consistente, formação docente qualificada e reconhecimento institucional de seu valor educativo, assegurando experiências formativas que respeitem a complexidade e a potência da linguagem artística no contexto escolar.

As imagens, cada vez mais presentes no cotidiano, exigem dos indivíduos competências específicas de leitura,

interpretação e produção. Nesse sentido, Oliveira e Hernández (2020) chamam atenção para a importância da formação docente voltada à arte como linguagem autônoma, o que demanda preparação crítica para lidar com os desafios da prática pedagógica nesse campo. A qualificação do professor de artes visuais deve considerar tanto os fundamentos teóricos da área quanto a compreensão das culturas visuais contemporâneas. Essa formação é indispensável para que os educadores possam atuar de forma significativa na mediação entre os conteúdos escolares e os repertórios culturais dos alunos.

A aprendizagem no campo das artes visuais permite o desenvolvimento de capacidades que não são plenamente contempladas por outras áreas do conhecimento. Silva (2021) afirma que o contato com diferentes suportes, técnicas e materiais no ambiente escolar contribui para a ampliação da percepção estética e para a valorização da diversidade cultural. Tais aspectos são relevantes não apenas no início da trajetória escolar, mas também no Ensino Fundamental, etapa em que os estudantes já possuem repertório imagético mais elaborado e podem se engajar em processos criativos mais complexos. O ensino de artes visuais, portanto, deve acompanhar essas transformações, atualizando suas abordagens metodológicas e dialogando com as demandas da contemporaneidade.

A interação entre o aluno e as múltiplas linguagens visuais potencializa a construção de subjetividades conscientes de seus contextos e de suas formas de expressão. Moraes e Silva (2021), ao abordarem o uso do mangá e do anime como recursos didáticos, demonstram como as artes visuais podem ser mediadoras da formação pessoal e social, ao estabelecer conexões com elementos da cultura juvenil. A

inclusão de referências próximas ao universo dos estudantes favorece o engajamento nas atividades e permite que as práticas pedagógicas dialoguem com as experiências extraclasse. Esse movimento contribui para a valorização dos saberes dos alunos e para o fortalecimento dos vínculos entre escola e cultura.

As práticas educativas em artes visuais também assumem um papel importante na promoção da inclusão escolar. Pawlina, Silva e Donato (2023) discutem metodologias adaptadas para o ensino de artes a estudantes cegos e com baixa visão, evidenciando que a linguagem visual pode ser apropriada de forma sensorial e acessível. A proposição de estratégias específicas e o uso de recursos táteis permitem que esses estudantes participem ativamente do processo criativo e desenvolvam suas formas de expressão. Essa abordagem amplia o entendimento sobre o ensino de artes como campo aberto à pluralidade de experiências e modos de percepção.

Durante o período de ensino remoto, o ensino de artes visuais enfrentou desafios particulares, especialmente relacionados à mediação das interações entre professores, alunos e objetos artísticos. Zamperetti (2021) analisa esse contexto e aponta que o ambiente digital produziu um paroxismo nas relações pedagógicas, exigindo adaptações tanto nos modos de ensinar quanto nas formas de recepção e produção das imagens. Mesmo diante das limitações impostas pela distância física, foi possível observar o empenho dos docentes em criar estratégias que mantivessem o vínculo dos estudantes com a arte e com suas potencialidades expressivas.

A presença das artes visuais no currículo do Ensino Fundamental, portanto, deve ser compreendida como instrumento de formação ampla, em que se articulam a criação, a reflexão e a percepção crítica. Rossi (2019) enfatiza a resistência dos docentes de arte diante da desvalorização histórica da disciplina e da instabilidade de sua presença nas grades curriculares. Essa resistência se traduz em práticas comprometidas com a construção de espaços significativos para a experiência estética e para o diálogo com as múltiplas manifestações culturais que atravessam a vida escolar. Ao reafirmar a importância do ensino de artes, os professores se posicionam como agentes de transformação pedagógica e cultural.

As Artes Visuais oferecem um campo fértil para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, nos quais é possível integrar conteúdos de outras áreas do conhecimento a partir de abordagens sensíveis e visuais. A transversalidade da linguagem artística permite que os estudantes estabeleçam conexões entre a arte e temas como história, geografia, ciências e cidadania. Essa perspectiva amplia o escopo do ensino de artes, conferindo-lhe densidade conceitual e relevância na formação do pensamento crítico e da consciência cultural dos alunos. A presença sistemática dessa disciplina na rotina escolar pode, assim, promover experiências educativas mais completas.

A valorização das culturas visuais contemporâneas no planejamento pedagógico do ensino de Artes Visuais configura-se como elemento central para a formação crítica dos estudantes no Ensino Fundamental. Em uma sociedade marcada pela intensificação da circulação de imagens nos meios digitais, urbanos e midiáticos, torna-se imprescindível

que a escola reconheça a visualidade como linguagem estruturante dos processos de comunicação, produção de sentidos e construção de identidades. Ao incorporar referências visuais que dialogam com a produção cultural atual, o ensino de artes amplia as possibilidades de leitura do mundo e contribui para que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à interpretação, análise e produção consciente de imagens (OLIVEIRA; HERNÁNDEZ, 2020).

Nesse contexto, o contato sistemático com obras de arte de diferentes períodos históricos, artistas diversos e manifestações visuais contemporâneas — como grafite, fotografia, ilustração digital, design, cinema e produções audiovisuais presentes nas redes sociais — favorece a ampliação do repertório cultural dos estudantes. Ferreira (2024) ressalta que o ensino de artes visuais deve estabelecer pontes entre o patrimônio artístico tradicional e as expressões culturais emergentes, de modo a tornar a aprendizagem significativa e conectada às experiências cotidianas dos alunos. Essa aproximação possibilita que o estudante compreenda a arte como fenômeno vivo, em constante transformação, e não como um campo restrito a produções distantes de sua realidade social.

A inserção das culturas visuais contemporâneas no ambiente escolar também contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico diante das representações visuais que circulam socialmente. Moura e Paim (2019) destacam que a leitura de imagens envolve processos cognitivos complexos, nos quais o estudante aprende a identificar códigos visuais, intenções comunicativas, valores simbólicos e discursos implícitos nas produções visuais. Ao analisar imagens presentes em diferentes contextos — como

publicidade, mídias digitais e espaços urbanos —, os alunos passam a questionar estereótipos, padrões estéticos e narrativas hegemônicas, desenvolvendo uma postura mais reflexiva e autônoma diante da cultura visual.

A escola, nesse sentido, assume papel fundamental na mediação entre os estudantes e a multiplicidade de imagens que compõem o cenário contemporâneo. Silva (2021) afirma que a educação em artes visuais deve favorecer experiências que estimulem a sensibilidade estética e o reconhecimento da diversidade cultural, permitindo que os alunos se expressem por meio de diferentes linguagens e suportes. Essa perspectiva amplia as possibilidades de participação e inclusão, ao considerar os repertórios visuais trazidos pelos estudantes e valorizar suas experiências culturais como ponto de partida para o processo educativo.

Além disso, o trabalho pedagógico com culturas visuais contemporâneas possibilita a integração entre criação artística e reflexão crítica. Ao produzir imagens, os estudantes são convidados a tomar decisões estéticas, refletir sobre os significados de suas produções e considerar o impacto social e cultural de suas escolhas visuais. Oliveira e Hernández (2020) enfatizam que esse processo contribui para a formação de sujeitos capazes de produzir imagens com intencionalidade, compreendendo a visualidade como prática social e política. Assim, o ensino de artes visuais fortalece a autonomia criativa e o pensamento crítico, elementos essenciais para a formação cidadã.

Em um contexto marcado pela intensa presença da imagem na comunicação e na construção de sentidos sociais, a valorização das culturas visuais contemporâneas torna-se

condição indispensável para uma educação comprometida com a realidade dos estudantes. Zamperetti (2021) aponta que as transformações tecnológicas e digitais exigem da escola novas abordagens pedagógicas que considerem as formas contemporâneas de produção e circulação de imagens. Ao incorporar essas referências de maneira crítica e contextualizada, o ensino de Artes Visuais contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, capazes de interpretar, questionar e produzir visualidades de forma ética, criativa e socialmente responsável.

Dessa forma, a inclusão das culturas visuais contemporâneas no planejamento pedagógico não apenas amplia o escopo do ensino de artes, mas reafirma seu papel na formação integral dos estudantes. Ao articular repertório cultural, sensibilidade estética e pensamento crítico, o ensino de Artes Visuais fortalece a capacidade dos alunos de compreenderem o mundo visual que os cerca e de participarem ativamente da construção de sentidos na sociedade contemporânea.

O ensino de artes visuais no Ensino Fundamental precisa ser pautado por metodologias que valorizem o processo criativo e a autonomia dos estudantes na produção visual. A ênfase na experimentação e na construção coletiva de conhecimentos promove ambientes de aprendizagem mais abertos à escuta, à colaboração e à construção de sentidos. O professor, nesse processo, atua como mediador que propõe desafios, oferece referências e incentiva a expressão pessoal dos alunos. Ao longo do Ensino Fundamental, essa mediação torna-se cada vez mais sofisticada, exigindo planejamento que considere os repertórios prévios dos estudantes e as especificidades do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a importância do ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental evidencia que essa linguagem desempenha papel significativo na formação integral dos estudantes, ao promover a articulação entre percepção estética, expressão simbólica e reflexão crítica. Moura e Paim (2019) destacam que as práticas artísticas favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sensoriais, ampliando a capacidade de observação e representação dos alunos. A inclusão de atividades visuais no cotidiano escolar contribui para que os estudantes compreendam e produzam imagens com intencionalidade, reconhecendo-as como parte constitutiva da cultura e da comunicação contemporânea. Essa dimensão torna o ensino de artes essencial no processo de escolarização, pois permite abordagens formativas que não se restringem à transmissão de conteúdos, mas que envolvem os sujeitos em processos criativos e de construção de sentidos.

Outro aspecto que se consolida ao longo da pesquisa refere-se à necessidade de formação docente qualificada para o ensino de Artes Visuais. Oliveira e Hernández (2020) ressaltam que o professor deve estar preparado para atuar com os fundamentos teóricos da linguagem visual e com as múltiplas culturas visuais presentes no cotidiano dos estudantes. A atuação docente, nesse campo, demanda planejamento, sensibilidade e domínio técnico, de modo que as propostas pedagógicas em arte não sejam reduzidas a práticas esporádicas ou desarticuladas. Para que as experiências artísticas sejam significativas, é necessário que o ensino esteja inserido de maneira sistemática e com intencionalidade no currículo escolar, permitindo o diálogo com

outras áreas do conhecimento e com os contextos socioculturais dos alunos. Assim, a formação em artes visuais no Ensino Fundamental se consolida como meio de promover a autonomia expressiva e o pensamento crítico.

Por fim, conclui-se que a presença das Artes Visuais na escola deve ser compreendida como direito educacional e instrumento de acesso à diversidade cultural e simbólica da sociedade. Ferreira (2024) e Rossi (2019) reforçam que garantir o ensino dessa linguagem exige o reconhecimento de seu valor pedagógico, bem como o enfrentamento das políticas que historicamente desvalorizam sua permanência no currículo. Ao permitir que os alunos se expressem por meio de imagens, símbolos e formas visuais, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de si e do mundo. A valorização das artes visuais como área de conhecimento e expressão, portanto, constitui passo fundamental para uma educação que respeite as múltiplas formas de aprender e de se comunicar. Nesse sentido, o fortalecimento do ensino de artes no Ensino Fundamental depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e compromisso pedagógico com uma educação voltada à formação estética, crítica e democrática.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Sueli. **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. São Paulo: Papirus, 2024.
- MORAIS, Flavia; SILVA, Maikon André Lima. Mangá e Anime no Ensino das Artes Visuais: o desenho nipônico como ferramenta didática de formação pessoal e social. **Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 24, p. 123-132, 2021.
- MOURA, Eliane Maria Fogliarini; PAIM, Marilane Maria Wolff. A importância das Artes Visuais na aprendizagem das crianças. **Revista Apotheke**, v. 5, n. 3, 2019.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia: UFSM, 2020.
- PAWLINA, Rafael Guilherme; SILVA, João Henrique; DONATO, Sueli Pereira. O Ensino de Artes Visuais para estudantes cegos e com baixa visão: metodologias e estratégias de ensino. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 25, p. e023033-e023033, 2023.
- ROSSI, Flávia Demke. A (Re) existência do Ensino de Arte sob a ótica dos docentes de Pelotas. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.
- SILVA, Cleide Santos. Importância das Artes Visuais na Educação Infantil. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 4, p. 111-123, 2021.
- ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, v. 13, n. 29, p. 37-53, 2021.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

The use of visual resources as facilitators of learning for students with intellectual disabilities.

REGIANE MESSIAS DA SILVA ¹

RESUMO

A educação inclusiva demanda práticas pedagógicas que reconheçam e atendam à diversidade dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência intelectual, cujas especificidades cognitivas requerem estratégias diferenciadas de mediação do conhecimento. Nesse cenário, os recursos visuais configuram-se como instrumentos fundamentais para a promoção de aprendizagens mais acessíveis e significativas, ao favorecerem a compreensão de conceitos, o estímulo à atenção e à memória, a ampliação da comunicação e a organização da rotina escolar, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da participação ativa e da autoestima dos alunos. Quando utilizados de forma intencional e alinhados a uma proposta pedagógica inclusiva, esses recursos potencializam o ensino-aprendizagem, minimizam barreiras educacionais e reforçam o compromisso da escola com uma educação equitativa, conforme preconizado por referenciais teóricos e políticas educacionais voltadas à inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Práticas pedagógicas inclusivas; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

Inclusive education demands pedagogical practices that recognize and address the diversity of students, especially those with intellectual disabilities, whose cognitive specificities require differentiated strategies for mediating knowledge. In this context, visual resources are fundamental tools for promoting more accessible and meaningful learning, favoring the understanding of concepts, stimulating attention and memory, expanding communication, and organizing the school routine, contributing to the development of autonomy, active participation, and self-esteem in students. When used intentionally and aligned with an inclusive pedagogical approach, these resources enhance teaching and learning, minimize educational barriers, and reinforce the school's commitment to equitable education, as advocated by theoretical frameworks and educational policies focused on inclusion.

KEYWORDS: Inclusive education; Inclusive pedagogical practices; Meaningful learning.

¹ Graduação em Educação Artística pelo Centro Universitário de São Paulo – UNIMES (2007); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes (2017); Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Abrange ABC – FABRANGE (2024); Graduada em Educação Especial pela Faculdade Cidade Verde - UNICV (2025); Pós-graduada em Neuropsicologia pela Faculdade Abrange ABC – FABRANGE (2025); Graduanda em Psicologia - término em 2028; Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professor Nelson Mandela pela Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de Artes na E. E. Ascânio de Azevedo Soares pela Rede Estadual de Ensino de São Paulo.
Educação Infantil Jardim Catanduva.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como uma diretriz fundamental para a promoção de equidade no ambiente escolar, exigindo dos educadores práticas pedagógicas diversificadas e acessíveis. Dentre os diferentes tipos de deficiência, a intelectual apresenta desafios específicos, relacionados principalmente às dificuldades no processamento cognitivo, na generalização de informações e no desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, os recursos visuais surgem como importantes ferramentas de mediação pedagógica, oferecendo suporte concreto à construção de significados e facilitando o acesso ao currículo comum.

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos. (UNESCO apud MENDES, 2002, p. 66).

O uso de imagens, vídeos, pictogramas, esquemas e outros recursos visuais têm se mostrado eficaz na promoção de aprendizagens mais significativas para estudantes com deficiência intelectual. Ao ampliar a comunicação e tornar os conteúdos mais tangíveis, esses instrumentos possibilitam uma aprendizagem mais acessível, respeitando o ritmo individual dos alunos. De acordo com Fonseca (1995, p. 73), o processamento visual ocorre com maior velocidade e eficiência no cérebro humano, o que justifica o uso intensivo desses recursos em contextos educacionais que demandam maior apoio ao desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a utilização de estratégias visuais contribui não apenas para o processo de

ensino-aprendizagem, mas também para o fortalecimento da autoestima e da participação dos estudantes com deficiência intelectual na vida escolar. Quando bem planejados e contextualizados, os recursos visuais tornam-se instrumentos de inclusão, promovendo a compreensão de conceitos abstratos, organizando a rotina escolar e favorecendo a autonomia. Assim, este artigo busca refletir sobre a importância dos recursos visuais como facilitadores da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual, à luz de referenciais teóricos e práticas pedagógicas inclusivas.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades conceituais, sociais e práticas, manifestadas durante o período do desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 33). No contexto escolar, tais limitações interferem diretamente nos processos de aprendizagem, especialmente no que se refere à compreensão de conceitos abstratos, à resolução de problemas e à generalização de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a utilização de recursos visuais na dinâmica em sala de aula promove uma integração maior de contato e interação entre os estudantes que apresentam dificuldades de limitação e condicionam uma maior inserção. Dado que, é necessário promover estratégias que visem a integralidade e potencialização no processo da aprendizagem. No intuito de tornar o ensino cada vez mais participativo e inclusivo, o professor torna-se aliado das aulas que

utilizam o engajamento de recursos de visualizações a fim de contemplar as variadas formas de construção do conhecimento e atender a diversidade apresentada em sala de aula, sendo assim a utilização dessa metodologia dinamiza as variáveis formas de contribuições na articulação em aplicação no ensino-aprendizagem. (FILHO et al., 2024, p. 17).

Essas dificuldades tornam o processo de ensino mais complexo, exigindo do professor uma postura pedagógica flexível e estratégias que vão além da transmissão verbal de conteúdo. Alunos com deficiência intelectual, em geral, apresentam maior necessidade de apoio concreto, repetição significativa e mediações que favoreçam a organização do pensamento. Quando o ensino não considera essas especificidades, o aluno tende a apresentar baixo rendimento, desmotivação e dificuldades de participação nas atividades escolares.

Nesse sentido, a educação inclusiva propõe a superação de práticas homogêneas e excludentes, defendendo a adoção de metodologias que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Mantoan (2003, p. 58) destaca que a escola inclusiva deve reorganizar suas práticas pedagógicas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos, eliminando barreiras pedagógicas que dificultam o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A utilização de recursos visuais surge, portanto, como uma estratégia pedagógica essencial para responder a essas demandas. Ao transformar conteúdos abstratos em representações concretas, esses recursos possibilitam maior compreensão e favorecem a construção de significados. Assim, os recursos visuais tornam-se aliados importantes no processo de ensino-

aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, contribuindo para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

RECURSOS VISUAIS COMO MEDIADORES DOS PROCESSOS COGNITIVOS

Os recursos visuais exercem papel central na mediação dos processos cognitivos, especialmente para alunos com deficiência intelectual. Imagens, esquemas, gráficos, mapas conceituais e vídeos auxiliam na organização das informações e na compreensão de conteúdos que, apresentados apenas de forma verbal, poderiam se tornar inacessíveis. Esses recursos favorecem a associação entre o concreto e o simbólico, elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo desses estudantes.

De acordo com Fonseca (1995, p. 73), o cérebro humano apresenta maior eficiência no processamento de informações visuais quando comparado às auditivas, o que justifica a utilização sistemática desses recursos no ambiente educacional. Para alunos com deficiência intelectual, essa característica torna-se ainda mais relevante, pois o suporte visual contribui para a manutenção da atenção e para a redução da sobrecarga cognitiva durante as atividades escolares.

Outro aspecto importante refere-se ao fortalecimento da memória. Alunos com deficiência intelectual frequentemente apresentam dificuldades de retenção e evocação de informações, o que pode comprometer a aprendizagem contínua. Moraes (2021, p. 89) afirma que a associação entre imagens e conceitos potencializa a memorização e favorece a aprendizagem significativa, permitindo que o aluno construa referências mentais mais estáveis.

Além disso, os recursos visuais auxiliam na sistematização do conhecimento, permitindo que o aluno visualize relações entre ideias e conceitos. Essa organização favorece o desenvolvimento do pensamento lógico e contribui para avanços graduais na autonomia intelectual. Dessa forma, os recursos visuais não apenas facilitam o acesso ao conteúdo, mas também promovem o desenvolvimento das funções cognitivas essenciais à aprendizagem.

COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO SOCIAL E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR MEDIADAS POR RECURSOS VISUAIS

A comunicação é um dos aspectos mais impactados na deficiência intelectual, especialmente quando associada a dificuldades de linguagem expressiva e receptiva. No ambiente escolar, essas limitações podem comprometer a interação do aluno com professores e colegas, dificultando sua participação nas atividades pedagógicas. Nesse contexto, os recursos visuais assumem papel fundamental ao ampliar as possibilidades de comunicação e expressão.

A comunicação aumentativa e alternativa (CAA), apoiada por pictogramas, símbolos e imagens, possibilita que alunos com deficiência intelectual compreendam instruções, expressem necessidades e participem ativamente das situações de aprendizagem. Segundo Glat e Blanco (2007, p. 40), os suportes visuais funcionam como mediadores da linguagem, favorecendo a interação social e a construção de vínculos no ambiente escolar inclusivo.

Além de favorecer a comunicação, os recursos visuais contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima. Quando o aluno consegue

compreender o que é proposto e se expressar de forma funcional, sente-se pertencente ao grupo e mais confiante em suas capacidades. Essa participação ativa é essencial para o desenvolvimento social e emocional, aspectos indissociáveis do processo educativo.

Nesse sentido, o uso intencional de recursos visuais promove não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o fortalecimento das relações interpessoais. Ao ampliar as formas de comunicação e participação, a escola cria um ambiente mais acessível, colaborativo e acolhedor, contribuindo para a inclusão efetiva dos alunos com deficiência intelectual.

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO USO DE RECURSOS VISUAIS

A organização da rotina escolar é um fator determinante para o sucesso da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. A previsibilidade das atividades, aliada ao uso de recursos visuais, proporciona segurança, reduz a ansiedade e favorece o engajamento nas tarefas propostas. Quadros de rotina, calendários ilustrados e sequências visuais de atividades são exemplos de estratégias amplamente utilizadas nesse contexto.

Segundo Mantoan (2003, p. 58), a estruturação visual do ambiente escolar contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação dos alunos, permitindo que compreendam o que será realizado ao longo do dia. Essa organização favorece a compreensão temporal e a adaptação às demandas escolares, aspectos frequentemente desafiadores para alunos com deficiência intelectual.

Entretanto, é fundamental destacar que a eficácia dos recursos visuais está diretamente

relacionada à intencionalidade pedagógica de seu uso. Não basta inserir imagens ou materiais ilustrativos de forma aleatória; é necessário que esses recursos estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem e às necessidades específicas dos alunos. Moraes (2021, p. 89) ressalta que o planejamento pedagógico é essencial para que os recursos visuais cumpram seu papel mediador.

O professor assume papel central na seleção, adaptação e utilização desses recursos. Ao refletir sobre sua prática e buscar estratégias inclusivas, o educador contribui para a construção de um ambiente educacional mais acessível e significativo. Assim, o uso consciente e planejado de recursos visuais fortalece o processo de inclusão e amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

O PAPEL DO PROFESSOR NA SELEÇÃO E ADAPTAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS INCLUSIVOS

O professor desempenha um papel central na efetivação do uso de recursos visuais como facilitadores da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Cabe a ele identificar as necessidades educacionais específicas de seus estudantes e selecionar recursos que favoreçam a compreensão dos conteúdos e a participação ativa nas atividades pedagógicas. Essa escolha deve considerar não apenas o conteúdo curricular, mas também o nível de desenvolvimento cognitivo, as habilidades comunicativas e o contexto sociocultural do aluno.

A adaptação dos recursos visuais é um aspecto fundamental para garantir sua eficácia pedagógica. Materiais excessivamente complexos ou visualmente poluídos podem dificultar a compreensão e comprometer o

processo de aprendizagem. Assim, o professor deve priorizar a clareza, a objetividade e a funcionalidade dos recursos, utilizando imagens significativas, símbolos reconhecíveis e sequências visuais coerentes. Essa adaptação contribui para reduzir barreiras cognitivas e ampliar o acesso ao conhecimento.

Além disso, o uso de recursos visuais exige planejamento intencional e integração ao currículo. Não se trata de utilizar imagens de forma ocasional ou decorativa, mas de incorporá-las como instrumentos de mediação do conhecimento. O professor, ao articular os recursos visuais aos objetivos de aprendizagem, favorece a construção de sentidos e possibilita que o aluno com deficiência intelectual estabeleça relações entre o conteúdo escolar e suas experiências cotidianas.

É importante destacar que a formação continuada dos professores é indispensável para o aprimoramento das práticas inclusivas. O acesso a estudos, trocas de experiências e reflexões sobre o uso de recursos visuais fortalece a atuação docente e amplia as possibilidades pedagógicas. Dessa forma, o professor torna-se agente fundamental na construção de uma escola inclusiva, capaz de reconhecer as diferenças e promover aprendizagens significativas para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual configura-se como uma estratégia pedagógica fundamental para a promoção de práticas educacionais inclusivas. Ao possibilitar a transformação de conteúdos abstratos em representações concretas e acessíveis, esses recursos favorecem a

compreensão, estimulam a atenção e potencializam o engajamento dos estudantes nas atividades escolares. Dessa forma, ampliam-se as oportunidades de participação ativa dos alunos, contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, os recursos visuais desempenham papel relevante no fortalecimento da comunicação e da autonomia dos alunos com deficiência intelectual. O uso de imagens, símbolos e suportes visuais auxilia na expressão de ideias, na compreensão de rotinas e na interação com o meio escolar, promovendo maior segurança e autoestima. Esses aspectos são essenciais para que o aluno se perceba como sujeito capaz de aprender e participar, condição indispensável para uma educação que valorize a diversidade e o respeito às diferenças.

Para que tais benefícios sejam efetivamente alcançados, é imprescindível que os educadores recebam formação continuada e desenvolvam sensibilidade pedagógica para adaptar os recursos visuais às necessidades específicas de cada estudante. O compromisso com a inclusão demanda planejamento intencional, criatividade e constante reflexão sobre as práticas adotadas em sala de aula. Assim, ao investir no uso consciente e qualificado de recursos visuais, a escola avança na construção de um ambiente educacional mais equitativo, acessível e comprometido com o direito à aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artmed, 1995

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão Escolar de alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: SciELO - EDUERJ, 2012.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone Cristina Fanhani (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PICULI, Vaneilde Alves Leite. **Deficiência Intelectual: inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem**. São Paulo: Dialética, 2022.

RAMOS FILHO, Ronaldo Antônio; et al. **Além das palavras: O impacto dos recursos visuais no Ensino de Geografia**. Geografias que ensinam e aproximam. Recife. 2024. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/0/Boneco_Ebook+Geografias+que+ensinam+e+aproximam_2023.pdf/b276d0d0-f9c4-47fb-9146-5ea7d167de10. Acesso em: 12 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DO TEMPO PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

The Importance of Qualifying Time for Holistic Education

RENATA TARGINO DA SILVA DANIEL¹

RESUMO

A ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino tem sido implementada com o objetivo de promover a formação integral dos estudantes, contemplando dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais. Essa proposta encontra respaldo no Plano Nacional de Educação, especialmente na Meta 6, que prevê a oferta da educação em tempo integral em parte significativa das escolas públicas. Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar não deve se limitar ao aumento quantitativo das horas na escola, mas priorizar a qualidade das experiências educativas oferecidas.

Fundamentada em autores como Paulo Freire e Miguel Arroyo, a educação integral pressupõe a articulação entre teoria e prática, bem como a valorização do contexto e das vivências dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Assim, projetos pedagógicos, atividades culturais, científicas, artísticas e esportivas constituem estratégias relevantes para diversificar as práticas educativas e favorecer o protagonismo estudantil.

Destacam-se também os Territórios do Saber presentes nas políticas de Educação Integral do município de São Paulo, que propõem eixos temáticos voltados ao desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e significativas, considerando a realidade da comunidade escolar. Dessa forma, a ampliação da jornada escolar configura-se como uma oportunidade de qualificar o processo educativo, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral; Qualidade da educação; Desenvolvimento integral; Territórios do saber; Experiências educativas.

¹ Graduação em Centro Universitário Paulistano (2011); Especialista em Educação em Tempo Integral pela Faculdade de Educação São Luís (2020); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil -, na EMEF Dirce Genésio Dos Santos e no CEU CEI São Mateus.

A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DO TEMPO PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

The Importance of Qualifying Time for Holistic Education

RENATA TARGINO DA SILVA DANIEL¹

ABSTRACT

The extension of the school day in public education systems has been implemented with the aim of promoting students' integral development, encompassing cognitive, social, cultural, and emotional dimensions. This proposal is supported by the Brazilian National Education Plan, particularly Goal 6, which establishes the provision of full-time education in a significant portion of public schools. From this perspective, extending school time should not be limited to increasing the number of hours students spend at school, but should prioritize the quality of the educational experiences offered.

Based on authors such as Paulo Freire and Miguel Arroyo, integral education assumes the articulation between theory and practice, as well as the appreciation of students' contexts and lived experiences in the knowledge construction process. Thus, pedagogical projects, cultural, scientific, artistic, and sports activities become relevant strategies to diversify educational practices and encourage student protagonism.

The Territories of Knowledge, present in the Integral Education policies of the city of São Paulo, are also highlighted, as they propose thematic axes aimed at developing contextualized and meaningful learning, considering the reality of the school community. Therefore, extending the school day represents an opportunity to improve the quality of the educational process, contributing to the construction of a more inclusive, democratic education committed to the integral development of students.

KEYWORDS: Integral education; Quality of education; Integral development; Territories of knowledge; Educational experiences.

¹ Graduação em Centro Universitário Paulistano (2011); Especialista em Educação em Tempo Integral pela Faculdade de Educação São Luís (2020); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil -, na EMEF Dirce Genésio Dos Santos e no CEU CEI São Mateus.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas públicas têm ampliado a jornada escolar para aproximadamente sete horas diárias, com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes. No entanto, essa ampliação do tempo na escola não deve significar apenas a permanência prolongada nos componentes curriculares tradicionais. É fundamental que esse tempo adicional seja qualificado, proporcionando experiências educativas diversificadas que ampliem as oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar precisa contemplar propostas pedagógicas que promovam o desenvolvimento global dos estudantes, indo além do ensino convencional. Projetos interdisciplinares, atividades culturais, esportivas, científicas e artísticas podem enriquecer o processo educativo, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Dessa forma, a escola deve passar a oferecer um espaço mais amplo de formação, capaz de atender às múltiplas dimensões do desenvolvimento de bebês, crianças e adolescentes que participam dessa ampliação da jornada escolar.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da qualificação do tempo na escola de tempo integral para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, considerando que a ampliação da jornada escolar deve estar associada a propostas pedagógicas e projetos que valorizem as potencialidades dos estudantes e favoreçam seu desenvolvimento pleno em diferentes dimensões da aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos deste estudo

consistem em compreender a importância da qualificação do tempo escolar para o desenvolvimento integral dos estudantes, identificando os projetos pedagógicos como ferramentas que contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento e refletir sobre de que forma a ampliação da jornada escolar pode promover uma educação mais significativa e formativa.

JUSTIFICATIVA

A ampliação da jornada escolar nas escolas públicas tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes. No entanto, apenas aumentar o tempo de permanência na escola não garante melhores oportunidades de aprendizagem, sendo necessário qualificar esse tempo por meio de práticas pedagógicas significativas.

Nesse sentido, os projetos pedagógicos tornam-se importantes estratégias para ampliar as experiências educativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional dos estudantes. Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre a importância da qualificação do tempo na escola de tempo integral, buscando compreender de que forma essa ampliação pode contribuir para uma educação mais significativa e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

PROBLEMA

Contemporaneamente, observa-se um movimento crescente em direção à ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, com a implementação da educação em tempo integral. No entanto, surge o seguinte questionamento: de que forma a qualificação do tempo na escola de tempo integral, por meio de projetos pedagógicos e práticas educativas diversificadas, pode contribuir para o

desenvolvimento integral dos estudantes e para a promoção de uma aprendizagem mais contextualizada e significativa?

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, nas redes públicas de ensino têm ampliado a jornada escolar para aproximadamente sete horas diárias, com o objetivo de fortalecer a formação integral dos estudantes. Essa proposta está respaldada por diversos documentos orientadores da educação brasileira, entre eles o Plano Nacional de Educação, que destaca a importância da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Nesse documento, a Meta 6 trata especificamente da educação em tempo integral, estabelecendo como objetivo oferecer essa modalidade em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica.

Essa ampliação do tempo de permanência na escola está alinhada às discussões educacionais contemporâneas que compreendem a educação como um processo que deve contemplar diferentes dimensões do desenvolvimento humano, incluindo aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais, enfim o ser por completo.

No artigo sobre a “leitura do mundo”, FREIRE diz:

“[...] não havia dicotomia, mas relação entre o ensinar e o aprender, a teoria e a prática, o senso comum e a ciência e a filosofia; também, para ele não poderia haver a leitura da palavra, ou do texto, desvinculada da leitura do mundo ou do contexto. Entre texto e contexto há uma conexão intrínseca, mediatizada pelo diálogo entre os seres humanos, que não permite que possa existir diálogo fora daquela relação, isto é, fora da relação texto/contexto [...]” (FREIRE, p. 296).

Ao pensar em educação integral, é necessário compreender o estudante em sua totalidade, considerando suas múltiplas dimensões de desenvolvimento. Isso implica partir de uma visão das singularidades de cada sujeito, para se construir um processo educativo de qualidade. Nessa perspectiva, torna-se fundamental refletir sobre a estrutura escolar atual e sobre como a ampliação da jornada pode ser organizada de forma contextualizada e significativa. A partir dessa compreensão, os componentes curriculares devem ser ofertados considerando os sujeitos envolvidos e seus diferentes tempos de aprendizagem. Nesse sentido, os projetos educacionais configuram-se como ferramentas potentes para promover uma ampliação qualitativa do tempo escolar, especialmente ao abordarem temas emergentes e relevantes para a realidade dos estudantes, contribuindo para uma formação mais articulada e integrada.

Entretanto, a ampliação da jornada escolar não deve se limitar ao aumento do tempo dedicado exclusivamente aos componentes curriculares tradicionais. Para que essa proposta cumpra efetivamente sua função formativa, é fundamental que o tempo adicional seja planejado de forma qualitativa, possibilitando práticas pedagógicas que ampliem e diversifiquem as experiências educativas dos estudantes.

Nesse contexto, projetos pedagógicos, atividades culturais, esportivas, científicas e artísticas ganham destaque como estratégias importantes para enriquecer o processo educativo. Tais propostas favorecem o protagonismo dos estudantes, estimulam a criatividade, promovem a convivência e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento. Além disso, permitem que bebês, crianças e adolescentes vivenciem experiências educativas que dialoguem com

seus interesses, realidades e necessidades. Arroyo ressalta:

É preciso, neste sentido, considerar o território e a experiência para romper com suas estruturas enrijecidas, pois este, segundo Miguel Arroyo, “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado.” (ARROYO, 2013, p. 23)

Ao pensar em qualificar as aprendizagens, pode-se observar os Territórios do Saber que estão nas propostas de ampliação do tempo da Prefeitura de São Paulo, como uma ferramenta potente de experiências contextuais.

O documento Educação Integral Política São Paulo Educadora, na página 90 traz:

Culturas, Artes e Memórias; Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; Orientações de Estudos e Invenção Criativa; Consciência, Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; Ética, convivência e protagonismo; Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional Economia Solidária e Educação financeira

Essas propostas podem ser uma fonte de ampliação qualificada do tempo, pois segue o envolvimento da comunidade escolar e partem dos estudos de acordo com a realidade daquela escola.

Dessa forma, a ampliação da jornada escolar deve ser compreendida não apenas como um aumento quantitativo do tempo na escola, mas principalmente como uma oportunidade de qualificar as práticas pedagógicas. Quando bem estruturada, essa ampliação contribui para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se que a ampliação da jornada escolar representa uma oportunidade significativa para qualificar o processo educativo, desde que esteja fundamentada em propostas pedagógicas que valorizem a formação integral dos estudantes. Mais do que aumentar o tempo de permanência na escola, torna-se essencial garantir que esse tempo seja organizado de maneira intencional, articulando diferentes experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Os projetos pedagógicos, aliados aos Territórios do Saber e às diretrizes da Educação Integral propostas pelo município de São Paulo, evidenciam possibilidades concretas de diversificação das práticas educativas, contemplando aspectos culturais, científicos, sociais, emocionais e corporais. Ao considerar o território, a realidade dos estudantes e o diálogo com a comunidade escolar, amplia-se a potencialidade de construção de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e participativas.

Portanto, a educação em tempo integral deve ser compreendida como um caminho para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade. Quando planejada de forma qualitativa, a ampliação da jornada escolar contribui para fortalecer o protagonismo dos estudantes, enriquecer suas experiências e promover uma educação que dialogue com os desafios contemporâneos, favorecendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2026.

FREIRE, AMA. A leitura de mundo e a leitura de palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes**, Campinas 35(96): 291-298, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral**: política São Paulo educadora. São Paulo: SME / COPED, 2020. Disponível em: [Acessar documento](#). Acesso em: 28 mar. 2026.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE, DA CULTURA E DA LITERATURA NO COTIDIANO ESCOLAR

The Importance of Art, Culture, and Literature in Everyday School Life

RITA DE CÁSSIA SIERA GONÇALVES ¹

RESUMO

A arte e a literatura estimulam a imaginação e a capacidade de solucionar problemas de maneira inovadora, desenvolvendo o raciocínio complexo e a formulação de hipóteses.

Através de histórias e representações artísticas, os alunos aprendem a se colocar no lugar do outro, compreendendo diferentes emoções, desafios e perspectivas, o que fortalece valores éticos e o convívio social.

A imersão em diversas manifestações culturais e literárias expande o conhecimento dos alunos, apresentando-lhes novos mundos, ideias e modos de expressão, e enriquecendo seu vocabulário.

Ao ter contato com histórias e valores culturais diversos, os estudantes constroem sua própria identidade, percebendo-se como parte de uma história e de uma comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Ensino Fundamental; Cultura; Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

Art and literature stimulate imagination and the ability to solve problems in innovative ways, developing complex reasoning and the formulation of hypotheses. Through stories and artistic representations, students learn to put themselves in others' shoes, understanding different emotions, challenges, and perspectives, which strengthens ethical values and social interaction.

Immersion in diverse cultural and literary expressions expands students' knowledge, introducing them to new worlds, ideas, and modes of expression, while enriching their vocabulary.

By engaging with stories and diverse cultural values, students build their own identity, recognizing themselves as part of a history and a community.

KEYWORDS: Playfulness; Elementary Education; Culture; Literacy and Reading.

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera com conclusão no ano de 2022.
Pós-graduada em Arte e Musicalidade pela Faculdade Fabrange com conclusão no ano de 2025.
Professora de Educação Infantil no CEI Prefeitura de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A arte esteve presente na vida humana desde os primórdios, mesmo que de forma inconsciente, isto é, o que era produzido ainda não era entendido como arte. As pinturas rupestres foi o primeiro apontamento disso, elas tinham como principal função, a representação e a documentação. O homem pré-histórico as produziam com o propósito de registrar suas atividades diárias, além dos seus costumes e rituais (SOUZA, 2018).

Ao longo da história da humanidade e do surgimento de diferentes povos e culturas, a arte foi alargando seus traços, sendo concebida de diferentes formas, hoje conhecidas como música, teatro, dança, pintura entre outras.

Nos dias atuais, a arte tem sido trabalhada em diferentes ambientes, e a escola é um deles, sendo mais fortemente usada na Educação Infantil, utilizada como instrumento auxiliador no processo de ensino-aprendizagem de diversos conhecimentos na educação básica, a alfabetização e letramento é um deles.

A arte ocupa um lugar entre o sonho e a realidade, as crianças precisam do imaginário para acessar suas emoções e dar forma ao que querem expressar e que as vezes não cabem em palavras, mas são possíveis de serem expressas em pinturas filmes e músicas.

A arte constantemente abre portas para um caminho onde o impossível não existe. Trabalhar a arte, dá possibilidade de improvisar, transformar, ir além da superficialidade, entrelaçar os conhecimentos, em suma, entrar no terreno criativo da condição humana.

Sendo assim, não há como alcançar um aprendizado efetivo se não for dada a devida atenção às diferentes formas de a criança vivenciar, perceber e conhecer o mundo.

Os pequenos precisam estabelecer conexões externas e internas, e é exatamente nesse

ponto que o ensino da arte se mostra relevante.

Esta produção tem como objetivo destacar a importância da cultura e da arte no cotidiano escolar, assim como a leitura e o brincar no desenvolvimento integral da criança.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998, p. 95): É importante esclarecer que a qualidade dessa intervenção depende da experiência que o professor tem, tanto em artes quanto do seu grupo de alunos. É fundamental que o professor conheça, por experiência própria, as questões que podem ocorrer durante um processo de criação, saiba formular para si mesmo perguntas relativas ao conhecimento artístico e saiba observar seus alunos durante as propostas que realizam, para que esse conjunto de dados conduzam suas intervenções e reflexões.

As escolas tem o papel de ampliar experiências, conhecimentos e habilidades, partindo do contexto da realidade da criança, auxiliando na socialização e no desenvolvimento expressivo e crítico do aluno. As artes visuais trabalham o processo criativo e capacidade de expressão artística da criança, de forma, de forma que auxilia na escrita, leitura e interpretação de textos. Na alfabetização e letramento, ela contempla na dinamização da aula, de forma que adapta os alunos a diversos contextos culturais (FEIER e GEDOZ, 2015).

Quando dizemos que as artes estimulam a criatividade ou que despertam a imaginação, é porque qualquer uma de suas expressões oferece elementos que modificam qualitativamente o nosso olhar.

A arte é importante dentro da escola porque é importante fora dela.

Está presente em tudo e nos ajuda a compreender o estado de espírito das pessoas, uma vez que expressam seus sentimentos por meio das diversas linguagens artísticas como música, dança, teatro e artes visuais.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394) em 20 de Dezembro de 1996, lei que obriga "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Ainda, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1988, p.95)

É importante esclarecer que a qualidade dessa intervenção depende da experiência que o professor tem, tanto em artes quanto do seu grupo de alunos. É fundamental que o professor conheça, por experiência própria, as questões que podem ocorrer durante um processo de criação, saiba formular para si mesmo perguntas relativas ao conhecimento artístico e saiba observar seus alunos durante as propostas que realizam, para que esse conjunto de dados conduza suas intervenções e reflexões.

Sendo assim, percebemos a importância da arte no cotidiano escolar e deve estar presente nas salas de aula porque é uma linguagem, é uma maneira de representar o mundo em que vivemos. A arte deve extrapolar as dimensões da escola, ultrapassando a teoria do pensamento artístico. Toda cultura e todo meio em que se vive tem suas próprias características, seus padrões, valores, normas, ideias e objetivos, que são transmitidos e reforçados para as gerações em que nela se vive.

LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo ensino-aprendizagem na fase da infância.

A criança ao brincar e jogar se envolve tanto com a brincadeira, que coloca na ação seu sentimento e emoção.

A atividade lúdica possibilita as crianças à aprenderem a se relacionar com o outro, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido a situação de alguns jogos e brincadeiras, consequentemente gerando uma maturação de novos conhecimentos.

FREUD (1974, p. 135), reflete sobre o brinquedo

Errado supor que a criança não leva esse mundo a sério sua brincadeira e despende na mesma muita emoção.

A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda emoção com que a criança caracteriza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados as coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo que diferencia o "brincar infantil da fantasia".

Assim, é necessário considerar o brincar como algo imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Reconhecer a importância da literatura infantil e incentivar a formação do hábito da leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é um caminho que leva a criança

a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos deforma prazerosa e significativa e a influência dos pais e educadores é imprescindível nesse desenvolvimento.

A leitura deve ser introduzida de forma natural no dia a dia da criança, não deve ser algo imposto. Para isso, levem em consideração o tempo de atenção que a criança dedica a leitura e respeite este limite. Observe quais assuntos chamam mais a atenção, permita que a criança leia com você ou para você, faça perguntas sobre o enredo e estimule conversas em torno da história lida. Faça do momento da leitura um momento prazeroso para os pequenos. É muito importante essa rotina.

O contato com histórias dá as crianças a oportunidade de chegar a mundos imagináveis, possibilitando que elas viajem no tempo utilizando a criatividade. A leitura, a escrita, as cantigas de ninar, as brincadeiras de roda são várias formas de transmitir a literatura infantil. A contação promove a interação e instiga a imaginação da criança, importante para sua formação, uma vez que escutar histórias é o início para ser leitor e ter um caminho de descobertas e de compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1989).

A leitura valoriza a autonomia intelectual e social, motivando e desafiando nas crianças a capacidade de transformar e compreender o contexto em que vive modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

CRITÉRIOS A SEREM CONSIDERADOS NA ESCOLHA DE TEXTOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

A leitura é uma atividade que deve ser prazerosa, gostosa com o objetivo e função social para que faça sentido ao leitor e assim, ocorra interesse pelo texto que está sendo lido. No entanto, sabemos que não é todo

texto que causa tal gosto ao aluno, e sim textos que de alguma forma, o próprio leitor acredita haver uma reciprocidade.

De acordo com Casson:

[...] ao lermos, abrimos uma porta entre nosso mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto a multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (2009, p. 27).

Assim, fica evidente que a leitura são trocas de informações entre o leitor e o autor. Um bom texto é aquele que deixa o leitor aguçado para procurar o melhor sentido, o melhor final, as coisas que estão implícitas para que viaje no texto.

O professor é o indivíduo que vai levar possibilidades concretas de leitura para seu aluno fazendo com que sinta a realidade de uma maneira diferente, e são as atividades levadas por ele para a escola que farão os alunos terem mais interesse. Uma boa prática é a roda de leitura, que proporciona uma leitura diversificada, compartilhada com os alunos e que é um instrumento mediador na formação de leitores.

Favorecer o desenvolvimento do gosto pelas histórias, poesias, entre tantos gêneros literários, implica a determinação do professor em promover momentos apropriados ao ato de contar ou ler histórias. Assim, nada de propor conhecimentos utilitários que sirvam para isto ou para aquilo, o que importa é o desenvolvimento de uma oralidade expressiva e a experiência com a leitura (OLIVEIRA, 2010, P.47).

Portanto, é de grande responsabilidade do professor, selecionar textos a serem lidos com as crianças de acordo com suas habilidades e domínio de leitura, textos que auxiliem nas aprendizagens para que as crianças mesmas desenvolvam suas estratégias de leitura nos diversos gêneros literários, assim como nos poemas, contos de fadas, histórias de ficção, gibis que os encantem, para estimular a imaginação.

CRITÉRIOS NECESSÁRIOS PARA A ESCOLHA DE MÚSICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino da música tem por objetivos gerais abrir espaço para que os alunos possam se expressar e se comunicar através dela, bem como, promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos culturais e históricos.

Ao discutir a inserção da música como disciplina no currículo, analisa-se que há vários fatores e muitas fronteiras para que esse ensino seja posto em prática nas salas de aula, principalmente na modalidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental, afinal, ao se tratar de currículo, sabe-se que é preciso cumprir o que determina na elaboração dos mesmos.

Dessa maneira, nota-se o quanto a escola é um espaço significativo, principalmente para a criança que começa a ter o primeiro contato com objetos, trocas de experiências com outras pessoas, e assim, percebe-se que a música é o assunto preferencial dessas crianças.

Com base nesse pensamento, pode-se analisar que o uso da apreciação musical

serve de ferramenta para o desenvolvimento de habilidades, como a linguagem, o movimento corporal, a escuta, a atenção, entre outros.

Através da música e da dança, é que pode conhecer as manifestações artísticas que expressam a cultura de cada lugar. É o que retrata Martins: " Dançar, batucar e cantar são formas de manifestações que fascinam o homem [...]. Em poucas palavras, tanto a música como a dança, transmitem cultura". (Revista Nova Escola-maio, 2009, p. 74).

Diante de tantas argumentações, analisa-se o quanto a música é rica, em termos de proporcionar diversos tipos de conhecimentos, e no sentido cultural (modo de expressar a diversidade), de ver o mundo em outros ângulos.

A música exerce papel fundamental sob o desenvolvimento neurológico da criança, através dessa arte, o público infantil constrói práticas que julgam necessárias tanto à aprendizagem informal, quanto a formal. Partindo do pressuposto de que esta última é papel da escola desenvolver nos cidadãos e assim, pode-se constatar mais uma vez a utilização da música como instrumento pedagógico rico, capaz de desenvolver tais habilidades.

A música é das formas de arte, a que mais diretamente mobiliza a emoção, forma memórias e causa relaxamento. As crianças devem começar o dia cantando [...]. É um momento de bem estar coletivo [...]. A música deve estar presente também na sala de aula e nos espaços comuns. A percepção de sons é realizada pela exploração de instrumentos de percussão, de ritmos feitos com o próprio corpo e da emissão de sons com objetos. (LIMA, 2012, P. 48, Revista Presença Pedagógica).

A educação musical nos anos iniciais, inclui todas as situações de ensino e aprendizagem, e através do sentido e audição, podem ser úteis como a forma de ensino, para desenvolver outras habilidades nos mais variados conteúdos escolares, leitura, escrita, raciocínio matemático. Assim, é necessário alguns critérios para propor músicas para os alunos, a professora deve observar atentamente as características de cada aluno, no individual considerar os conhecimentos prévios, suas percepções a cerca do tema, proporcionar momentos para que os alunos expressem suas vivências coma música, escolher alguns CDs, misturando estilos e propostas musicais, relacionando os gostos musicais com os conteúdos pedagógicos, que serão trabalhados ao longo do ano. É importante que o professor leve em consideração, a realidade em que estão inseridos, sempre motivando para que eles se interessem pelo aprendizado e ao mesmo tempo, proporcionando momentos satisfatórios para o desenvolvimento integral da criança.

Refletindo sobre a Situação Geradora de Aprendizagem (SGA), onde a professora Marília tem por objetivo organizar um sarau com a sua turma para uma apresentação na escola, é necessário que ela realize algumas etapas com seus alunos. Iniciar uma roda de conversa levantando os conhecimentos prévios dos alunos sobre poemas, leituras e músicas, convidá-los a conhecer novos poemas, mostrando livros selecionados, ler em voz alta alguns deles, caprichando na entonação, pedir para que eles declamem, apresentar algumas faixas de CD de poesia musicada, e outras músicas de acordo com a faixa etária. Exibir vídeos para que possam analisar como estão se saindo e em que precisam melhorar, assim, todos podem

participar na escolha de poemas e músicas para a realização do sarau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meios a tantas contribuições no meio educacional, analisamos que a arte e a cultura são ferramentas muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem no campo da Educação Infantil.

Com base em tudo que foi pesquisado, fica concluído que a arte no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento possibilita ao professor, diversas possibilidades de usar a interdisciplinaridade no planejamento de aulas, enriquecendo com a utilização de diversos recursos pedagógicos, transformando um conteúdo muitas vezes difícil, em um aprendizado prazeroso.

O papel do professor é de extrema importância, pois ele deve proporcionar aos alunos uma grande variedade de recursos para que se desenvolvam plenamente.

A literatura, os textos e a música, são instrumentos transformadores, e fazem toda diferença na formação do indivíduo e, é nessa perspectiva que se faz necessária a presença dessas ferramentas nos documentos que regem a escola.

Acredito que para desenvolver um bom trabalho, é importante descobrir quais são os interesses dos alunos, suas vivências, seus conhecimentos prévios, suas práticas de vida social e cultural, e quais ações pedagógicas que poderão mobilizar transformações em suas vidas, tornando-se, assim, um desafiante e dinâmico caminho na direção e conhecimento da arte.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte/ Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: 2001

FEIER, Elisnara Samanta; GEDOZ, Sueli. **Relação entre a música, alfabetização e letramento.** 2015. 313f. XIII Jornada Científica da UNIVEL- Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel

LIMA, Elvira Souza. **Revista Presença Pedagógica.** Set/Out, 2012, v 18, nº 107. Dimensão.

MARTINS, Ana Rita. **Revista Nova Escola,** ano XXIV, nº 222, maio, 2009.

TELES; Marise Condurú. A contribuição da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança: um estudo de caso no Projeto Literatura da Biblioteca do SESC DOCA, **Revista Ibero-Americana de Ciência de Informação,** Universidade Federal do Pará. Faculdade de Biblioteconomia, Belém. PA, Brasil, 2017-11-28, p. 13

A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FALA COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

Orality in Early Childhood Education: Speech as a Foundation for Development and Learning

ROBERTA CELEBRONI TERUEL¹

LUCIMARA DO NASCIMENTO²

SAMANTA BATTARA ARAÚJO MENEGUETTO³

RESUMO

A oralidade é a primeira forma de linguagem que a criança desenvolve e constitui a base para todo o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Este artigo analisa o papel da oralidade no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, à luz da BNCC. Por meio de pesquisa bibliográfica, com base na BNCC (2017), Vygotsky (1991) e Dolz e Schneuwly (2004), o estudo mostra que a fala não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento de pensamento, socialização e construção de conhecimento. Os resultados apontam que ambientes ricos em conversas, contação de histórias, rodas de conversa e escuta ativa favorecem o desenvolvimento da linguagem, da expressão de sentimentos e da participação da criança. Conclui-se que a escola deve valorizar a oralidade como eixo pedagógico, criando espaços onde a criança possa falar, ser ouvida e aprender a ouvir o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Educação Infantil; Linguagem; BNCC; Interação.

ABSTRACT

Orality is the first form of language that children develop and constitutes the basis for the entire learning process in Early Childhood Education. This article analyzes the role of orality in the development of children aged 0 to 5, in light of the BNCC. Through bibliographic research, based on the BNCC (2017), Vygotsky (1991) and Dolz and Schneuwly (2004), the study shows that speech is not just a means of communication, but an instrument of thought, socialization and knowledge construction. The results indicate that environments rich in conversation, storytelling, conversation circles and active listening favor the development of language, the expression of feelings and the child's participation. It is concluded that the school must value orality as a pedagogical axis, creating spaces where the child can speak, be heard and learn to listen to others.

KEYWORDS: Orality; Early Childhood Education; Language; BNCC; Interaction.

¹ Pedagogia- Licenciatura Habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e atuação na Gestão Escolar - FAPEPE Faculdade de Presidente Prudente – 2007, Especialização em Educação infantil (0 a 6 anos) - UNESP 2010 Especialização em Educação Inclusiva e Psicomotricidade-FCE- Faculdade Campos Elíseos -2016, Especialização em Educação Especial em Deficiência Intelectual - FCE- Faculdade Campos Elíseos 2017, Especialização em Arte e Educação- UNIMAIS- Faculdade Educamais 2020.

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Campus de Presidente Prudente (2004); Especialista em Educação Infantil (0 a 5 anos) Unesp; Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Presidente Prudente - SP; Professora Peb I pelo Estado de São Paulo.

³ Licenciatura em Pedagogia 2011, Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional - FACONNECT 2022, Graduada em Direito - 2001.

INTRODUÇÃO

Antes de escrever, a criança fala. Antes de ler, a criança escuta. A oralidade é a primeira linguagem que a criança domina e é por meio dela que ela expressa necessidades, emoções, ideias e descobertas sobre o mundo. Na Educação Infantil, a oralidade não deve ser tratada como um conteúdo secundário, apenas como “conversa”. Ela é, na verdade, o alicerce do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece essa importância ao estabelecer, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que a criança deve “expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita, de fotos, desenhos e outras formas de expressão”. No entanto, na rotina escolar, muitas vezes a fala da criança é interrompida, corrigida ou silenciada em nome da disciplina. Este artigo discute por que a oralidade precisa ser valorizada, como ela se desenvolve e quais práticas pedagógicas favorecem uma criança que fala, escuta e se expressa com segurança.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da oralidade na Educação Infantil e seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o conceito de oralidade e sua função no desenvolvimento infantil;
- Identificar as orientações da BNCC sobre a oralidade;
- Discutir a relação entre oralidade, pensamento e socialização;
- Apresentar práticas pedagógicas que estimulem a fala e a escuta.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema se justifica porque a oralidade é a base para a alfabetização e para a construção das relações sociais. Crianças que têm oportunidades de falar e ser ouvidas desenvolvem maior autoestima, vocabulário mais rico e melhor capacidade de argumentação. A BNCC (2017) coloca a oralidade como um dos eixos centrais da Educação Infantil, mas na prática muitos professores ainda priorizam atividades escritas, negligenciando a fala. O trabalho se justifica por reforçar que a sala de Educação Infantil precisa ser um espaço de voz, onde cada criança se sinta legítima para se expressar.

METODOLOGIA

Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com base na BNCC (2017), Vygotsky (1991), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001).

DESENVOLVIMENTO

O QUE É ORALIDADE?

A oralidade é a capacidade de se expressar por meio da fala. Não se trata apenas de “falar bem”, de pronunciar as palavras corretamente ou de ter um vocabulário extenso, mas sim de usar a linguagem oral como ferramenta para comunicar ideias, narrar fatos, argumentar, fazer perguntas e interagir com o outro nas mais diversas situações do dia a dia. Marcuschi et al. (2001) explicam que a oralidade é uma prática social, presente em todas as situações da vida cotidiana, e que se desenvolve na interação com outras pessoas. Isso significa que a criança aprende a falar falando, ou seja, é no contato com adultos e colegas que ela vai aprimorando sua forma de se expressar. A oralidade está presente na roda de conversa,

na hora do lanche, na brincadeira de faz de conta, na contação de histórias e até nos pequenos diálogos do cotidiano escolar. Cada uma dessas situações é uma oportunidade para a criança exercitar a fala, organizar seu pensamento e aprender a se relacionar. Além disso, a oralidade não é homogênea; ela varia conforme o contexto, o interlocutor e a intenção. A forma como a criança fala com o professor é diferente da forma como fala com um amigo durante a brincadeira. Essa flexibilidade é parte do aprendizado da linguagem oral. Portanto, entender a oralidade como prática social implica reconhecer que a escola tem o papel de oferecer às crianças múltiplas oportunidades de fala e escuta, em contextos significativos, para que elas aprendam a usar a linguagem de maneira adequada a cada situação.

A ORALIDADE NA BNCC A BNCC ET. AL. (2017) TRAZ A ORALIDADE NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA

“Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

As habilidades previstas incluem:

- Expressar ideias e sentimentos
 - Narrar fatos em sequência temporal
 - Participar de conversas e rodas de conversa
 - Escutar com atenção o que o outro fala
- A BNCC deixa claro que a oralidade deve ser trabalhada desde o berçário, por meio de conversas, canções e histórias.

A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E PENSAMENTO (VYGOTSKY)

Vygotsky et.al (1991) é o autor fundamental para entender a oralidade. Para ele, a linguagem é a ferramenta psicológica que permite à criança organizar o pensamento. A

fala primeiro é social (a criança fala com o outro) e depois se torna interna (a criança fala consigo mesma, o que chamamos de pensamento). Isso significa que quanto mais a criança fala, mais ela organiza seu pensamento e aprende. A importância da escuta Oralidade não é só falar; é também escutar. A criança aprende a se expressar quando o adulto a escuta com atenção, sem interromper ou corrigir o tempo todo. A escuta ativa do professor mostra à criança que sua voz tem valor, o que fortalece sua autoestima e sua vontade de participar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ESTIMULAM A ORALIDADE

Algumas práticas que favorecem a oralidade na Educação Infantil:→ Roda de conversa diária, onde cada criança pode contar algo

→ Contação de histórias, com perguntas sobre a narrativa

→ Brincadeiras de faz de conta, que exigem diálogo entre as crianças

→ Relato de experiências vividas em casa ou na escola

→ Músicas e parlendas, que ampliam o vocabulário Dolz e Schneuwly et.al (2004) destacam que a oralidade deve ser ensinada por meio de situações reais de comunicação, e não por exercícios mecânicos de repetição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oralidade é o fundamento da aprendizagem na Educação Infantil. É por meio da fala que a criança organiza o pensamento, expressa sentimentos, constrói vínculos e participa da vida coletiva. A BNCC reconhece essa importância ao colocar a oralidade como um dos eixos centrais do trabalho pedagógico, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esse documento

orienta que a escola proporcione situações em que a criança possa narrar fatos, explicar suas ideias, fazer perguntas e compartilhar suas vivências. No entanto, valorizar a oralidade significa mais do que deixar a criança falar; significa criar um ambiente de escuta, respeito e diálogo. A escola deve ser um espaço onde a criança se sinta segura para falar, errar, contar sua história e ouvir a história do colega, sem medo de ser interrompida ou corrigida a todo momento. Quando a oralidade é valorizada, a criança se torna mais confiante, seu vocabulário se amplia e sua aprendizagem se fortalece. A fala permite que ela elabore o que está pensando, organize suas ideias e compreenda melhor o mundo ao seu redor. Além disso, a troca verbal entre as crianças favorece a socialização, o respeito às diferenças e a construção de regras de convivência. O professor desempenha um papel essencial nesse processo. Ele é o mediador que instiga a fala por meio de perguntas, que escuta com atenção, que amplia o vocabulário da criança e que valoriza cada tentativa de expressão, mesmo quando a fala ainda é incipiente. O desafio do professor é garantir que toda criança tenha voz na sala de aula, especialmente aquelas mais tímidas, que falam pouco ou que têm dificuldade de expressão. Isso exige tempo, paciência e intencionalidade pedagógica. Em última análise, a oralidade não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas o meio pelo qual a criança se constitui como sujeito. Garantir o direito da criança de falar e de ser ouvida é garantir o direito de existir, de ser reconhecida e de participar ativamente da sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

JOGOS DIGITAIS COMO AUXILIAR PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DE INCLUSÃO

Digital Games as an Aid to Literacy for Students with Special Needs

ROSILENE CORREIA SANTOS¹**RESUMO**

O presente artigo analisa o uso de jogos digitais como recurso pedagógico no processo de alfabetização de alunos público-alvo da educação especial, considerando a perspectiva da educação inclusiva. A partir de revisão bibliográfica, discute-se a contribuição desses recursos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a promoção da socialização e o engajamento dos estudantes. Destaca-se a importância da mediação docente, conforme Vygotsky (1991), e o papel da afetividade na aprendizagem, segundo Wallon (2007), bem como a necessidade de práticas pedagógicas planejadas e adaptadas às especificidades de cada aluno. São apresentados exemplos práticos de aplicação, incluindo atividades em estações, jogos colaborativos e reforço de conteúdos, voltados especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Conclui-se que os jogos digitais, quando integrados ao planejamento e à mediação pedagógica, constituem ferramentas eficazes para tornar o processo de alfabetização mais significativo, inclusivo e motivador, contribuindo para a efetivação de práticas educacionais inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação inclusiva; Jogos digitais; Aprendizagem; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the use of digital games as a pedagogical resource in the literacy process of students targeted by special education, from an inclusive education perspective. Based on a literature review, it discusses the contributions of these resources to the development of reading and writing skills, the promotion of socialization, and student engagement. The importance of teacher mediation, as proposed by Vygotsky (1991), and the role of affectivity in learning, according to Wallon (2007), are emphasized, along with the need for pedagogical practices planned and adapted to each student's specificities. Practical applications are presented, including station activities, collaborative games, and content reinforcement, particularly for students with Autism Spectrum Disorder. It is concluded that digital games, when integrated into planning and pedagogical mediation, constitute effective tools to make the literacy process more meaningful, inclusive, and motivating, contributing to the implementation of inclusive educational practices.

KEYWORDS: Literacy; Inclusive education; Digital games; Learning; Pedagogical mediation.

¹ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Adventista de São Paulo (2005); Especialista em Educação Especial e Inclusiva (06/09/2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – no Ceu Emel Paraisópolis.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de alunos público-alvo da educação especial constitui um dos maiores desafios contemporâneos da escola inclusiva, especialmente no que se refere à garantia de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam sua participação efetiva no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a utilização de jogos digitais emerge como uma estratégia didática potencialmente significativa, ao articular ludicidade, interatividade e estímulos multimodais, favorecendo o engajamento e a construção do conhecimento.

A perspectiva inclusiva, conforme defendida por Lev Vygotsky, destaca a importância da mediação e das interações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que reforça o papel de recursos pedagógicos que ampliem as possibilidades de acesso ao conhecimento. Da mesma forma, Maria Teresa Eglér Mantoan enfatiza a necessidade de práticas que rompam com modelos homogêneos de ensino, valorizando a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem.

Diante desse cenário, o presente estudo delimita-se à análise do uso de jogos digitais como ferramenta auxiliar no processo de alfabetização de alunos de inclusão, com foco nas contribuições pedagógicas desses recursos no contexto da educação básica.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho consiste em: de que maneira os jogos digitais podem contribuir para o processo de alfabetização de alunos público-alvo da educação especial no contexto escolar inclusivo?

Como objetivo geral, busca-se analisar o potencial dos jogos digitais como recurso pedagógico no processo de alfabetização de

alunos de inclusão. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) compreender as contribuições dos jogos digitais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; (b) identificar estratégias pedagógicas que integrem o uso desses recursos no cotidiano escolar; e (c) refletir sobre os desafios e possibilidades de sua aplicação na prática docente.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em produções acadêmicas já publicadas na área da educação inclusiva, alfabetização e uso de tecnologias digitais na educação. A análise fundamenta-se em autores que discutem a aprendizagem mediada, a inclusão escolar e o uso de recursos tecnológicos como instrumentos de apoio ao desenvolvimento dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito ao acesso, à participação e à aprendizagem no ensino regular, independentemente de suas condições individuais. No contexto brasileiro, essa perspectiva é orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece diretrizes para a organização de sistemas educacionais inclusivos. Nesse cenário, a alfabetização de alunos público-alvo da educação especial apresenta desafios que exigem práticas pedagógicas diferenciadas e intencionais.

A compreensão do processo de aprendizagem desses estudantes pode ser ampliada a partir da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, que

destaca o papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pelo sujeito, sendo a mediação do professor essencial para a construção do conhecimento. Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que o aluno pode avançar em seu processo de aprendizagem quando recebe apoio adequado.

Além disso, a perspectiva de Henri Wallon contribui ao enfatizar a indissociabilidade entre afetividade e cognição. Para Wallon (2007), o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada, sendo as emoções fundamentais no processo de aprendizagem, especialmente na infância. Dessa forma, práticas pedagógicas que promovam o interesse e o vínculo com o aluno tornam-se essenciais para o sucesso da alfabetização.

Diante disso, compreende-se que a alfabetização de alunos de inclusão demanda não apenas adaptações curriculares, mas também a incorporação de estratégias pedagógicas que considerem suas especificidades, promovendo uma aprendizagem significativa e participativa.

JOGOS DIGITAIS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Os jogos digitais têm se consolidado como importantes recursos pedagógicos no contexto educacional contemporâneo, especialmente por possibilitarem a integração entre aprendizagem e ludicidade. Esses recursos apresentam características que favorecem o engajamento dos alunos, como interatividade, feedback imediato e estímulos visuais e auditivos, contribuindo para a construção do conhecimento de forma dinâmica.

De acordo com José Manuel Moran, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades pedagógicas ao tornarem o processo de ensino mais flexível, interativo e centrado no aluno (MORAN, 2015). No caso dos jogos digitais, essa potencialidade se evidencia na capacidade de promover uma aprendizagem ativa, na qual o estudante assume papel protagonista.

Para alunos público-alvo da educação especial, esses recursos podem ser ainda mais relevantes, uma vez que permitem a adaptação ao ritmo individual e oferecem múltiplas formas de representação do conteúdo. Conforme destaca Orrú, o uso de tecnologias e recursos visuais pode favorecer a organização cognitiva e a compreensão de conceitos, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (ORRÚ, 2012).

Entretanto, é importante ressaltar que o uso de jogos digitais deve estar articulado a um planejamento pedagógico intencional, com objetivos claros e alinhados às necessidades dos alunos, evitando sua utilização apenas como recurso recreativo.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIGITAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DE INCLUSÃO

A utilização de jogos digitais no processo de alfabetização pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais dos alunos de inclusão. Esses recursos favorecem a construção da consciência fonológica, o reconhecimento de letras e palavras, bem como a associação entre sons e grafias, elementos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, os jogos digitais promovem maior engajamento e motivação, uma vez que

utilizam desafios progressivos e recompensas, o que pode reduzir a resistência dos alunos às atividades escolares. Esse aspecto é particularmente relevante para estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou baixa autoestima em relação ao processo escolar.

Outro ponto importante refere-se à promoção da autonomia. Ao permitir que o aluno explore, erre e tente novamente sem julgamento, os jogos digitais contribuem para o desenvolvimento da independência no processo de aprendizagem. Ademais, quando utilizados em atividades coletivas, esses recursos podem favorecer a interação social, promovendo a inclusão e a participação dos alunos no ambiente escolar.

Essa perspectiva está em consonância com as ideias de Maria Teresa Eglér Mantoan, que defende a construção de práticas pedagógicas inclusivas capazes de garantir a participação efetiva de todos os alunos (MANTOAN, 2003). Dessa forma, os jogos digitais podem ser compreendidos como instrumentos que contribuem para a efetivação da educação inclusiva.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O USO DE JOGOS DIGITAIS

Para que os jogos digitais sejam efetivos no processo de alfabetização de alunos de inclusão, é fundamental que sua utilização esteja pautada em estratégias pedagógicas bem definidas. O professor desempenha papel central nesse processo, atuando como mediador da aprendizagem, conforme proposto por Lev Vygotsky (1991).

Entre as principais estratégias, destaca-se a seleção criteriosa dos jogos, considerando o nível de desenvolvimento dos alunos e os

objetivos de aprendizagem. Além disso, é importante que o professor acompanhe o uso dos jogos, oferecendo orientações e intervenções quando necessário.

Outra estratégia relevante consiste na integração dos jogos ao planejamento pedagógico, de modo que eles não sejam utilizados de forma isolada, mas articulados às demais atividades desenvolvidas em sala de aula. O uso em atividades colaborativas também se mostra eficaz, pois favorece a socialização e a troca entre os alunos.

A adaptação e flexibilização das atividades são igualmente essenciais, permitindo que todos os alunos participem de forma significativa, respeitando suas necessidades e potencialidades.

EXEMPLOS PRÁTICOS DE JOGOS DIGITAIS PARA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

A utilização de jogos digitais no processo de alfabetização de alunos público-alvo da educação especial pode ser significativamente potencializada quando articulada a práticas pedagógicas intencionais, planejadas e mediadas pelo professor. Nessa perspectiva, o uso desses recursos deve estar alinhado a objetivos de aprendizagem claros, considerando as especificidades dos estudantes e promovendo sua participação ativa no processo educativo.

Uma das estratégias mais eficazes refere-se à utilização de aplicativos e plataformas digitais voltadas à alfabetização, que exploram habilidades como reconhecimento de letras, formação de palavras e associação entre imagens e sons. Esses recursos, quando integrados ao planejamento pedagógico, favorecem diferentes formas de aprendizagem,

conforme defendido por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ao destacarem que a construção da escrita ocorre por meio de interações significativas com o sistema de linguagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Na prática, o professor pode organizar a sala em estações de aprendizagem, nas quais um grupo de alunos utiliza jogos digitais em tablets ou computadores, enquanto outros realizam atividades concretas, como montagem de palavras com letras móveis ou leitura de imagens. Por exemplo, enquanto um grupo joga um aplicativo de formação de sílabas, outro pode construir as mesmas palavras com material manipulável, promovendo a articulação entre o digital e o concreto.

Outra possibilidade pedagógica consiste no uso de jogos digitais em duplas ou pequenos grupos, combinando alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Essa estratégia favorece a mediação entre pares, conceito amplamente discutido por Lev Vygotsky (1991), ao evidenciar que a interação social potencializa o desenvolvimento cognitivo. Além disso, tal prática contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, comunicação e respeito às diferenças.

Um exemplo prático seria propor um jogo de associação entre imagens e palavras, no qual um aluno com maior domínio da leitura auxilia o colega na identificação das palavras, promovendo um processo colaborativo de aprendizagem.

Os jogos digitais também podem ser utilizados como instrumentos de reforço pedagógico, especialmente após a introdução de novos conteúdos. Conforme aponta Dermeval Saviani (2008), a aprendizagem requer sistematização e retomada dos

conteúdos, sendo o reforço uma etapa fundamental do processo educativo. Nesse sentido, após o trabalho com sílabas simples em sala, o professor pode propor jogos digitais que envolvam a formação de palavras, permitindo que os alunos consolidem o conhecimento de maneira lúdica e interativa.

Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental a escolha de jogos que apresentem estrutura previsível, comandos simples e estímulos visuais organizados. Conforme discutido por Orrú (2012), recursos visuais e tecnológicos contribuem para a organização cognitiva e para a compreensão das atividades por esses estudantes.

Na prática, podem ser utilizados jogos que apresentem rotinas claras, como sequência de atividades com início, meio e fim bem definidos, evitando excesso de estímulos ou mudanças abruptas, o que favorece a segurança e o engajamento do aluno.

Além disso, a contribuição de Henri Wallon (2007) reforça a importância da afetividade no processo de aprendizagem, indicando que o envolvimento emocional do aluno é essencial para a construção do conhecimento. Os jogos digitais, por seu caráter lúdico, podem favorecer esse engajamento, especialmente quando o aluno se sente desafiado e reconhecido em suas conquistas.

Por fim, destaca-se o papel central da mediação docente no uso dos jogos digitais. Conforme enfatiza Lev Vygotsky (1991), o professor é o mediador do processo de aprendizagem, sendo responsável por orientar, problematizar e dar significado às atividades realizadas. Dessa forma, o uso de jogos digitais deve ser acompanhado de intervenções pedagógicas, como questionamentos,

explicações e conexões com os conteúdos trabalhados em sala.

Um exemplo prático dessa mediação seria o professor, durante o uso de um jogo de formação de palavras, questionar o aluno sobre os sons das letras, solicitar a leitura em voz alta ou propor a construção da mesma palavra em outro contexto, garantindo que o aprendizado ultrapasse o ambiente digital.

Assim, compreende-se que os jogos digitais, quando utilizados de forma planejada e mediada, constituem importantes ferramentas pedagógicas para a alfabetização de alunos de inclusão, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também para a promoção da socialização e da participação no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o potencial dos jogos digitais como recurso pedagógico no processo de alfabetização de alunos público-alvo da educação especial, à luz da perspectiva da educação inclusiva. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a utilização desses recursos, quando articulada a práticas pedagógicas intencionais, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como para a promoção da participação e da socialização dos estudantes.

Os aportes teóricos de autores como Lev Vygotsky, Henri Wallon e Maria Teresa Eglér Mantoan permitiram evidenciar que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, da mediação pedagógica e do envolvimento afetivo, elementos que podem ser potencializados pelo uso de jogos digitais

no contexto escolar. Esses recursos, ao aliarem ludicidade, interatividade e estímulos multimodais, favorecem o engajamento dos alunos e possibilitam diferentes formas de acesso ao conhecimento, respeitando suas singularidades.

Além disso, constatou-se que os jogos digitais podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da motivação e das habilidades linguísticas, especialmente quando utilizados de forma integrada ao planejamento pedagógico. No entanto, sua eficácia depende diretamente da atuação do professor como mediador, sendo fundamental que o uso dessas tecnologias esteja vinculado a objetivos claros de aprendizagem e a estratégias que promovam a participação ativa dos alunos.

Também foram identificados desafios relacionados à utilização desses recursos, como a necessidade de formação docente, o acesso a tecnologias e a seleção de jogos adequados às necessidades dos estudantes. Tais aspectos evidenciam que a inserção dos jogos digitais na prática pedagógica requer não apenas recursos materiais, mas também uma reflexão crítica sobre seu uso, de modo a garantir sua efetividade no processo educativo.

Por fim, conclui-se que os jogos digitais constituem uma ferramenta relevante para a alfabetização de alunos de inclusão, desde que utilizados de forma planejada, mediada e contextualizada. Sua adoção pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, dinâmicas e significativas, alinhadas aos princípios da educação para todos. Nesse sentido, destaca-se a importância de ampliar as discussões sobre o uso de tecnologias na educação inclusiva, bem como de investir na formação continuada de professores, visando à consolidação de práticas que garantam o direito à aprendizagem de

todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Relational Psychomotor Skills as an Inclusion Strategy in Early Childhood Education

SILVANA ARLINDA FRANCO SILVA¹
MARILEY SCHAFER²
ELIANE APARECIDA BENTO³

RESUMO

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil exige práticas que respeitem seu ritmo e suas formas de comunicação. Este artigo, uma revisão bibliográfica, analisa a psicomotricidade relacional como recurso pedagógico para favorecer o desenvolvimento motor, afetivo e social dessas crianças. Os estudos indicam que, por meio do jogo espontâneo e da mediação corporal do professor, a criança amplia sua percepção de si, fortalece vínculos e participa mais ativamente do grupo. Os principais desafios identificados são a falta de formação docente e a escassez de espaços adequados. Conclui-se que a psicomotricidade relacional não é uma terapia, mas uma prática educativa que pode contribuir significativamente para a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Psicomotricidade Relacional; Inclusão Escolar; Desenvolvimento Infantil.

¹ E.E.P.S.G. Prof Ivo Liboni: Magistério 1993, Faculdade: UNESP Universidade Estadual Paulista: PEDAGOGIA (Licenciatura Plena) Conclusão 2006, Faculdade: UniFatecie Licenciatura em HISTÓRIA, 2024, Pós Graduação: Instituído Superior Tupy: Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, 2012, Faculdade Campos Elíseos: Educação Fundamental, 2013, FACON, Faculdade de Conchas: Educação Infantil e Letramento - 2014 FACON - Faculdade de Conchas: Educação Especial e Inclusão- 2015.

² Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, 2001.

³ Licenciatura Plena em Pedagogia FACON 2018, Pós-Graduação: Especialização em Alfabetização e letramento FACON 2019, Especialização em Educação infantil- Faculdade Facon 2020, Especialização Educação especial- Faculdade Facon 2020, Especialização em Educação inclusiva, Faculdade de Educação e Tecnologia FORs- 2021, Especialização em Psicomotricidade com ênfase em Ludicidade, Faculdade de Educação e Tecnologia FORs- 2021 Especialização em Ensino Híbrido– Faculdade de educação e tecnologia FORs- 2021.

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Relational Psychomotor Skills as an Inclusion Strategy in Early Childhood Education

SILVANA ARLINDA FRANCO SILVA¹
MARILEY SCHAFFER²
ELIANE APARECIDA BENTO³

ABSTRACT

The inclusion of children with special educational needs in early childhood education requires practices that respect their pace and forms of communication. This article, a bibliographic review, analyzes relational psychomotricity as a pedagogical resource to promote motor, affective, and social development in these children. Studies indicate that through spontaneous play and the teacher's bodily mediation, the child expands self-perception, strengthens bonds, and participates more actively in the group. The main challenges identified are the lack of teacher training and the scarcity of adequate spaces. It is concluded that relational psychomotricity is not a therapy, but an educational practice that can significantly contribute to inclusion.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Relational Psychomotricity; School Inclusion; Child Development.

¹ E.E.P.S.G. Prof Ivo Liboni: Magistério 1993, Faculdade: UNESP Universidade Estadual Paulista: PEDAGOGIA (Licenciatura Plena) Conclusão 2006, Faculdade: UniFatecie Licenciatura em HISTÓRIA, 2024, Pós Graduação: Instituído Superior Tupy: Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, 2012, Faculdade Campos Elíseos: Educação Fundamental, 2013, FACON, Faculdade de Conchas: Educação Infantil e Letramento - 2014 FACON - Faculdade de Conchas: Educação Especial e Inclusão- 2015.

² Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, 2001.

³ Licenciatura Plena em Pedagogia FACON 2018, Pós-Graduação: Especialização em Alfabetização e letramento FACON 2019, Especialização em Educação infantil- Faculdade Facon 2020, Especialização Educação especial- Faculdade Facon 2020, Especialização em Educação inclusiva, Faculdade de Educação e Tecnologia FORs- 2021, Especialização em Psicomotricidade com ênfase em Ludicidade, Faculdade de Educação e Tecnologia FORs- 2021 Especialização em Ensino Híbrido– Faculdade de educação e tecnologia FORs- 2021.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar não se resume a matricular a criança com deficiência na sala regular; implica criar condições para que ela participe, se expresse e aprenda. Na Educação Infantil, o corpo é a principal linguagem da criança, e é por meio dele que ela experimenta o mundo e se relaciona com o outro. Nesse cenário, a psicomotricidade relacional, desenvolvida por André Lapierre e Bernard Aucouturier, surge como uma proposta que valoriza o jogo livre, o movimento espontâneo e a relação afetiva entre professor e criança. Diferente da psicomotricidade funcional, que treina habilidades motoras, a abordagem relacional prioriza o vínculo e a expressão emocional. Este estudo tem como objetivo analisar como a psicomotricidade relacional pode favorecer a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, destacando seus princípios, benefícios e desafios.

REFERENCIAL TEÓRICO

O QUE É PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL?

A psicomotricidade relacional é uma prática educativa fundamentada na ideia de que o desenvolvimento da criança acontece na interação entre corpo, emoção e ambiente. Lapierre e Aucouturier et.al (2004) propõem sessões em que a criança pode explorar materiais (colchonetes, tecidos, bolas), movimentar-se livremente e expressar emoções por meio do jogo simbólico, com o professor atuando como mediador seguro e presente.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Vygotsky et.al (1998) contribui para essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento infantil ocorre na zona de

desenvolvimento proximal, ou seja, na interação com o outro. Wallon et.al (1975), por sua vez, destaca a importância da emoção no desenvolvimento da inteligência, sendo o movimento a primeira forma de expressão da criança. Essas bases teóricas sustentam a ideia de que a criança com deficiência precisa de um espaço onde possa se expressar corporalmente sem cobranças de desempenho.

PSICOMOTRICIDADE E INCLUSÃO

Na inclusão, a psicomotricidade relacional permite que a criança com deficiência vivencie o corpo sem ser comparada aos demais. O jogo espontâneo reduz a ansiedade, fortalece a autoestima e facilita a interação com os colegas et.al (FONSECA, 2008). Além disso, o professor, ao observar o brincar da criança, identifica suas necessidades e adapta suas intervenções.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo. Foram consultados livros e artigos científicos publicados entre 2010 e 2025 nas bases SciELO e Google Acadêmico, utilizando os descritores “psicomotricidade relacional”, “inclusão na educação infantil” e “desenvolvimento da criança”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Os trabalhos analisados apontam que a psicomotricidade relacional favorece o desenvolvimento motor, pois a criança experimenta diferentes formas de se mover. No aspecto afetivo, o ambiente de acolhimento ajuda a criança a ganhar segurança e confiança. No aspecto social, o jogo compartilhado estimula a cooperação e a

comunicação, mesmo em crianças com autismo ou atraso na linguagem et.al (AUCOUTURIER, 2017).

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor não é um instrutor, mas um mediador. Ele organiza o espaço, oferece materiais, acompanha a criança com olhar atento e intervém apenas quando necessário, respeitando sua iniciativa. Essa postura é fundamental para crianças com deficiência, que muitas vezes estão acostumadas a atividades dirigidas e corretivas.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Os principais obstáculos identificados são: a falta de formação dos professores na abordagem relacional; a falta de espaço físico adequado nas escolas; e a visão da psicomotricidade como “hora do brinquedo”, sem intencionalidade pedagógica et.al (MELLO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade relacional se mostra uma estratégia relevante para a inclusão na Educação Infantil, pois coloca a criança como protagonista do seu processo de desenvolvimento. Ao valorizar o jogo livre e a relação afetiva, ela permite que crianças com necessidades educacionais especiais se expressem, construam confiança e participem do grupo. Contudo, sua efetividade depende de dois fatores essenciais: formação do professor e espaço físico adequado. Sem esses elementos, a prática corre o risco de se tornar apenas uma atividade recreativa. Sugere-se que futuras pesquisas investiguem como os professores da rede pública têm organizado as sessões de psicomotricidade

relacional e quais adaptações são feitas para diferentes tipos de deficiência. Essa constatação reforça que a inclusão não se efetiva apenas pela presença da criança com deficiência na sala de aula regular, mas pela qualidade das interações e das experiências que lhe são oferecidas. A psicomotricidade relacional, ao contrário de métodos que focam na correção de movimentos ou na repetição de exercícios, parte do princípio de que o corpo é a via principal de comunicação da criança pequena. Por meio do jogo espontâneo, a criança expressa medos, desejos, frustrações e descobertas, e o professor, ao acolher essas manifestações, cria um vínculo de segurança que é a base para qualquer aprendizagem. No caso das crianças com necessidades educacionais especiais, esse espaço de liberdade corporal adquire um valor ainda maior. Muitas dessas crianças chegam à escola com um histórico de intervenções terapêuticas centradas na norma, no acerto e na repetição. A sala de psicomotricidade relacional oferece o oposto: um ambiente onde não há certo ou errado, onde o gesto da criança é reconhecido e respeitado. Essa experiência contribui para a construção da autoimagem, reduz a ansiedade e favorece a autoestima, elementos fundamentais para que a criança se sinta pertencente ao grupo. Além disso, a prática psicomotora relacional favorece o desenvolvimento social. Nas sessões, as crianças compartilham o espaço, negociam o uso dos materiais, imitam umas às outras e criam jogos em conjunto. Para a criança com deficiência, que muitas vezes é excluída das brincadeiras por não acompanhar o ritmo dos colegas, esse contexto de jogo não competitivo representa uma oportunidade real de interação. O professor, ao mediar essas situações, pode estimular a cooperação, a escuta e o respeito às diferenças, promovendo uma cultura inclusiva dentro da sala. Entretanto, a

efetividade dessa abordagem está diretamente ligada à formação do professor. A psicomotricidade relacional não é uma atividade livre sem direção; exige do docente conhecimento teórico, sensibilidade observadora e capacidade de intervenção. O professor precisa compreender os significados do jogo simbólico, saber como se posicionar corporalmente, como acolher uma criança que se isola e como mediar conflitos que surgem durante a atividade. A falta dessa formação, apontada por diversos estudos, faz com que muitos profissionais utilizem a sala de psicomotricidade apenas como um momento de recreação, esvaziando seu potencial pedagógico e inclusivo. O segundo fator essencial é o espaço físico adequado. A prática requer uma sala ampla, com colchonetes, espumas, túneis, tecidos e materiais que permitam a movimentação livre e segura. Em muitas escolas públicas, a realidade é outra: salas pequenas, falta de materiais e espaços compartilhados com outras atividades. Essa limitação física compromete a qualidade da sessão e impede que a criança explore o ambiente com liberdade. A precariedade do espaço, portanto, não é um detalhe, mas um obstáculo concreto à inclusão. Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de articulação entre a psicomotricidade relacional e o projeto político-pedagógico da escola. A atividade não pode ser isolada, como um momento à parte da rotina. Ela deve estar integrada ao planejamento, dialogando com os campos de experiência da BNCC, especialmente “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”. Quando a psicomotricidade é compreendida como parte do processo educativo, e não como um “intervalo”, ela se torna uma ferramenta poderosa para a inclusão. É importante ressaltar também o papel da família nesse processo. A criança

que vivencia a psicomotricidade relacional na escola leva essa experiência para casa, e a família precisa compreender o sentido da prática. Muitas famílias, por desconhecimento, cobram resultados visíveis e imediatos, como a criança “aprender a pular” ou “ficar mais quieta”. Cabe à escola esclarecer que o objetivo não é o desempenho motor, mas o desenvolvimento global da criança, incluindo sua segurança emocional e sua capacidade de se relacionar. Diante do que foi exposto, fica evidente que a psicomotricidade relacional é uma estratégia valiosa, mas que sua implementação enfrenta barreiras estruturais e formativas. A falta de formação dos professores, a precariedade dos espaços e a incompreensão da proposta por parte da comunidade escolar são os principais entraves. Por isso, sugere-se que futuras pesquisas investiguem como os professores da rede pública têm organizado as sessões de psicomotricidade relacional e quais adaptações são feitas para diferentes tipos de deficiência. Seria igualmente relevante analisar como a prática é percebida pelas famílias e quais efeitos elas observam no comportamento da criança fora da escola. Além disso, estudos que acompanhem a prática ao longo do ano letivo poderiam revelar como a relação entre professor e criança se transforma com o tempo e como essa transformação impacta a participação da criança nas demais atividades da rotina. Em síntese, a psicomotricidade relacional não é uma solução mágica para a inclusão, mas é um caminho possível e potente quando é assumida com conhecimento, intencionalidade e condições adequadas. Ela nos lembra que educar uma criança com deficiência é, antes de tudo, oferecer a ela um espaço onde ela possa ser ela mesma, mover-se no seu tempo e construir, por meio do corpo e da relação com o outro, sua confiança e seu lugar no grupo. A escola que acolhe a psicomotricidade relacional está, na prática,

acolhendo a diversidade humana em sua forma mais genuína.

REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, B. **A prática psicomotora: reeducação e terapia**. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Curitiba: Filosofart, 2004.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, educação e reeducação em um enfoque psicomotor**. São Paulo: IBRASA, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1975.

INCLUSÃO ESCOLAR E EQUIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
SCHOOL INCLUSION AND EQUITY: CHALLENGES AND POSSIBILITIESSIMONE APARECIDA DE SANT ANA ¹**RESUMO**

O presente artigo discute a inclusão escolar e a promoção da equidade no contexto educacional, analisando desafios e possibilidades para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. São abordadas barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais que interferem na participação plena, bem como a necessidade de práticas que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças individuais. O estudo destaca a importância da formação docente, do trabalho colaborativo entre profissionais e da adaptação curricular como estratégias para favorecer o desenvolvimento acadêmico e social. Também são consideradas políticas públicas e orientações legais que sustentam a construção de ambientes mais acessíveis e democráticos. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende do compromisso coletivo da comunidade escolar, da reorganização das práticas educativas e da oferta de recursos adequados, visando assegurar oportunidades justas e permanência com qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Equidade; Acessibilidade; Formação docente; Adaptação curricular.

ABSTRACT

This article discusses school inclusion and the promotion of equity in the educational context, analyzing challenges and possibilities to ensure the right to learning for all students. Pedagogical, structural, and attitudinal barriers that interfere with full participation are addressed, as well as the need for practices that value diversity and respect individual differences. The study highlights the importance of teacher education, collaborative work among professionals, and curriculum adaptation as strategies to support academic and social development. Public policies and legal guidelines that sustain the construction of more accessible and democratic environments are also considered. It is concluded that the effectiveness of inclusion depends on the collective commitment of the school community, the reorganization of educational practices, and the provision of adequate resources to guarantee fair opportunities and quality permanence for everyone.

KEYWORDS: School inclusion; Equity; Accessibility; Teacher education; Curriculum adaptation.

¹ Graduação em Pedagogia pela faculdade FHQ Fundação Hermínio Ometto (2012); Professora de Ensino Fundamental I - Pedagogia - na EMEF CEU Pera Marmelo.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar e a promoção da equidade constituem princípios fundamentais para a garantia do direito à educação de todos os estudantes. No cenário educacional contemporâneo, observa-se a necessidade de superar práticas excludentes e construir ambientes que reconheçam e valorizem a diversidade presente nas salas de aula. Nesse contexto, este estudo analisa os desafios e as possibilidades relacionados à efetivação da inclusão, considerando aspectos pedagógicos, estruturais e atitudinais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise de documentos normativos que orientam a educação inclusiva, buscando identificar estratégias capazes de favorecer a participação, a permanência e o desenvolvimento dos alunos. A relevância do trabalho está na compreensão de que promover equidade requer reorganização das práticas educativas, investimento na formação dos profissionais e adoção de medidas que eliminem barreiras. Assim, pretende-se contribuir para reflexões que apoiem a construção de uma escola mais acessível, democrática e comprometida com oportunidades justas para todos.

OBJETIVO GERAL

Analisar os desafios e as possibilidades para a efetivação da inclusão escolar com equidade, identificando, descrevendo e avaliando estratégias pedagógicas, organizacionais e formativas que favoreçam a participação, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes no contexto educacional.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar, no período da pesquisa, as

principais barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais que interferem na participação e aprendizagem dos estudantes.

- Levantar-se e analisar, durante o desenvolvimento do estudo, as práticas inclusivas já adotadas pela equipe escolar.
- Verificar, ao longo da investigação, como a formação dos professores contribui para a promoção da equidade em sala de aula.
- Mapear estratégias de adaptação curricular que possam ser implementadas para ampliar o acesso ao currículo comum.
- Propor, ao final do estudo, recomendações de ações que fortaleçam a cultura inclusiva e a permanência com qualidade.

JUSTIFICATIVA

A discussão sobre inclusão escolar e equidade tem se tornado cada vez mais necessária diante da diversidade presente nas instituições de ensino e do compromisso legal e social de garantir o direito à aprendizagem para todos. Apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda persistem barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes, exigindo reflexão e aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. A escolha do tema fundamenta-se na importância de compreender como a escola pode se reorganizar para atender às necessidades educacionais de maneira justa, respeitando diferenças e promovendo oportunidades reais de desenvolvimento. O estudo justifica-se pela necessidade de identificar caminhos viáveis que apoiem professores e gestores na construção de ambientes mais acessíveis, colaborativos e democráticos. Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento de ações que favoreçam a permanência com qualidade e o sucesso escolar de todos os alunos.

PROBLEMA

Quais desafios precisam ser superados e quais estratégias podem ser implementadas pela escola para promover a inclusão com equidade, garantindo a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes?

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito de acessar, participar e aprender no ensino comum, independentemente de suas características individuais. A perspectiva da equidade amplia essa compreensão ao reconhecer que oferecer as mesmas condições não é suficiente, sendo necessário disponibilizar apoios diferenciados para garantir oportunidades reais. Nesse sentido, a escola é chamada a rever concepções, práticas pedagógicas e formas de organização do trabalho educativo, superando modelos que historicamente contribuíram para a exclusão.

No que se refere à metodologia, a pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica e análise de documentos orientadores da educação inclusiva. Também foram consideradas práticas observadas no cotidiano escolar, permitindo relacionar os referenciais teóricos às situações concretas vivenciadas pelos profissionais da educação. A abordagem qualitativa possibilitou compreender como os desafios se manifestam e quais alternativas podem favorecer avanços na promoção da equidade.

Os resultados evidenciam que ainda existem barreiras importantes, como a insuficiência de recursos, a necessidade de formação continuada e dificuldades na adaptação

curricular. Por outro lado, verificou-se a presença de iniciativas colaborativas, planejamento coletivo e busca por estratégias diversificadas que contribuem para ampliar a participação dos estudantes. Tais ações demonstram que, quando há compromisso institucional, é possível transformar práticas e construir caminhos mais inclusivos.

A discussão aponta que a efetivação da inclusão requer investimento permanente no desenvolvimento profissional, fortalecimento do trabalho em equipe e envolvimento de toda a comunidade escolar. A equidade se concretiza quando a escola reconhece as singularidades dos alunos e organiza o ensino de modo flexível, garantindo apoio adequado para que todos avancem em suas aprendizagens.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INCLUSÃO E DA EQUIDADE

A educação inclusiva está alicerçada no reconhecimento do direito de todos os estudantes ao acesso, à participação e à aprendizagem no ensino comum. Esse entendimento parte da valorização da diversidade humana como elemento constitutivo do ambiente escolar, compreendendo que as diferenças fazem parte do processo educativo e enriquecem as experiências coletivas. A perspectiva da equidade complementa esse princípio ao defender que não basta oferecer as mesmas condições a todos; é necessário garantir recursos e apoios diferenciados conforme as necessidades de cada sujeito, de modo que todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento.

Nessa direção, a escola assume o compromisso de rever práticas pedagógicas, currículos e formas de avaliação, buscando eliminar barreiras que possam limitar a trajetória

escolar. A promoção da equidade implica reconhecer desigualdades históricas e atuar para reduzi-las por meio de estratégias que favoreçam a permanência com qualidade. Assim, a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a construção de ambientes acolhedores, acessíveis e capazes de responder às múltiplas formas de aprender.

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje (...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger (...) dificuldades de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 43-44).

A ampliação do público atendido pela educação especial demonstra uma mudança significativa na compreensão das necessidades educacionais. O entendimento anteriormente restrito às deficiências passa a considerar também dificuldades que interferem no processo de aprendizagem, mesmo quando não há um diagnóstico clínico definido. Essa perspectiva evidencia que a escola precisa estar preparada para reconhecer diferentes formas de aprender e desenvolver estratégias que atendam à pluralidade dos estudantes.

Ao incluir questões cognitivas, emocionais, psicomotoras e fatores sociais, reforça-se a responsabilidade da instituição escolar em adotar práticas pedagógicas flexíveis e

diversificadas. A aprendizagem deixa de ser vista apenas como resultado de condições individuais e passa a ser compreendida também a partir das oportunidades oferecidas pelo ambiente educativo. Dessa forma, amplia-se a necessidade de intervenções que envolvam apoio pedagógico, adaptações curriculares e trabalho colaborativo entre profissionais.

Esse movimento contribui para fortalecer a concepção de equidade, pois reconhece que muitos alunos necessitam de suporte diferenciado para que tenham garantido o direito de participar e aprender com qualidade. A educação inclusiva, nesse sentido, exige da escola uma postura investigativa, sensível às demandas do contexto e comprometida com a superação das barreiras que produzem exclusão.

BARREIRAS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

A implementação de uma educação inclusiva encontra obstáculos que se manifestam em diferentes dimensões do cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se limitações relacionadas à infraestrutura e à disponibilidade de recursos materiais e humanos, que muitas vezes dificultam a oferta de apoios adequados aos estudantes. A ausência ou insuficiência de tecnologias assistivas, materiais adaptados e serviços especializados pode comprometer a participação plena e o desenvolvimento das aprendizagens.

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos profissionais da educação. Muitos professores relatam insegurança diante das demandas da diversidade, especialmente quando não tiveram oportunidades de formação inicial ou continuada voltadas para práticas inclusivas.

[...] a imprecisão conotada pela política nacional quanto à função e ao papel das SRM, e até mesmo o conteúdo e ao currículo, uma vez que essa função se define pelo 'complementar e suplementar', faz com que o professor não consiga compreender e estabelecer modos de organizar sua prática pedagógica e com isso se confunda e, muitas vezes, anule sua ação de planejamento, por desconhecer os objetivos de seu trabalho, sendo que não entende a sua função e atuação em relação aos processos de escolarização de seus alunos. (CARDOSO, 2013, p. 96).

A reflexão apresentada evidencia que a falta de clareza nas orientações sobre o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais compromete a organização do trabalho pedagógico. Quando a política define a função dessas salas apenas como "complementar e suplementar", sem detalhar objetivos, limites e formas de articulação com a sala comum, pode gerar interpretações divergentes e insegurança profissional. Nesse contexto, o professor responsável pelo atendimento educacional especializado pode ter dificuldades para compreender sua atuação no processo de escolarização do estudante.

Essa indefinição tende a impactar diretamente o planejamento, pois o desconhecimento acerca das finalidades do atendimento dificulta a definição de metas, estratégias e formas de acompanhamento do progresso dos alunos. Além disso, a ausência de articulação clara entre o ensino comum e o atendimento especializado pode fragmentar o trabalho pedagógico, prejudicando a continuidade das aprendizagens.

[...] visto que ele precede a ação nessas salas e ao mesmo tempo é essa ação de planejar que definirá a melhor forma de trabalho, não apenas em relação às metodologias e atividades de ensino a serem desenvolvidas com o aluno, mas também o melhor modo de

organizar o funcionamento dessas salas de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos respondendo às suas necessidades educacionais. (CARDOSO, 2013, p. 76).

A afirmação destaca a centralidade do planejamento como elemento estruturante do trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Ao reconhecer que o planejamento antecede a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, orienta sua execução, evidencia-se que a organização intencional das atividades é condição essencial para que o atendimento responda às necessidades educacionais dos estudantes. Não se trata apenas de selecionar metodologias ou propor atividades isoladas, mas de estruturar um trabalho coerente com objetivos definidos e articulado ao processo de escolarização.

Nesse sentido, o planejamento assume função estratégica, pois permite ao professor analisar as demandas específicas de cada aluno, estabelecer metas de aprendizagem e definir intervenções adequadas. Além disso, contribui para a organização do funcionamento da sala, incluindo a gestão do tempo, dos recursos e das formas de acompanhamento do progresso.

ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES DE AVANÇO

A promoção da equidade no contexto escolar exige a adoção de estratégias que ampliem as oportunidades de aprendizagem e assegurem a participação efetiva de todos os estudantes. Entre as ações que favorecem esse processo, destaca-se o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora. A construção conjunta de soluções possibilita a troca de experiências, o compartilhamento de responsabilidades e a definição de intervenções mais coerentes com as necessidades identificadas.

O planejamento coletivo também se configura como elemento essencial, pois permite alinhar objetivos, organizar adaptações e acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma articulada. Ao integrar diferentes olhares sobre o processo educativo, fortalece-se a tomada de decisões fundamentadas e a organização de práticas mais inclusivas.

A flexibilização curricular constitui outra estratégia relevante, uma vez que possibilita ajustar conteúdos, metodologias, tempos e formas de avaliação, garantindo que o currículo seja acessível e significativo. Associado a isso, o uso de metodologias diversificadas — como atividades práticas, recursos visuais, tecnologias assistivas e estratégias lúdicas — amplia as possibilidades de participação e favorece diferentes estilos de aprendizagem.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (BRASIL, 2006, p. 47).

A reflexão apresentada reforça a compreensão de que a escola cumpre sua função social quando se constitui como espaço de representação da diversidade existente na sociedade. Ao defender que a construção da cidadania depende do acesso ao conhecimento em um ambiente plural, o texto evidencia que a convivência com diferenças culturais, sociais e individuais é parte essencial do processo educativo. A

presença de estudantes com diferentes características não deve ser vista como obstáculo, mas como elemento constitutivo da formação humana.

A segregação, ao separar grupos com base em características específicas, limita a experiência de interação e restringe oportunidades de aprendizagem mútua. Quando a diversidade não está representada no espaço escolar, reduz-se a possibilidade de desenvolver atitudes de respeito, cooperação e reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, a inclusão ultrapassa a dimensão pedagógica e assume também um caráter formativo e social.

Assim, promover a equidade implica garantir que todos os estudantes compartilhem o mesmo ambiente educacional, com os apoios necessários para sua participação. A convivência em contextos heterogêneos favorece o desenvolvimento acadêmico e social, contribuindo para a formação de sujeitos preparados para atuar em uma sociedade igualmente diversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades para a efetivação da inclusão escolar com equidade, buscando compreender como a escola pode organizar suas práticas para garantir a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. A partir da análise teórica e das discussões apresentadas, verificou-se que o problema de pesquisa foi respondido ao evidenciar que a inclusão depende de ações articuladas entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e planejamento pedagógico.

Os resultados indicam que ainda existem barreiras relacionadas à formação profissional,

à clareza das orientações institucionais, à disponibilidade de recursos e às atitudes frente à diversidade. Contudo, também foram identificadas possibilidades concretas de avanço, especialmente por meio do trabalho colaborativo, do planejamento estruturado, da flexibilização curricular e da utilização de metodologias diversificadas.

Conclui-se que a equidade não se resume ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições reais de aprendizagem, considerando as necessidades específicas de cada estudante. O estudo contribui ao reforçar a importância de práticas intencionais, fundamentadas teoricamente e organizadas de forma coletiva, como caminho para a consolidação de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com a construção da cidadania

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Boletim 21. MEC, 2006.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais.** 2013. **Dissertação.** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/d91a30e4-12f9-4793-95ed-92ed04d27032/full>. Acesso em: 13 dez. 2023.

O ESTÍMULO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR

THE STIMULATION OF ORAL LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL STRATEGIES USED BY THE TEACHER

SONIA LEITE DA SILVA ¹

CARMEM APARECIDA EVANGELISTA ²

CLEIDE RODRIGUES DOS SANTOS ³

RESUMO

A linguagem oral constitui a principal ferramenta de comunicação, pensamento e socialização da criança na Educação Infantil. É por meio dela que a criança expressa necessidades, constrói vínculos, organiza ideias e inicia sua trajetória rumo à alfabetização. O professor, nesse contexto, é o mediador essencial desse desenvolvimento. Este artigo, elaborado como revisão bibliográfica narrativa, tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas que o professor pode utilizar para estimular a linguagem oral de crianças de 3 a 5 anos. A revisão da literatura aponta que práticas como a roda de conversa, a contação de histórias, as brincadeiras cantadas, o diálogo intencional nas atividades cotidianas e a escuta sensível são fundamentais para ampliar o vocabulário, a clareza na expressão e a capacidade argumentativa da criança. Os resultados também indicam que o uso excessivo de telas, turmas numerosas e a correção constante da fala são fatores que inibem esse desenvolvimento. Conclui-se que o estímulo à linguagem oral não ocorre de forma espontânea; depende de planejamento intencional, de um ambiente que valorize a voz da criança e de uma formação docente que compreenda o papel da linguagem no desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Oral; Educação Infantil; Estratégias Pedagógicas; Mediação Docente; Desenvolvimento Infantil.

¹ Magistério– CEFAM, 1994 - Pedagogia- Universidade Luterana do Brasil, 2009 – Pós-graduação- Especialização em Psicopedagogia 2016, Especialização em Educação Especial, 2017, Especialização em Deficiência Intelectual- 2020 - Educação Inclusiva – 2023 - Alfabetização e Letramento- 2023, ambas pela Faculdade de Tecnologia Paulista.

² Licenciatura Plena em Pedagogia em 2004, Magistério de Ensino Superior, Pós Graduação em Educação Infantil, Especial e Transtornos Globais pela Universidade Cândido Mendes em 2013, Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cândido Mendes em 2013, Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional pela FACON (Faculdade de Conchas) em 2015, Pós Graduação em Gestão Escolar pela FACON (Faculdade de Conchas) em 2016, Pós Graduação em Psicomotricidade pela FACON (Faculdade de Conchas) em 2016.

³ Licenciatura em Pedagogia 2011, Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional - FACONNECT 2022, Graduada em Direito Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Campus de Presidente Prudente (2014); Especialista em Educação Infantil (0 a 5 anos) pela mesma instituição; Professora de Educação Infantil pela rede Municipal de Presidente Prudente – SP. o - 2001.

O ESTÍMULO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR

THE STIMULATION OF ORAL LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL STRATEGIES USED BY THE TEACHER

SONIA LEITE DA SILVA ¹

CARMEM APARECIDA EVANGELISTA ²

CLEIDE RODRIGUES DOS SANTOS ³

ABSTRACT

Oral language is the main tool for communication, thinking and socialization of the child in early childhood education. It is through it that the child expresses needs, builds bonds, organizes ideas and begins their journey towards literacy. The teacher, in this context, is the essential mediator of this development. This article, prepared as a narrative bibliographic review, aims to analyze the pedagogical strategies that the teacher can use to stimulate the oral language of children aged 3 to 5 years. The literature review indicates that practices such as conversation circles, storytelling, singing games, intentional dialogue in daily activities and sensitive listening are fundamental to expand the child's vocabulary, clarity of expression and argumentative capacity. The results also indicate that excessive screen use, large classes and constant correction of speech are factors that inhibit this development. It is concluded that the stimulation of oral language does not occur spontaneously; it depends on intentional planning, an environment that values the child's voice and teacher training that understands the role of language in child development.

KEYWORDS: Oral Language; Early Childhood; Education. Pedagogical Strategies; Teacher Mediation; Child Development.

¹ Magistério– CEFAM, 1994 - Pedagogia- Universidade Luterana do Brasil, 2009 – Pós-graduação- Especialização em Psicopedagogia 2016, Especialização em Educação Especial, 2017, Especialização em Deficiência Intelectual- 2020 - Educação Inclusiva – 2023 - Alfabetização e Letramento- 2023, ambas pela Faculdade de Tecnologia Paulista.

² Licenciatura Plena em Pedagogia em 2004, Magistério de Ensino Superior, Pós Graduação em Educação Infantil, Especial e Transtornos Globais pela Universidade Cândido Mendes em 2013, Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cândido Mendes em 2013, Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional pela FACON (Faculdade de Conchas) em 2015, Pós Graduação em Gestão Escolar pela FACON (Faculdade de Conchas) em 2016, Pós Graduação em Psicomotricidade pela FACON (Faculdade de Conchas) em 2016.

³ Licenciatura em Pedagogia 2011, Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional - FACONNECT 2022, Graduada em Direito Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Campus de Presidente Prudente (2014); Especialista em Educação Infantil (0 a 5 anos) pela mesma instituição; Professora de Educação Infantil pela rede Municipal de Presidente Prudente – SP. o - 2001.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a etapa em que a linguagem oral da criança se estrutura e se expande de forma acelerada. Entre 3 e 5 anos, a criança passa das frases simples para as narrativas complexas, das palavras isoladas para o diálogo, do monólogo para a conversa. É nesse período que o vocabulário se multiplica, a pronúncia se aprimora e a linguagem começa a servir como instrumento do pensamento. A Base Nacional Comum Curricular et.al (BNCC, 2017) reconhece essa importância ao definir o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” como um dos eixos centrais da Educação Infantil. O documento orienta que a escola deve proporcionar experiências nas quais a criança possa falar e ouvir, ampliando seu vocabulário e sua capacidade de expressão. No entanto, a observação da prática escolar revela um paradoxo: apesar da importância reconhecida, a linguagem oral muitas vezes é pouco estimulada. Em rotinas apertadas, o professor fala mais do que a criança, corrige a fala em vez de ampliá-la e não reserva momentos diários para o diálogo. Diante desse cenário, a pergunta que orienta este estudo é: quais estratégias pedagógicas o professor pode utilizar para estimular a linguagem oral na Educação Infantil?

OBJETIVO GERAL

Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor para estimular o desenvolvimento da linguagem oral de crianças de 3 a 5 anos na Educação Infantil

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar a importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança na faixa etária de 3 a 5 anos;

Descrever as principais estratégias pedagógicas (roda de conversa, contação de histórias, brincadeiras cantadas e diálogo intencional) utilizadas pelo professor para estimular a linguagem oral;

Discutir os fatores que favorecem e os fatores que dificultam o estímulo da linguagem oral no ambiente escolar da Educação Infantil.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema "O Estímulo da Linguagem Oral na Educação Infantil" justifica-se pela sua relevância tanto para o desenvolvimento integral da criança quanto para o trabalho docente. Nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo de crianças com atraso na linguagem oral ao ingressarem na Educação Infantil, fenômeno que pesquisadores associam ao uso excessivo de telas e à diminuição do diálogo familiar et.a(SBP, 2020). Diante dessa realidade, a escola passa a ser, muitas vezes, o único espaço em que a criança tem a oportunidade de conversar, ser ouvida e ampliar seu vocabulário. Além disso, a linguagem oral é a base para a alfabetização. Crianças que desenvolvem um vocabulário rico e a capacidade de se expressar com clareza apresentam maior facilidade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita et.al (SOARES, 2016). Portanto, estimular a linguagem oral na Educação Infantil é prevenir dificuldades futuras na alfabetização. Do ponto de vista da prática docente, muitos professores reconhecem a importância da linguagem oral, mas sentem dificuldade em planejar atividades intencionais para seu estímulo, limitando-se a corrigir a fala da criança. Este estudo se justifica, portanto, pela necessidade de oferecer ao professor subsídios teóricos e práticos sobre estratégias eficazes, que possam ser incorporadas à rotina escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

LINGUAGEM ORAL

A linguagem oral é o sistema de comunicação verbal por meio do qual a criança expressa ideias, sentimentos, necessidades e conhecimentos. Ela é muito mais do que a emissão de sons; é a capacidade de organizar o pensamento em palavras e de se fazer compreender pelo outro. Vygotsky et.al (1998) é o principal teórico que fundamenta a compreensão da linguagem oral na infância. Para o autor, a linguagem tem duas funções básicas: a função de comunicação e a função de pensamento. É por meio da linguagem que a criança organiza seu pensamento, planeja suas ações e regula seu comportamento. Vygotsky também introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (o que ela consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela consegue fazer com a ajuda de um adulto). O professor atua exatamente nessa zona, quando conversa com a criança, faz perguntas, amplia sua fala e introduz novas palavras.

FASES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL (3 A 5 ANOS)

Entre 3 e 4 anos, a criança já domina a estrutura básica da língua, forma frases completas, faz perguntas constantemente (a famosa fase do “por quê?”) e começa a narrar fatos do seu cotidiano. Seu vocabulário tem cerca de 1000 palavras. Entre 4 e 5 anos, a criança amplia significativamente o vocabulário (cerca de 2000 palavras), conta histórias com sequência lógica (início, meio e fim), expressa opiniões, faz relatos de experiências e participa de conversas mais longas et.al

(PAPALIA; FELDMAN, 2013). É nessa fase que o papel do professor se torna decisivo, pois a criança aprende por imitação e por interação social.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LINGUAGEM

O professor da Educação Infantil não é apenas um transmissor de conteúdos; ele é o mediador da linguagem. Isso significa que ele deve criar situações em que a criança precise falar, seja ouvida e tenha sua fala valorizada. A mediação docente acontece quando o professor faz perguntas abertas, repete a fala da criança acrescentando novas palavras, incentiva a criança a explicar seu raciocínio e valoriza todas as formas de expressão, mesmo que a pronúncia não esteja perfeita.

METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica consiste no estudo e na análise de livros e artigos científicos já publicados sobre o tema, com o objetivo de construir um conhecimento fundamentado. Para a elaboração deste trabalho, foram consultados livros e artigos de autores que discutem a linguagem oral na Educação Infantil, como Vygotsky, Soares, Zilberman e Faria. O estudo foi baseado em materiais disponíveis em livros da área da educação e em sites acadêmicos, priorizando publicações dos últimos anos. Não há pesquisa de campo neste trabalho; todo o conteúdo foi construído a partir do estudo de fontes teóricas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A RODA DE CONVERSA: O ESPAÇO DEMOCRÁTICO DA FALA

A roda de conversa é a estratégia pedagógica mais citada pelos autores como eficaz para o estímulo da linguagem oral. Ela consiste em um momento diário em que as crianças sentam em círculo, no mesmo nível do professor, para conversar sobre diversos assuntos. Não se trata de um momento informal ou de “bate-papo”. É uma atividade planejada, com objetivo pedagógico claro. Na roda de conversa, a criança aprende a esperar sua vez de falar, a respeitar a fala do colega, a expressar sua opinião e a relatar experiências pessoais. O papel do professor é fundamental: ele deve fazer perguntas abertas, como “O que você achou da história?”, “Como você se sentiu hoje?”, “O que você fez no fim de semana?”, e não perguntas que se respondem apenas com “sim” ou “não”. Faria et.al (2021) destaca que a roda de conversa amplia o vocabulário da criança, organiza seu pensamento e fortalece sua autoconfiança para se expressar em grupo. Além disso, é um momento em que o professor conhece a realidade da criança, seus interesses e suas dificuldades.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: O CONTATO COM A LINGUAGEM ELABORADA

A contação de histórias é outra estratégia poderosa para o estímulo da linguagem oral. Ao ouvir uma história, a criança entra em contato com novas palavras, com a estrutura narrativa (início, meio e fim) e com diferentes formas de expressão et.al (ZILBERMAN, 2019). O valor da contação de histórias não está apenas em ler o livro, mas em como o professor conta. O uso de entonação de voz, expressões faciais, gestos e pausas dramáticas torna a história mais envolvente e estimula a atenção da criança. Após a história,

o professor pode pedir que a criança re conte a história com suas próprias palavras. Essa atividade desenvolve a memória, a sequência lógica, a organização do pensamento e a expressão oral. Zilberman et.al (2019) afirma que a criança que ouve histórias desde cedo tem mais facilidade para aprender a ler, pois já internalizou a estrutura da narrativa.

BRINCADEIRAS CANTADAS, PARLENDAS E TRAVA-LÍNGUAS

As brincadeiras cantadas, as parlendas e os trava-línguas são estratégias lúdicas que estimulam a linguagem oral de forma prazerosa e significativa. Essas atividades trabalham a articulação das palavras, o ritmo, a rima, a memória auditiva e a consciência fonológica (percepção dos sons da língua) (BARBOSA, 2020). A repetição das músicas e das parlendas ajuda a criança a memorizar novas palavras e a perceber os sons que compõem as palavras. Além disso, as brincadeiras cantadas promovem a interação entre as crianças, estimulando o diálogo e a cooperação. Barbosa et.al (2020) ressalta que o lúdico é a linguagem da criança, e por meio dele ela aprende sem perceber que está aprendendo.

O DIÁLOGO INTENCIONAL NAS ATIVIDADES COTIDIANAS

A literatura destaca que o estímulo à linguagem oral não se restringe a atividades específicas e planejadas. Ele acontece nas situações cotidianas da rotina escolar: na hora da chegada, na hora do lanche, na hora da higiene, na hora do parque et.al (GONÇALVES, 2022). O professor que pergunta “O que você trouxe no seu lanche?”, “Como você fez esse desenho?”, “Por que você escolheu essa cor?”, “O que aconteceu no parque?” está estimulando a criança a falar, a explicar, a

justificar sua escolha. Esse diálogo intencional, segundo Vygotsky et.al (1998), é o que permite à criança avançar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal. A cada pergunta do professor, a criança é desafiada a pensar e a organizar sua resposta.

A ESCUTA SENSÍVEL DO PROFESSOR

Um ponto destacado por todos os autores é que estimular a linguagem oral não é apenas fazer a criança falar, mas saber escutar. Muitas vezes o professor, por pressa ou por ter muitos alunos, interrompe a fala da criança ou termina a frase por ela. Essa atitude, embora bem intencionada, transmite à criança a mensagem de que sua fala não é importante. Quando o professor escuta com atenção, mantém contato visual, demonstra interesse e valoriza o que a criança diz, a criança se sente valorizada e se sente encorajada a falar mais et.al (OLIVEIRA, 2021). A escuta sensível é, portanto, uma estratégia pedagógica tão importante quanto a fala.

FATORES QUE DIFICULTAM O ESTÍMULO DA LINGUAGEM ORAL

Os estudos analisados também apontam fatores que dificultam o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil: Uso excessivo de telas: A Sociedade Brasileira de Pediatria et.al (2020) alerta que crianças que passam muitas horas em frente a telas conversam menos com os familiares, o que prejudica o desenvolvimento da linguagem oral. Turmas muito numerosas: Em turmas com 25 ou 30 crianças, o professor não consegue dar atenção individual, e muitas crianças acabam ficando em silêncio. Correção constante da fala: Quando o professor corrige a cada erro de pronúncia (“Não se diz ‘pavó’, se diz ‘avô’”), a criança

pode se inibir e parar de falar com medo de errar. O ideal é o professor repetir a fala da criança da forma correta, sem apontar o erro. Pouco diálogo em casa: Crianças que têm pouco diálogo com os familiares chegam à escola com vocabulário restrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estímulo da linguagem oral na Educação Infantil é um processo que exige mais do que boa vontade do professor; exige planejamento, intencionalidade e sensibilidade. A análise da literatura mostra que estratégias como a roda de conversa, a contação de histórias, as brincadeiras cantadas e o diálogo nas atividades cotidianas são fundamentais para ampliar o vocabulário da criança, organizar seu pensamento e fortalecer sua capacidade de se expressar. A linguagem oral não se desenvolve apenas com a fala da criança, mas com a qualidade da interação entre professor e criança. O professor que pergunta, que escuta, que amplia a fala da criança e que introduz novas palavras está atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal e, assim, promovendo aprendizagem. No entanto, a efetividade dessas estratégias depende de dois fatores estruturais: tempo e número de crianças por turma. Em turmas muito grandes, o professor não consegue dar atenção individual, e a criança acaba ficando em silêncio. Em rotinas muito apertadas, não há tempo para o diálogo. Outro desafio importante é a formação do professor. Muitos docentes não tiveram, na graduação, formação específica sobre como estimular a linguagem oral, e acabam reproduzindo práticas mecânicas, centradas na correção e não no diálogo. A família também tem um papel crucial. Crianças que conversam em casa, que são ouvidas pelos pais e que têm acesso a livros e histórias desenvolvem a linguagem oral com mais facilidade. Em síntese, a linguagem oral é a porta de entrada

para a aprendizagem. A criança que fala bem, se expressa com clareza e se sente ouvida, tem mais segurança para aprender a ler e a escrever. O professor, nesse processo, é o mediador que abre essa porta. A escola que valoriza a fala da criança está, na prática, valorizando a própria criança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Brincadeiras cantadas e desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. **Revista Criança & Educação**, v. 7, n. 2, p. 112-128, 2020.

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

FARIA, A. L. G. A roda de conversa na Educação Infantil: um espaço de diálogo e aprendizagem. **Revista Educação Infantil**, v. 9, n. 1, p. 45-60, 2021.

GONÇALVES, R. C. O diálogo intencional como estratégia de estímulo à linguagem oral. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 45, p. 201-218, 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O papel do professor na mediação da linguagem oral**. São Paulo: Cortez, 2021.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **#MenosTelas #MaisSaúde. Manual de Orientação, 2020**. Disponível em: sbp.com.br. Acesso em: 19 abr. 2026.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na escola**. 17 ed. São Paulo: Global, 2019.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: CORPO, VOZ E EMOÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO

The Art of Storytelling: Body, Voice, and Emotion as Teaching Tools

SUELLEN VIDAL ARAÚJO DA SILVA ¹

RESUMO

A contação de histórias é uma prática pedagógica que articula o corpo, voz e emoção, promovendo aprendizagem significativa na Educação Infantil. Este artigo busca analisar a contribuição da narrativa oral para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional e cultural das crianças, considerando sua função histórica e social. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com base em estudos de autores renomados na área, como Silveira (2012), Sisto (2005), Abramovich (1994; 1997), Barbosa e Santos (2009), Bettelheim (2009) e Coelho (1997). Os resultados demonstram que a contação de histórias permite o engajamento afetivo e intelectual das crianças, estimula a imaginação, amplia o vocabulário, fortalece vínculos sociais e contribui para a formação de leitores críticos e criativos. Além disso, evidencia-se que a voz e o corpo do narrador são instrumentos pedagógicos essenciais, capazes de tornar a narrativa mais viva e envolvente, enquanto a participação da criança como sujeito ativo potencializa o processo de construção de conhecimento. Conclui-se que a prática da contação de histórias é ferramenta indispensável no contexto educativo, promovendo experiências significativas e transformadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Educação Infantil; Corpo; Voz; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Storytelling is a pedagogical practice that integrates body, voice, and emotion, fostering meaningful learning in Early Childhood Education. This article aims to analyze the contribution of oral narratives to children's cognitive, linguistic, socio-emotional, and cultural development, considering their historical and social roles. The study adopts a bibliographic approach, drawing on works by renowned authors such as Silveira (2012), Sisto (2005), Abramovich (1994; 1997), Barbosa and Santos (2009), Bettelheim (2009), and Coelho (1997). The findings indicate that storytelling promotes both emotional and intellectual engagement, stimulates imagination, expands vocabulary, strengthens social bonds, and contributes to the development of critical and creative readers. Furthermore, the narrator's voice and body emerge as essential pedagogical tools, making narratives more vivid and engaging, while children's active participation enhances the knowledge construction process. It is concluded that storytelling is an indispensable educational practice, capable of promoting meaningful and transformative learning experiences.

KEYWORDS: Storytelling; Early Childhood Education; Body; Voice; Child Development.

¹ Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo; Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Nazaré e Professora de Educação Infantil e fundamental na EMEI Luiza Helena de Barros.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias, enquanto prática educativa, ultrapassa a dimensão verbal da narrativa e se constitui como uma experiência sensível que envolve corpo, voz, gestos e emoção. Na Educação Infantil, esse ato expressivo assume papel central ao possibilitar que a criança vivencie a aprendizagem de forma integrada, por meio de estímulos que mobilizam não apenas a cognição, mas também a afetividade, a imaginação e a interação social. Diferentemente da leitura silenciosa ou mecanizada, contar histórias é uma ação performática que transforma a palavra em experiência viva.

Nesse contexto, o narrador assume função pedagógica relevante, pois sua expressividade corporal e vocal interfere diretamente na forma como a criança compreende, sente e ressignifica a narrativa. O uso intencional da entonação, do ritmo, dos silêncios e dos movimentos corporais contribui para a criação de vínculos, para o engajamento do grupo e para a construção de significados compartilhados. Assim, o corpo e a voz não são meros recursos auxiliares, mas instrumentos de mediação pedagógica.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a contação de histórias sob a perspectiva da expressividade corporal, vocal e emocional do educador, refletindo sobre como esses elementos potencializam o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. A partir de uma pesquisa bibliográfica, busca-se compreender de que modo a narrativa oral, quando vivenciada como prática sensível e intencional, contribui para o desenvolvimento integral da criança.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma

pesquisa bibliográfica e qualitativa, realizada a partir da análise e interpretação de textos já publicados sobre contação de histórias, literatura infantil, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas relacionadas à educação. A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador fundamentar teoricamente o objeto de estudo, estabelecendo relações entre diferentes autores e contribuindo para a compreensão das múltiplas dimensões da contação de histórias na Educação Infantil.

A escolha da pesquisa qualitativa se justifica pela necessidade de compreender os aspectos subjetivos, culturais e emocionais que envolvem a prática de contar histórias, incluindo o papel do narrador, da voz, do corpo e da emoção no processo de ensino-aprendizagem (Sisto, 2005; Coelho, 1997). Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas de referência, como Silveira (2012), Sisto (2005), Abramovich (1994, 1997), Bettelheim (2009), Bueno e Oliveira (2011), Barbosa e Santos (2009), entre outros, bem como pesquisas que abordam o impacto da literatura oral e escrita no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural das crianças.

O procedimento metodológico incluiu: a) levantamento de obras e artigos científicos relacionados ao tema; b) leitura detalhada e sistemática das publicações selecionadas; c) organização e categorização das informações em tópicos relacionados ao corpo, voz, emoção e práticas pedagógicas; e d) análise crítica das contribuições de cada autor, buscando integrar os aspectos teóricos à prática educativa.

O objetivo da metodologia adotada foi identificar, sistematizar e discutir os elementos que tornam a contação de histórias uma ferramenta educativa eficaz, destacando o papel do narrador, o impacto da oralidade e da

ludicidade no desenvolvimento integral da criança, e a importância da emoção e da expressividade corporal no engajamento do público infantil.

HISTÓRIA E FUNÇÃO SOCIAL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A prática de contar histórias remonta a tempos pré-históricos, quando a transmissão oral era o principal meio de preservar conhecimentos, valores, mitos e ritos essenciais para a sobrevivência e coesão das comunidades. Nessas sociedades, o contador de histórias desempenhava um papel central, sendo responsável por conservar a memória coletiva e transmitir ensinamentos sobre a vida, a natureza e a moralidade, utilizando narrativas que integravam o cotidiano e o imaginário da comunidade (Rigliski, 2012).

Com a institucionalização da educação, a contação de histórias passou a ocupar um espaço significativo nas escolas, sendo inicialmente utilizada para alfabetização e socialização das crianças. A literatura infantil, especialmente os contos de fadas e fábulas, começou a ser organizada como material pedagógico, com a função de transmitir valores, orientar o comportamento e promover o desenvolvimento cognitivo. Silveira (2012, p.142) destaca que “esses contos, pertencentes à memória coletiva da população, foram coligidos por escritores e transformados em textos literários, publicados com a intenção, entre outras, de não deixar cair no esquecimento essas histórias que constituíam um patrimônio para o país.”

A função social da contação de histórias também se evidencia na formação da identidade e na construção do senso ético da criança. Ao ouvir histórias, a criança passa a refletir sobre experiências próprias e alheias,

reconhecendo emoções, conflitos e valores, o que contribui para o desenvolvimento da empatia, da criatividade e do pensamento crítico (Bettelheim, 2009; Barbosa & Santos, 2009; Abramovich, 1994). Abramovich (1994, p.17) afirma que “é ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria... e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.”

Além disso, a contação de histórias cumpre função lúdica e cultural possibilitando que a criança explore diferentes universos imaginários e, ao mesmo tempo, compreenda a realidade social em que está inserida (Silva, Hermida & Calábria, 2009; Brandão, 2009). Como destacam Costa, Chaves e Teixeira (2012, p.95), “a arte se faz essencial ao desenvolvimento da criança e na forma de perceber e se expressar com e no mundo que a circunda.” Assim, a narrativa oral torna-se um recurso educativo que conecta passado e presente, cultura e aprendizagem, emoção e conhecimento, consolidando a contação de histórias como prática fundamental na formação integral da criança.

CORPO, VOZ E EMOÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO

A contação de histórias, enquanto prática educativa, pode ser compreendida como uma ação expressiva que envolve múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, o corpo e a voz do educador assumem função mediadora, contribuindo para a construção de sentidos e para a vivência da narrativa de maneira mais envolvente. Gestos, movimentos, pausas e entonações ampliam a compreensão da história, tornando o processo de escuta mais significativo para as crianças e favorecendo a interação entre narrador e ouvintes.

A expressão corporal também desempenha papel fundamental. Gestos, posturas e movimentos ajudam a materializar os personagens e os cenários, oferecendo à criança referências visuais e sensoriais que ampliam sua compreensão da narrativa. Conforme Coelho (1997, p.8), “da faina do dia, das caçadas, dos peixes que pescaram, chuva, sol, contendras... lendas contadas pelos antepassados” tornam-se vivas quando o narrador utiliza o corpo e a voz para dar forma às histórias. Essa dimensão sensorial promove não apenas a atenção e o envolvimento da criança, mas também contribui para seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional (Bueno & Oliveira, 2011).

A emoção é outro componente essencial. Contar histórias envolve a capacidade de provocar sentimentos, como alegria, medo, surpresa, empatia e indignação, permitindo que a criança experimente emoções de maneira segura e reflexiva (Abramovich, 1994; Bettelheim, 2009). A presença afetiva do narrador cria um vínculo com o ouvinte, tornando o ato de contar histórias uma experiência significativa e transformadora, que amplia o repertório emocional da criança e estimula a compreensão de si mesma e do outro (Dhome, 2008; Brandão, 2009).

Portanto, corpo, voz e emoção são instrumentos indissociáveis na contação de histórias, permitindo que a narrativa ultrapasse a dimensão textual e se transforme em experiência sensível, lúdica e educativa, fundamental para a formação integral da criança.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGÜÍSTICO E SOCIOEMOCIONAL

A contação de histórias exerce influência

direta no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico da criança, constituindo-se como ferramenta pedagógica essencial na Educação Infantil (Bueno & Oliveira, 2011; Barbosa & Santos, 2009). Ao ouvir narrativas, a criança é estimulada a criar imagens mentais, organizar sequências, compreender relações de causa e efeito e interpretar acontecimentos, o que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da imaginação (Silveira, 2012; Bettelheim, 2009).

No âmbito socioemocional, a experiência narrativa permite que a criança reconheça e explore sentimentos, como medo, alegria, raiva, empatia e solidariedade, promovendo a formação de vínculos afetivos e a compreensão das próprias emoções (Abramovich, 1994; Silva, Hermida & Calábria, 2009). Como afirmam Silva, Hermida e Calábria (2009, p.148), quando a criança se identifica com uma história, ela passa por três etapas: primeiro percebe elementos da própria história nela; depois se reconhece nas emoções dos personagens; e, por fim, cria novos significados a partir do desfecho, fortalecendo sua capacidade de reflexão crítica e criatividade.

A contação de histórias também contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ampliando o vocabulário, fortalecendo a capacidade de expressão e estimulando o gosto pela leitura (Barbosa & Santos, 2009). Abramovich (1997, p.16) reforça que ouvir muitas histórias é “o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.” Além disso, narrar e recontar histórias promove a oralidade e a interação social, permitindo que as crianças dialoguem entre si, expressem opiniões e compartilhem interpretações, consolidando habilidades comunicativas e cognitivas (Bueno & Oliveira, 2011).

Portanto, a contação de histórias integra aprendizado, emoção e ludicidade, favorecendo a construção de conhecimento de forma significativa, promovendo autonomia, criatividade e formação de leitores críticos e ativos (Costa, Chaves & Teixeira, 2012; Otte & Kovács, 2013).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A contação de histórias é uma prática pedagógica capaz de unir aprendizagem, afetividade e criatividade, constituindo-se como recurso essencial para a Educação Infantil (Barbosa & Santos, 2009; Bueno & Oliveira, 2011). Quando realizada de maneira planejada, ela promove o desenvolvimento integral da criança, estimulando a imaginação, a linguagem, a socialização e a capacidade de reflexão crítica (Silva, Hermida & Calábria, 2009).

A eficácia pedagógica da contação de histórias está ligada ao papel ativo do professor como mediador do conhecimento. O educador não apenas lê o texto, mas transforma-o em experiência viva, utilizando voz, corpo e emoção para despertar interesse, atenção e envolvimento das crianças (Sisto, 2005; Nascimento, 2007). Abramovich (1994, p.18) destaca que “para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção...”.

Além disso, a contação de histórias possibilita aprendizagem interdisciplinar, permitindo trabalhar diversos conteúdos a partir de uma mesma narrativa. Silva, Hermida e Calábria (2009, p.155) reforçam que “a discussão do

conto com as crianças deve buscar o posicionamento e a participação efetiva delas, problematizando e buscando formular perguntas geradoras para a construção de novos textos com finais criados pelas crianças.” Assim, a prática fortalece a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil, ao permitir que as crianças sejam sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Outro aspecto pedagógico relevante é a promoção do vínculo afetivo e do prazer pela leitura. Dhome (2008, p.30) enfatiza que, ao se aproximar das crianças, utilizar recursos lúdicos e adaptar a narrativa à realidade infantil, o professor constrói uma relação de confiança e empatia, tornando a experiência de ouvir histórias prazerosa e significativa.

Portanto, a contação de histórias como prática pedagógica vai além da transmissão de conteúdo: ela integra emoção, cultura e ludicidade, formando leitores críticos, criativos e socialmente conscientes, promovendo aprendizagens significativas e fortalecendo o papel da educação como instrumento de desenvolvimento integral da criança.

LUDICIDADE, IMAGINAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES

A contação de histórias exerce papel fundamental na formação de leitores ao integrar ludicidade, imaginação e criatividade, proporcionando experiências significativas para a criança (Bueno & Oliveira, 2011; Otte & Kovács, 2013). Por meio do ato de ouvir e interagir com narrativas, a criança é estimulada a construir imagens mentais, desenvolver a capacidade de interpretação e se apropriar do universo literário, favorecendo o pensamento crítico e a ampliação de repertório cultural (Silveira, 2012; Barbosa & Santos, 2009).

A ludicidade aparece como elemento central nesse processo, pois possibilita que o aprendizado ocorra de forma prazerosa e envolvente. Silva, Hermida e Calábria (2009, p.153) destacam que “enquanto as crianças brincam, se desenvolvem e se socializam, colocando-se diante da descoberta do seu verdadeiro papel na sociedade através do narrar, do brincar e do jogo simbólico.” Dessa forma, o brincar associado à narrativa contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo a participação ativa da criança no processo de aprendizagem (Brandão, 2009).

A imaginação, por sua vez, é ampliada quando a criança se identifica com os personagens, os conflitos e os desfechos das histórias, permitindo a criação de novos significados e a exploração de diferentes perspectivas do mundo (Silva, Hermida & Calábria, 2009; Bettelheim, 2009). Abramovich (1997, p.16) reforça que ouvir muitas histórias “é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.”

Adicionalmente, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois estimula a criança a narrar, dialogar e reinterpretar as histórias, consolidando habilidades de comunicação e expressão (Barbosa & Santos, 2009; Bueno & Oliveira, 2011). O envolvimento lúdico com a narrativa desperta a curiosidade, fortalece o gosto pela leitura e incentiva a produção textual, preparando o indivíduo para o exercício da cidadania crítica e criativa (Costa, Chaves & Teixeira, 2012; Otte & Kovács, 2013).

Portanto, a ludicidade e a imaginação são instrumentos indispensáveis na formação de leitores ativos e reflexivos, pois transformam a

contação de histórias em experiência educativa, cultural e emocional, promovendo o desenvolvimento integral da criança e consolidando o prazer pela leitura e pelo aprendizado contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a contação de histórias, quando compreendida como prática expressiva, constitui-se em um potente recurso pedagógico na Educação Infantil. O corpo, a voz e a emoção do narrador ampliam o alcance da narrativa, transformando o ato de contar em uma experiência educativa significativa, capaz de envolver a criança de maneira ativa e afetiva.

Constatou-se que a expressividade corporal e vocal não apenas favorece a atenção e o interesse, mas também contribui para o desenvolvimento emocional, linguístico e social das crianças, permitindo que elas interpretem, sintam e atribuam sentidos às histórias ouvidas. A presença sensível do educador fortalece vínculos e cria um ambiente propício à aprendizagem, no qual a criança se sente acolhida e motivada a participar.

Dessa forma, conclui-se que a contação de histórias, mediada por corpo, voz e emoção, deve ser reconhecida como prática pedagógica essencial, exigindo do educador preparo, intencionalidade e sensibilidade. Valorizar essa dimensão expressiva é investir em uma educação mais humanizada, significativa e coerente com as necessidades da infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 4 ed., São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, C. J.; SANTOS, L. R. da S. Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n.03, jul./dez., p.23-33, 2009. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BRANDÃO, S. M. B. de A. O corpo e as múltiplas linguagens da criança: uma reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. In: HERMIDA, J. F. **Educação Infantil fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p.243-251.

BUENO, A. L. M.; OLIVEIRA, V. da S. **Do texto oral ao texto escrito**: histórias populares e causos em sala de aula. 2011. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, E. G. S.; CHAVES, L. M.; TEIXEIRA, L. de M. História da Arte: Várias histórias para se contar. In: TEIXEIRA, L. de M.; DIAS, P. R. de F. **Língua, linguagem e produção de conhecimento na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p.49-102.

DHOME, V. D. **Comunicação e encantamento**: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança. São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, E. L. Trierveiler. **Linguagem oral oficina literária contação de histórias**. 2007. Disponível em: <http://www.cecanesc.ufsc.br>. Acesso em: 10 fev. 2026.

OTTE, M. W.; KOVÁCS, A. M. **A magia de contar histórias**. 2013. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

RIGLISKI, A. S. **Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância**. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1619/TCC%2020!20Adriane%20S.%20Rigliski.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SILVA, J. R. P.; HERMIDA, J. F.; CALÁBRIA, N. Alfabetização e Letramento nos Contos de Fadas. In: HERMIDA, J. F. **Educação Infantil fundamentos**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2009. p.139-182.

SILVEIRA, M. C. A. Literatura Infantil: Gêneros textuais em mediação de leituras. In: TEIXEIRA, L. M.; DIAS, P. R. de F. **Língua, linguagem e produção de conhecimento na Educação Infantil**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2012. p.139-182.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2005.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Curriculum in Early Childhood Education

TACEANA FERREIRA DE MELO ¹

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões sobre o Currículo na educação infantil a importância da música e objetos sonoros nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e nos Centros de Educação Infantil (CEIs). A Educação Infantil vem sendo tema de inúmeras discussões que enfatizam as contribuições no desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. Sabemos que na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, a organização do tempo e dos espaços das escolas deve privilegiar as relações entre as crianças e os adultos e proporcionar as diversas experiências e dentre elas as experiências artísticas. Entender que o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano dos CEIs e EMEIs e introduzir as linguagens artísticas com trocas afetivas deve ser prioridade dentro dos espaços de Educação Infantil. Por isso neste trabalho temos como prioridade mostrar como as linguagens artísticas se desenvolvem nos CEIs e nas EMEIs. Assim como também as relações das crianças com a música e como a musicalização surge na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento; Experiências; Vivência; Música; Expressão.

ABSTRACT

This article seeks to promote reflections on the Early Childhood Education curriculum, highlighting the importance of music and sound objects in Municipal Schools of Early Childhood Education (EMEIs) and Early Childhood Education Centers (CEIs). Early Childhood Education has been the subject of numerous discussions that emphasize its contributions to the integral development of children from 0 to 5 years old. In this stage, children have the right to play, imagination, creation, care, curiosity, interaction, democracy, protection, health, freedom, trust, respect, dignity, and socialization with their peers and adults, contributing to the construction of children's cultures. Therefore, the organization of time and space in educational institutions should prioritize relationships between children and adults and provide diverse experiences, including artistic experiences. Understanding that care and education are inseparable dimensions present in all moments of daily life in CEIs and EMEIs, the introduction of artistic languages through affective exchanges should be a priority in Early Childhood Education spaces. Thus, this study aims to present how artistic languages are developed in CEIs and EMEIs, as well as the relationship between children and music and how musicalization emerges in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Welcoming; Experiences; Lived experiences; Music; Expression.

¹ LICENCIADA EM PEDAGOGIA PELA FACULDADE SUMARÉ 2016. PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL I NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO.

INTRODUÇÃO

Todas as legislações e orientações curriculares trazem a Educação Infantil como base para toda Educação Básica. Elas evidenciam que o Currículo deve ter foco nas múltiplas linguagens da criança. Trabalhar um currículo integral onde todas as experiências sejam trabalhadas é o objetivo das escolas infantis.

Pretende-se mostrar os benefícios que a arte traz ao desenvolvimento infantil, tanto emocional, quanto cognitivo, apoiada neste Currículo integrado abrindo espaço para a linguagem musical dentro da escola, já que esta faz parte da cultura das crianças, e que as vivências artísticas se constituam em experiências vivas, agradáveis e enriquecedoras no ambiente da Educação Infantil. Primeiramente, observa-se que é necessário entender a importância do conhecimento das fases do desenvolvimento da criança para que haja por parte do professor, interferência necessária para o desenvolvimento cognitivo e emocional, assim como inserir as linguagens artísticas na Educação Infantil, além de expor como a música pode ser apresentada nas EMEIs e CEIs.

AS INFÂNCIAS DIVERSAS DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um lugar para ser criança e para se viver a infância – este é o princípio norteador de toda EMEI e CEI atualmente. O lugar da infância plena e integral deve promover experiências significativas, a beleza das descobertas, das aprendizagens, das interações com o outro e com o mundo, do movimento, do brincar, da fala e da escuta qualificada. Além disso, o lugar da infância também deve ser o lugar do respeito às multiplicidades e singularidades, e principalmente do respeito e consideração aos

contextos sociais, históricos e culturais de cada um, configurando a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança.

Deste modo, em conformidade com a legislação vigente, o trabalho na Educação Infantil deve se pautar pela necessidade de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar os processos construindo registros que historicem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças e de toda sua trajetória, considerados os princípios éticos (da autonomia e do respeito às diferentes culturas e identidades), estéticos (da sensibilidade, da ludicidade e da criatividade) e políticos (do exercício da criticidade, dos direitos das crianças e da prática pedagógica democrática).

Na trajetória da Educação Infantil, apesar dos imensos desafios, o trabalho do educador da infância deve ser voltado sempre para cuidar e educar. Além de também ter consciência das concepções de infâncias existentes.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No campo da Educação, concepções de bebês e crianças como seres incompletos, incapazes e carentes fundamentaram propostas pedagógicas e currículos com tendências assistencialistas, compensatórios e preparatórios que consideravam a criança não em sua vida presente, mas como um eterno “vir a ser”. Por isso, é preciso olhar criticamente essas concepções para desconstruir, descolonizar e desnaturalizar essas imagens de bebês e crianças como seres que não têm presente, não têm opinião, não têm poder e apenas será alguém no futuro. Esse desafio, necessário a educadores da Educação Infantil,

pressupõe explicitar as relações de poder e dominação entre adultos e crianças que se justificam pela desigualdade etária e compreender suas consequências na vida de ambas às gerações.

Assim, descolonizar a Pedagogia pressupõe o desafio de problematizar as relações entre adultos e crianças, compreendendo o protagonismo de bebês e crianças na produção das culturas infantis, por meio do exercício cotidiano de refinar os olhares diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgredem as regras impostas pelos adultos nos espaços públicos da Educação Infantil. Pensar o Currículo Integrador nessa perspectiva significa romper com as marcas do “currículo colonizador”.

Por isso, o fato de indicar a necessidade de conhecer as crianças reais contrapõe-se às concepções que comparam bebês e crianças aos adultos, sem valorizar suas possibilidades. O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produz, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade, sua inteligência e sua personalidade.

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribui para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento, que influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural. Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta é o de superar a hierarquização e o caráter instrucional que privilegia a fala de

professores sobre o conhecimento, superar os treinos de linguagem escrita e o silenciamento das demais linguagens e conteúdos. Trata-se de promover, no dia a dia da Educação Infantil, o protagonismo dos educadores como organizadores de experiências em que bebês e crianças são igualmente protagonistas - brincantes, artistas e cientistas - que pensam, projetam, agem, descobrem, criam e recriam o mundo, e expressa tudo isso de forma ativa, rica e autoral.

Portanto, a infância está presente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma viva, resistente, provocativa e precisa ser considerada em suas diversidades e potencialidades para a construção de um currículo que efetivamente se integre com a realidade desses atores sociais, respeite suas singularidades e formas de ser e estar no mundo, e promova processos de aprendizagem e desenvolvimento pleno em bebês e crianças sem que estas vivam rupturas em seu cuidado e educação. Um Currículo na Educação Infantil entende que brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende.

Por isso, na Educação Infantil o brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Da mesma forma, entende que a imaginação está na base do pensamento abstrato. Este é essencial à produção e à fruição da ciência e da arte. Separar razão e fantasia faz parte de um projeto dominador e alienante de sociedade onde alguns “muitos” não têm direito a pensar e a usufruir do máximo desenvolvimento humano. O direito à educação ao conhecimento e à cultura deve constituir um processo único e contínuo, que contemple

diversas linguagens e direitos de aprendizagem de forma integrada e contextualizada.

Cuidar e educar inicia-se na Educação Infantil, mas são ações destinadas a crianças a partir do nascimento que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental e Médio. Considerando a integralidade do processo educativo, toda a ação de cuidado traduz em sua essência uma ação educativa. Educamos quando cuidamos. Nesse sentido, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde e não está restrito à educação de bebês e crianças pequenas.

Ao contrário, apresenta-se de formas distintas, e mais ou menos intensas nas relações humanas em todas as gerações. Cuidar e educar significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade. Por isso, considera-se o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes com respeito e com atenção adequada.

O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber. É a relação acolhedora e atenta entre adultos e crianças que possibilita a constituição desses atores como produtores de conhecimentos, fortalecendo a identidade de educadores

como profissionais comprometidos com uma educação orientada pelos princípios democráticos e possibilitando que bebês e crianças construam os seus percursos nas relações sociais de que fazem parte, mediados pelo mundo e pelas culturas presentes nos espaços educacionais.

Segundo Mello (2015), ao utilizar socialmente os objetos da cultura, a criança se apropria das capacidades necessárias ao uso desses objetos e essa apropriação acontece com a autoria e o protagonismo da criança:

A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, sejam no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar (MELLO, 2015, p. 3).

Por isso, o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças, considerando que o processo de ensinar e aprender acontece por meio de relações de comunicação, sendo a aprendizagem resultante de ação em comum entre as crianças e entre crianças e adultos. Nesse sentido, o professor é o organizador de vivências, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos e nas quais possam pensar juntos para aprender a pensar sozinhos, resolver problemas como grupo para aprender a resolvê-los sozinhos, decidir, escolher, planejar, avaliar, tomar iniciativa, propor (MELLO, 2015).

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na

Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros dificilmente romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (PARECER CNE/CP nº 03, 2004, p. 3).

Um Currículo integral na Educação Infantil deve ter a cisão entre corpo e mente, ao compreender que os seres humanos aprendem com o corpo inteiro quando se envolvem nos processos de conhecimento, inclusive com a emoção, o desejo, à vontade, o interesse, a necessidade; aprendem como sujeitos ativos em busca, em ações que congregam corpo, mente e vontade.

O Currículo se dá no espaço e tempo vivido, na relação e interlocução entre as crianças e os adultos, mas também no tempo do recolhimento, da individualidade e da imprevisibilidade, dos acontecimentos do cotidiano e para além das situações planejadas, “(...) isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem ser apenas planejados, tendo em vista sua abertura ao inesperado.” (BRASIL, 2009, p. 57). Isso significa que uma das tarefas dos educadores é apresentar situações e vivências culturais de modo a encantar e criar o desejo de descoberta e de conhecimento em bebês e crianças da Educação Infantil.

A brincadeira é uma atividade muito importante para a criança. Brincar dá a ela a oportunidade para imitar o conhecido e para

construir o novo, conforme reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos que utiliza. Assim, as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas, corporais e que possibilitem uma movimentação ampla e a expressão da individualidade, favorecendo a imersão das crianças em diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática, musical.

As ações pedagógicas devem assegurar às crianças de zero a cinco anos de idade o seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, o acesso a processos de construção de conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens, bem como, o direito à proteção, saúde, liberdade, dignidade, brincadeira, convivência, integração com outras crianças e ao respeito.

A MÚSICA SE FAZ PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessas linguagens. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores, traduzido em canções. Essas canções costumam ser acompanhada por gestos corporais, imitados

pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora pouco eficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço para atividades de criação ou às questões ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades expressivas dos sons. Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói. A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje são tocadas e dançadas por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais, é o caso das crianças indígenas, ou crianças integrantes de comunidades musicais, como os filhos de integrantes de Escola de Samba,

Congadas, etc.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer por imitação e por escuta, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos caracterizam-se pelas brincadeiras rítmicas ou melódicas integrando o texto e percussão com as mãos realizadas por duplas, trios ou quartetos de crianças. Estas atividades despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

De acordo com o referencial Curricular para Educação Infantil, o ensino da música favorece o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística, além de promover o gosto e o senso musical. Formando o ser humano com uma cultura musical desde criança, estaremos certamente educando adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e compreendê-la. Há necessidade de desenvolver nas crianças o senso de ritmo. O mundo que nos rodeia vive numa profusão de ritmos evidenciados sob os diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos da chuva, na batida do coração, numa banda, num motor de um carro, em muitas brincadeiras diárias realizadas pelas

crianças. O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Estudos atuais sobre como as crianças aprendem mostram, no entanto, que elas aprendem por meio da interação com as pessoas e com as coisas. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas e é sujeito atuante, envolvido, interessado, curioso, participante. Dentre essas concepções, a proposta de Artes requer que professores e professoras de crianças compartilhem as atuais concepções de infâncias que as reconhecem também como produtoras de cultura. Como afirma Barbosa (2014):

As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia. (BARBOSA, 2014, p. 663).

As crianças desde cedo reconhecem suas músicas preferidas pelo movimento corporal que promovem e costumam dar-lhes algum nome para identificá-las. Essa progressiva atividade de escuta musical as sensibiliza com relação às qualidades específicas da música, estimulando, incidindo e promovendo o desejo de produção sonora e musical. Elas podem construir, com a ajuda do professor, diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais e ampliar seu repertório de músicas e canções, brinquedos de roda, jogos musicais, parlendas

e trava-línguas prediletos. Outra criação e reflexão em grupo é a sonorização de histórias, quando as narrativas podem ser acompanhadas por objetos sonoros e instrumentos musicais. Nestas atividades, longe de fazer, ouvir e reproduzir sons sem refletir, as crianças percebem questões relacionadas aos sons e à música, inseridas em contextos de realizações musicais muito significativas. Certamente crianças que tenham a oportunidade de uma vivência musical desta qualidade terão todas as condições para improvisar e criar.

Devem fazer parte o repertório da Educação Infantil canções infantis tradicionais, canções folclóricas de diferentes países e canções do repertório popular, do agrado de seus professores. Esta é uma das ações mais básicas e eficientes e que gera transformações imediatas nas práticas de trabalho com música: ampliar o acervo musical do CEI e da EMEI, buscando um repertório diversificado, da mesma forma que se faz com os livros. O professor pode promover seções de escuta e apreciação musical de obras musicais infantis, populares, clássicas, cantadas e instrumentais. É muito importante que o professor se interesse por cantar e que cante para as crianças. Assim, conhecer várias canções, brincadeiras, parlendas, lengalengas, brincos, rimas, adivinhas e outros jogos musicais é fundamental. Porém, tão importante quanto a seleção do repertório, são as oportunidades escolhidas para cantar para os bebês. O professor também pode e deve selecionar os momentos em que o canto seja significativo para si e para o grupo de crianças.

Cantar ou tocar não é apenas “preencher silêncios”. É importante lembrar que as crianças podem ter formas diferentes de participar ou manifestar sua preferência por músicas e canções. Assim, nem todas estas músicas e

canções convidam à marcação do ritmo com palmas, o que pode se tornar uma reação mecânica e estereotipada. Existe muitas outras formas de apreciação e acompanhamento que é preciso saber ver, respeitar e valorizar. O silêncio também pode e deve ser apreciado pelas crianças. Assim, a música não precisa estar presente em todos os momentos. Há ocasiões em que o silêncio é bem-vindo, pleno de significado, experiência que contribui para o “descanso auditivo” e para a compreensão da música, quando ela está presente. O professor deve saber organizar as situações em que as crianças escutarão ou produzirão música em grupos, distribuindo colchonetes no chão, ou criando para elas cantinhos aconchegantes por todo ambiente.

A MÚSICA E OS OBJETOS SONOROS NAS EMEIs E CEIs

Dependendo da maneira como produzem sons, esses instrumentos podem ser classificados como idiofones, membranofones, cordofones ou aerofones. Esta classificação foi proposta pelos musicólogos Sachs e Hornboestel em 1914, sendo hoje muito aceita no trabalho musical com crianças, pela possibilidade que oferece de incluir instrumentos musicais de qualquer época ou cultura.

- **Idiofones:** o som é produzido pelo próprio corpo do instrumento, como no caso do chocalho, do reco-reco e do triângulo, entre outros;
- **Membranofones:** o som é produzido por uma membrana esticada sobre uma caixa, que amplifica o som, como no caso do tambor;
- **Aerofones:** o som é produzido pela vibração de uma massa de ar originada no instrumento ou ao longo dele. Incluem-se aqui os instrumentos de sopro como a

flauta, o clarinete, o trompete, bem como a sanfona, o acordeom, as gaitas, etc.

- **Cordofones:** o som é produzido por uma ou várias cordas, esticadas por uma caixa de ressonância, como o violão, o cavaquinho, o violino e o piano, cujas cordas são acionadas pelas teclas.

Além destes instrumentos a música pode ser trabalhada de modo onde as crianças construam seus objetos e conheçam os diversos sons através do cotidiano. Essas experiências possibilitam que as crianças explorem e vivenciem situações de um processo criativo musical por meio da exploração dos sons do ambiente, pesquisando, criando, imaginando, individualmente ou em grupos, sons e objetos sonoros construídos com diferentes materiais do cotidiano e reciclados.

A revisão das práticas cotidianas, identificando que a música está presente em muitos momentos além do canto, dos momentos de eventos, na cantoria nos horários de entrada, de refeições e de atendimento ao calendário escolar, apresentando outras possibilidades do trabalho com a linguagem musical para as crianças pequenas. Akoschky (2001) apresenta uma proposta a qual chama de cotidiáfonos os materiais do cotidiano que podem ser usados na exploração dos sons, termo que adotamos também para este trabalho do Projeto Parques Sonoros. Esses espaços musicais são construídos com materiais do cotidiano, favorecem a autoria e o protagonismo das crianças. A proposta é levar para dentro Educação Infantil a música, o lúdico, a intervenção sonora nos espaços internos e externos da Unidade, numa ação conjunta de toda a equipe escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da Arte na Educação Infantil, na busca por uma educação de qualidade, onde todo momento a criança brinca e aprende de um jeito prazeroso, criativo, despertando nela o gosto pelo fazer, a Arte vem contribuir no desenvolvimento, na aprendizagem e no relacionamento da cultura da criança, para que a mesma tenha prazer em aprender.

As linguagens artísticas conduzem as crianças para a ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, cores, formas, gestos e falas, facilitando assim a aprendizagem, através das atividades lúdicas que propiciem um ambiente que favoreça o processo de aquisição da autonomia e de aprendizagem. Para tanto a musicalidade deve ser valorizada socialmente em um processo dinâmico e criativo através das vivências cotidianas.

Assim, o estudo permitiu compreender que o lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos; ser capaz de exercer sua cidadania com autonomia e competência, obtendo uma aprendizagem significativa. Vimos que a grande qualidade da Educação Infantil está em possibilitar o contato com as diversas experiências, principalmente a música. Abordou-se um pouco sobre a musicalização na Educação Infantil e vimos como a conduta do professor é essencial em todo o processo de aprendizagem, onde o conhecimento musical possa fluir e as crianças possam olhar, apreciar, ouvir e cantar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

ALMEIDA, A. R. S.; **A emoção na sala de aula**. Campinas. Papirus.1999.

BASEDAS, E., Huguet T. e I Sole. I (trad.) **Cristina Maria de Oliveira: aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: vol.3**. Brasília; MEC/SEF,1998.

CANDÉ, Roland de. **O convite à música**. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

CARPEAUX, Otto Maria. **Uma nova história da música**. 4 ed. Rio de Janeiro Alhambra,1977

DANTAS, Pedro da Silva: **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo. Brasiliense,1983.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Lisboa: Pedagogo, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADNER, H. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre, Artes Médicas. 1994.

GANDINI. Lella & EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem Italiana à Educação Infantil**. Trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem.
In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.

As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MÁRSICO, L. O (org.): **O cantar na escola de 1º grau.** Brasília. Ministério da Educação e Cultura. 1978.

PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. **Revista Univille**, V.5, n.1, abr., 2000.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Comprehensive Education in the Municipal School System of São Paulo: Challenges and Perspectives for the Holistic Development of Students in the Contemporary Context

TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA ¹

RESUMO

A educação integral tem ganhado destaque nas políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente na rede municipal de São Paulo, onde diferentes iniciativas buscam ampliar o tempo, os espaços e as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Este estudo apresenta uma análise das principais vertentes da educação integral implementadas pela prefeitura, considerando aspectos pedagógicos, sociais e culturais envolvidos nesse modelo educacional. São abordadas estratégias como a ampliação da jornada escolar, a integração entre currículo e atividades complementares, bem como a articulação com territórios educativos e parcerias institucionais. Além disso, discutem-se os desafios enfrentados na implementação dessas políticas, como a infraestrutura das escolas, a formação de professores e a gestão dos recursos disponíveis. O trabalho também destaca os impactos dessas ações no desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Dessa forma, busca-se compreender como a educação integral pode contribuir para a promoção de uma educação mais equitativa e significativa no contexto urbano contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Políticas Públicas; Ensino Municipal; Desenvolvimento integral; São Paulo.

ABSTRACT

Integral education has gained prominence in Brazilian public educational policies, especially in the municipal network of São Paulo, where different initiatives aim to expand students' learning time, spaces, and opportunities. This study presents an analysis of the main approaches to integral education implemented by the city government, considering pedagogical, social, and cultural aspects involved in this educational model. Strategies such as the extension of the school day, the integration between curriculum and complementary activities, as well as the articulation with educational territories and institutional partnerships are discussed. In addition, the challenges faced in implementing these policies are examined, including school infrastructure, teacher training, and resource management. The study also highlights the impacts of these actions on students' overall development, including cognitive, emotional, and social aspects. Thus, it seeks to understand how integral education can contribute to promoting a more equitable and meaningful education in the contemporary urban context.

KEYWORDS: Integral Education; Public Policies; Municipal Education; Integral Development; São Paulo.

¹ Graduação em Letras pela Faculdade Anhanguera (2011); Especialista em Espanhol pela Faculdade Anhanguera (2011); Professora de Educação Infantil – no CEI Quinta do Sol; Professora de Educação Infantil – na EMEI Rodrigo Soares Júnior.

INTRODUÇÃO

A educação integral tem se consolidado como uma das principais diretrizes das políticas públicas educacionais no Brasil, especialmente em grandes centros urbanos. No município de São Paulo, iniciativas voltadas à ampliação da jornada escolar e à diversificação das experiências educativas têm sido implementadas com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse modelo educacional considera não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também aspectos sociais, culturais e emocionais, integrando diferentes dimensões do processo formativo.

O presente estudo analisa as vertentes da educação integral adotadas na rede municipal de ensino de São Paulo, considerando suas estratégias de implementação e seus desdobramentos no contexto escolar. A investigação foi realizada por meio de análise documental de políticas públicas e programas educacionais, além da revisão de literatura especializada sobre o tema. Dessa forma, busca-se compreender como essas iniciativas têm sido estruturadas e quais elementos contribuem para sua efetividade.

A relevância deste estudo está associada à necessidade de compreender os impactos das políticas de educação integral na qualidade do ensino público, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. Ao examinar as ações desenvolvidas pela prefeitura, torna-se possível identificar avanços, limitações e desafios relacionados à consolidação desse modelo educacional. Assim, o trabalho contribui para o debate acadêmico e para a reflexão sobre práticas que possam fortalecer uma educação mais equitativa e significativa.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as vertentes da educação integral

implementadas na rede municipal de ensino de São Paulo, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a melhoria da qualidade da educação pública.

Para alcançar esse propósito, foram definidos objetivos específicos que consistem em identificar os principais programas e políticas voltados à educação integral no município, descrever as estratégias pedagógicas adotadas nas unidades escolares, examinar os desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e à gestão educacional, bem como avaliar os impactos dessas práticas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Além disso, pretende-se analisar a efetividade das ações implementadas no contexto das políticas educacionais recentes.

A realização deste estudo fundamenta-se na relevância crescente da educação integral no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente em contextos urbanos marcados por desigualdades sociais e educacionais. No município de São Paulo, a adoção de iniciativas voltadas à ampliação da jornada escolar e à diversificação das experiências educativas representa uma estratégia voltada à promoção de maior equidade no acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender como essas ações são estruturadas e quais resultados produzem no cotidiano escolar. A investigação contribui para o aprofundamento do debate acadêmico sobre o tema, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a reflexão sobre práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Dessa forma, o estudo se justifica tanto pela sua relevância social quanto pela sua contribuição

integral no Brasil deve ser analisada como uma construção histórica vinculada às políticas públicas e às demandas sociais, especialmente no que se refere à ampliação das oportunidades educacionais para populações em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, a ampliação do tempo escolar surge como uma das estratégias mais recorrentes na implementação da educação integral. No entanto, conforme Moll (2012), essa ampliação deve estar articulada à reorganização curricular, de modo a garantir a qualidade das experiências educativas.

A proposta de educação integral também envolve a articulação entre diferentes espaços educativos. Segundo Arroyo (2012), o processo educativo não se restringe à escola, sendo necessário considerar os territórios e as vivências dos estudantes como elementos constitutivos da aprendizagem.

Além disso, a valorização da diversidade cultural é um dos princípios fundamentais da educação integral. De acordo com Gadotti (2009), a escola deve reconhecer e incorporar as diferentes identidades culturais presentes no contexto escolar, promovendo uma educação mais inclusiva.

A educação integral também se relaciona com a promoção da equidade educacional. Nesse sentido, busca-se reduzir desigualdades por meio da ampliação do acesso a experiências educativas diversificadas e significativas.

Segundo Libâneo (2013), a qualidade da educação está diretamente ligada à organização do trabalho pedagógico, o que inclui a definição de objetivos claros, metodologias adequadas e avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem.

A formação de professores constitui um elemento central para a efetivação da educação integral. Nesse contexto, torna-se necessário investir em processos formativos que contemplem as especificidades desse modelo educacional.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da prática profissional, sendo influenciados por diferentes experiências e contextos. Essa perspectiva reforça a importância da formação continuada.

Outro aspecto relevante refere-se à interdisciplinaridade, que se apresenta como estratégia fundamental na educação integral. A integração entre diferentes áreas do conhecimento contribui para a construção de aprendizagens mais significativas.

Conforme Fazenda (2011), a interdisciplinaridade possibilita a superação da fragmentação do conhecimento, promovendo uma abordagem mais integrada e contextualizada do processo educativo.

A gestão escolar também desempenha papel fundamental na implementação da educação integral. Segundo Paro (2015), a gestão democrática contribui para a construção de um ambiente escolar participativo e colaborativo.

Nesse sentido, a participação da comunidade escolar torna-se essencial para o desenvolvimento das ações educativas. A interação entre escola, família e comunidade amplia as possibilidades de aprendizagem.

De acordo com Dourado (2016), as políticas educacionais devem considerar as especificidades dos contextos locais, garantindo maior efetividade na implementação das ações propostas.

A avaliação na educação integral representa um desafio, uma vez que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Nesse contexto, torna-se necessário adotar práticas avaliativas diversificadas.

Segundo Mainardes (2018), a análise de políticas educacionais deve contemplar tanto os resultados quanto os processos, considerando os diferentes fatores que influenciam sua implementação.

A educação integral também está relacionada à formação cidadã, promovendo o desenvolvimento de competências que vão além do âmbito acadêmico.

De acordo com Freire (1996), a educação deve estimular a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos, contribuindo para sua atuação na transformação da realidade social.

Assim, a fundamentação teórica da educação integral evidencia a complexidade desse modelo educacional, que exige articulação entre diferentes dimensões do processo educativo, bem como o comprometimento dos diversos atores envolvidos.

Por fim, observa-se que a consolidação da educação integral depende da integração entre políticas públicas, práticas pedagógicas e contextos sociais, sendo fundamental para a promoção de uma educação mais equitativa e significativa.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A implementação da educação integral no Brasil tem se consolidado a partir de políticas públicas que buscam ampliar a jornada escolar e diversificar as oportunidades de

aprendizagem. No município de São Paulo, essas políticas assumem um papel estratégico na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, combinando ações pedagógicas, culturais e sociais (BRASIL, 2017).

Segundo Silva et al. (2019), a efetividade da educação integral depende da articulação entre planejamento, execução e acompanhamento das políticas, de modo a garantir que a ampliação do tempo escolar se traduza em experiências educativas significativas.

A ampliação da jornada escolar não se limita à permanência do estudante na escola, mas envolve a oferta de atividades diversificadas, como esportivas, culturais e tecnológicas, que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural (SOUZA; MORAES, 2020).

De acordo com Freitas (2021), a integração entre currículo formal e atividades complementares é um dos elementos centrais das práticas de educação integral, permitindo que o aprendizado ocorra de maneira contextualizada e interdisciplinar.

Além disso, a articulação com o território educativo é fundamental. Oliveira e Campos (2018) destacam que a educação integral amplia sua efetividade quando se estabelece diálogo com equipamentos culturais, centros comunitários e espaços de participação social, tornando a aprendizagem mais conectada à realidade dos estudantes.

O planejamento pedagógico é outro componente essencial. Conforme Gomes (2019), a organização das atividades deve ser flexível, contemplando a diversidade de interesses e necessidades dos alunos, bem como o desenvolvimento de competências amplas.

A gestão escolar desempenha papel estratégico nesse processo. Segundo Paro (2015), a liderança democrática e participativa permite que professores, gestores e comunidade escolar atuem de forma colaborativa, potencializando os resultados das políticas de educação integral.

Um dos desafios mais recorrentes é a formação docente. Tardif (2014) afirma que o sucesso da educação integral depende de professores preparados para atuar em contextos complexos, capazes de articular conteúdos curriculares, práticas socioemocionais e atividades complementares.

A infraestrutura escolar também influencia diretamente a qualidade das práticas pedagógicas. Estudos recentes indicam que ambientes adequados, equipamentos diversificados e espaços culturais e esportivos contribuem para experiências de aprendizagem mais significativas (DOURADO; FERREIRA, 2020).

Segundo Machado et al. (2021), o investimento em tecnologia educacional permite expandir as possibilidades pedagógicas, promovendo metodologias ativas e aprendizagem colaborativa dentro do contexto da educação integral.

A participação da comunidade é outro fator determinante. A interação entre escola, família e sociedade civil fortalece as práticas pedagógicas e promove maior engajamento dos estudantes (ARAÚJO; LIMA, 2019).

Conforme Freire (1996), a educação deve estimular a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, princípios que estão presentes na organização das práticas da educação integral, que visam formar sujeitos conscientes

de seu papel social.

Além disso, o acompanhamento contínuo das políticas e práticas permite identificar limitações e oportunidades de melhoria. Saviani (2011) destaca a importância de avaliações sistemáticas para ajustar estratégias pedagógicas e fortalecer a efetividade das ações.

A interdisciplinaridade é um elemento central das práticas pedagógicas. Fazenda (2011) aponta que integrar diferentes áreas do conhecimento contribui para aprendizagens mais significativas e contextualizadas, alinhadas às demandas do século XXI.

Segundo Mainardes (2018), a educação integral deve ser entendida como um processo dinâmico, que requer articulação constante entre políticas públicas, práticas pedagógicas e avaliação contínua dos resultados obtidos.

A inclusão social é um dos objetivos centrais da educação integral. Políticas voltadas para estudantes em situação de vulnerabilidade buscam garantir equidade e ampliar o acesso a experiências educacionais enriquecedoras (CAVALIERE, 2014).

Os resultados de experiências em escolas municipais indicam que programas bem estruturados promovem melhoria no desempenho acadêmico, no desenvolvimento socioemocional e na participação cidadã dos estudantes (MOLINA; SANTOS, 2020).

No entanto, desafios persistem, como limitações orçamentárias, carência de formação docente especializada e infraestrutura inadequada. Esses fatores podem comprometer a consolidação das práticas e os impactos da educação integral (OLIVEIRA; CAMPOS, 2018).

Por fim, a análise das políticas e práticas pedagógicas evidencia que a educação integral na rede municipal de São Paulo é um processo em construção, que demanda articulação entre diferentes atores e dimensões, com foco na promoção de uma educação equitativa, contextualizada e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as vertentes da educação integral na rede municipal de ensino de São Paulo, abordando aspectos teóricos, políticos e pedagógicos que fundamentam essa modalidade de ensino. A partir da revisão da literatura e da análise das políticas públicas, foi possível compreender que a educação integral busca promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, contemplando dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais.

A pesquisa evidenciou que a efetividade das ações de educação integral depende da articulação entre diferentes atores, incluindo gestores, professores, comunidade escolar e poder público. A integração entre currículo formal e atividades complementares, bem como a participação da comunidade e a utilização de espaços e recursos educativos diversificados, se mostraram essenciais para a consolidação dessa proposta.

Além disso, foi possível identificar que a educação integral enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar, à formação docente, à gestão educacional e à necessidade de acompanhamento contínuo das políticas implementadas. Esses elementos podem influenciar diretamente os resultados obtidos e a qualidade das experiências educativas oferecidas aos estudantes.

A análise teórica demonstrou que a educação integral não se limita à ampliação da jornada escolar, mas envolve estratégias pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas e centradas no desenvolvimento integral do aluno. A literatura consultada também destaca a importância de práticas inclusivas e da promoção da equidade educacional, especialmente em contextos urbanos e socialmente diversos.

Em síntese, os resultados indicam que a educação integral é uma estratégia significativa para a melhoria da qualidade do ensino público, promovendo aprendizagens mais amplas e relevantes para os estudantes. O estudo contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas, políticas educacionais e processos de formação docente que possam fortalecer a implementação da educação integral em diferentes contextos.

Por fim, conclui-se que a educação integral constitui um modelo educacional em constante construção, cuja efetividade depende do comprometimento coletivo, da adequação das políticas públicas e do fortalecimento das condições estruturais e pedagógicas das escolas. Este estudo reforça a relevância de continuar investigando e aprimorando as práticas de educação integral, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, participativos e plenamente desenvolvidos em suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R.; LIMA, M. Educação integral e participação comunitária: estratégias e resultados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 2, p. 45-62, 2019.
- ARROYO, M. **Educação integral: concepções e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Integral**: diretrizes e orientações. Brasília: MEC, 2017.

CAVALIERE, F. **Políticas Públicas de Educação Integral no Brasil**. Rio de Janeiro: Penso, 2014.

DOURADO, L.; FERREIRA, P. Avaliação de políticas educacionais: Educação Integral e impactos pedagógicos. **Revista Educação em Debate**, v. 16, n. 1, p. 85-102, 2020.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. Educação integral: experiências e desafios na prática escolar. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, n. 150, p. 1057-1074, 2021.

GADOTTI, M. **Educação, democracia e cidadania**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, C. **Planejamento pedagógico e práticas da Educação Integral**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, R.; SILVA, T.; MORAES, F. Tecnologias educacionais na Educação Integral: potencialidades e desafios. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, n. 2, p. 223-240, 2021.

MAINARDES, E. **Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**: aspectos teóricos e metodológicos. Curitiba: Appris, 2018.

MOLINA, L.; SANTOS, D. Impactos da Educação Integral no desenvolvimento socioemocional de estudantes. **Revista Educação & Transformação**, v. 8, n. 1, p. 33-50, 2020.

MOLL, L. **Aprendizagem e práticas pedagógicas**: fundamentos da Educação Integral. São Paulo: Summus, 2012.

OLIVEIRA, J.; CAMPOS, R. **Educação integral**: articulação entre escola, comunidade e Políticas Públicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2018.

PARO, V. **Gestão escolar**: fundamentos e práticas. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, R.; PEREIRA, L.; MENDES, A. Implementação da Educação Integral em contextos urbanos: desafios e perspectivas. **Revista Educação em Foco**, v. 11, n. 3, p. 77-94, 2019.

SOUZA, F.; MORAES, P. Educação integral e aprendizagem significativa: estratégias pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 119-136, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ADAPTAÇÃO ESCOLAR COMO QUESTÃO NORTEADORA NO PROCESSO DO ACOLHIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGENS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

School adaptation as a guiding issue in the process of welcoming babies and children attending early childhood education centers: pedagogical approaches and interventions.

THAIANE MIRANDA MARTINS MONTEIRO ¹

RESUMO

O presente artigo trata do processo de adaptação escolar precisamente no centro de educação infantil (CEI) que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos, considerando o acolhimento em sua integralidade. Os primeiros dias dos bebês e crianças no CEI, são marcados por ansiedade, expectativas e insegurança e, em alguns momentos, manifestam-se por meio do choro como forma de expressão emocional. Nesse sentido o estudo tem por objetivo analisar as abordagens e intervenções pedagógicas positivas e negativas que permeiam esse processo de adaptação escolar no centro de educação infantil, assim também compreender como o acolhimento pode influenciar na qualidade da adaptação e ressaltar a importância do corpo institucional junto a criança no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação escolar; Educação Infantil; Acolhimento; Abordagens pedagógicas.

ABSTRACT

This article addresses the school adaptation process, specifically in early childhood education centers (ECECS) that serve babies and children from 0 to 3 years old, considering their holistic care. The first days of babies and children at the ECEC are marked by anxiety, expectations, and insecurity, and at times, these manifest themselves through crying as a form of emotional expression. In this sense, the study aims to analyze the positive and negative pedagogical approaches and interventions that permeate this school adaptation process in the early childhood education center, as well as to understand how welcoming can influence the quality of adaptation and highlight the importance of the institutional staff in the child's school environment.

KEYWORDS: School Adaptation; Early Childhood Education; Welcoming; Pedagogical Approaches.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2013); Especialista em Tradutor e Intérprete em Libras pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2017); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Verônia.

INTRODUÇÃO

A chegada dos bebês e crianças na educação infantil é marcada por um momento muito significativo em sua trajetória. Esse início é crucial para o seu desenvolvimento e é permeado de mudanças, desafios e novas experiências. Sinalizados ainda por muitos sentimentos, entre eles a ansiedade, a sensação de abandono e a insegurança, tanto por parte das crianças quanto de suas famílias.

O objetivo da adaptação escolar no CEI é que bebês e crianças passem a se familiarizarem com o espaço e a comunidade escolar, criando vínculo afetivo e aprendendo a lidar com a separação da família de forma tranquila, segura e gradual.

Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de análise teórica e reflexão sobre as práticas educativas, buscando responder à seguinte questão: quais práticas influenciam uma adaptação escolar de qualidade para bebês e crianças na educação infantil?

OBJETIVO GERAL

Compreender as abordagens pedagógicas sejam positivas ou negativas que influenciam o processo de adaptação escolar na educação infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os principais desafios enfrentados pelos bebês e crianças no acolhimento do processo de adaptação;
- Refletir sobre as ações e práticas pedagógicas na adaptação.

JUSTIFICATIVA

A forma como o processo de acolhimento no decorrer da adaptação é conduzida pode

impactar significativamente a relação dos bebês e crianças no ambiente escolar e repercutir no seu desenvolvimento.

Com o intuito de identificar possibilidades de realizar um acolhimento mais sensível, torna-se relevante estudar os fatores que interferem na adaptação escolar, visando contribuir para práticas pedagógicas mais acolhedoras, empáticas e eficazes. Além disso, a pesquisa se justifica pela necessidade de fortalecer a parceria entre escola e família, promovendo um ambiente seguro e favorável ao desenvolvimento infantil.

PROBLEMA

De que maneira as práticas pedagógicas influenciam no acolhimento do processo de adaptação?

DESENVOLVIMENTO

CONCEITOS SOBRE ADAPTAÇÃO

Existem diversas concepções sobre a adaptação, contudo, segundo Monteiro (2013), o presente trabalho se propõe a discutir duas vertentes fundamentais: a fisiológica e a psicológica. A primeira utiliza o termo para descrever o ajustamento biológico do ser vivo ao seu ecossistema. Já a segunda, conforme aponta Novaes (1976), pressupõe que o indivíduo aceita o ambiente em que reside e estabelece relações pertinentes que lhe permitem não apenas reagir ao meio, mas também transcendê-lo e transformá-lo.

Como observado, ambas as concepções indicam o ambiente como o cenário a ser assimilado pelo indivíduo. Há adaptações que exigem que os iniciantes se moldem à instituição, demandando modificações

Em última análise, como enfatiza a autora:

É sempre mais exigido do aluno que se adapte às condições impostas pela escola e pelos professores; poucas vezes indagamos honestamente se a própria escola e os professores estão se adaptando aos alunos, às suas necessidades, interesses e características pessoais. (Novaes, 1976, p. 53).

Portanto, é essencial identificar as lacunas do sistema e cultivar um olhar imparcial, visando atingir a raiz das dificuldades e realizar intervenções pedagógicas adequadas.

A adaptação escolar é um processo fundamental na educação infantil, pois influencia diretamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS QUE CONTRIBUEM PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS

Abordar a adaptação diante de contextos novos, especificamente no que tange ao comportamento dos bebês e crianças pequenas em seu ingresso na instituição, evoca sentimentos de vulnerabilidade, tensão e ansiedade. Tal período configura um desafio significativo para bebês e crianças, para o núcleo familiar e para a equipe pedagógica. Diante desse cenário, compete ao CEI em sua totalidade, e não apenas ao corpo docente, mobilizar estratégias que assegurem o êxito desse acolhimento.

A partir de observações pertinentes, infere-se que a estratégia primordial a ser adotada pela instituição é o planejamento da recepção e inserção, visando uma transição harmoniosa que estabeleça vínculos de confiança com as famílias e mutuamente transmitido segurança aos

bebês e crianças. As crianças nessa faixa etária apresentam maior segurança emocional ao perceberem que seus responsáveis confiam no ambiente escolar. Planejar o acolhimento e o manejo dos anseios e das angústias da separação é, portanto, essencial. Isso inclui o acolhimento físico, como o colo e o aconchego, flexibilização da jornada, e se necessário, o prolongamento do cronograma de adaptação conforme o ritmo de acolhimento de cada um. Além da oferta de um local de repouso confortável que respeite o tempo de descanso individual, considerando que cada bebê ou criança traz consigo uma rotina distinta, vivenciada em seu núcleo familiar, até que ocorra a gradual transição para a rotina do CEI.

Outra diretriz fundamental é pautar a relação na transparência e na verdade, evitando falsas promessas aos pequenos e facilitando sua integração orgânica ao grupo de pares. Nesse sentido, como destaca Novaes (1976, p. 82):

...reforçar as reações positivas dos alunos dando condições para que se conheçam e possam interagir com os colegas, em atividades grupais que propiciem clima institucional favorável à interação social, expansão e segurança pessoais, são metas importantes a atingir para estimular o entrosamento, a abertura e reforço de relacionamento.

Quando o acolhimento coletivo se consolida, o processo adaptativo torna-se mais fluido e significativo. Incentivar a interatividade em atividades lúdicas deve ser uma das prioridades do ambiente escolar, visto que esta representa, muitas vezes, o primeiro espaço de distanciamento do convívio familiar. O choro é uma manifestação esperada e o receio é uma reação provável; contudo, cabe à instituição ressignificar o espaço como um ambiente de bem-estar.

Para amenizar o choro e os bloqueios iniciais,

é essencial criar contextos variados na sala de referência que atendam aos interesses e preferências dos bebês e crianças. Além disso, receber eles em ambientes mais lúdicos, como a brinquedoteca ou a sala de música, por exemplo, pode ser uma estratégia eficaz para desviar o foco da angústia da separação e despertar a curiosidade. Outrossim, apresentar os novos colegas e mediar o brincar coletivo são tarefas primordiais para amparar a criança que manifesta sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de adaptação no contexto do Centro de educação Infantil (CEI) com foco na faixa etária de 0 a 3 anos, terá sucesso quando a responsabilidade for compartilhada por todo o corpo institucional, e não apenas focando somente nas práticas pedagógicas dos professores. Depende, portanto, de um planejamento pedagógico sensível, empático e afetuoso e da consolidação de uma rede de apoio escolar integrada, em que todos trabalhem para o efetivo acolhimento de bebês e crianças.

Estratégias pautadas no acolhimento físico(colo) são de suma importância nessa faixa etária, uma vez que bebês e crianças necessitam sentir-se seguros, amados e protegidos. Esse suporte afetivo é essencial para transformar o medo da separação em alegria, descobertas e confiança.

Priorizar o bem-estar e a escuta sensível, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas interações de todos os envolvidos no ambiente, mostra-se indispensável. Tal postura consolida vínculos de afeto, respeito e segurança emocional, fundamentais para a constituição do sujeito.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua de forma significativa para o aprimoramento da adaptação no CEI. Almeja-se levar a comunidade escolar a refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas nesse período crucial, viabilizando não apenas o acolhimento e a socialização, mas também a formação plena e integral de bebês e crianças.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Biébele Abreu; MOTA, Edimilson Antônio. O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, 5 abr. 2022. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/o-processo-de-adaptacao-da-crianca-na-educacao-infantil-a-importancia-do-acolhimento>.

Acesso em: 15 abr. 2026.

MONTEIRO, Thaiane Miranda Martins. **Adaptação escolar como questão norteadora no processo do desenvolvimento de alunos que frequentam a Educação Infantil**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Guarulhos (UNG), Guarulhos, 2013.

NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1965.

A PEDAGOGIA DA LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: ESTRATÉGIAS PARA O ALCANCE DA COMPETÊNCIA LEITORA

The Pedagogy of Reading and Reader Development: Strategies for Achieving Reading Competence

VALDINEIA DE OLIVEIRA FARIA ¹

RESUMO

Este artigo, cujo tema versa sobre a leitura, pretende destacar estratégias que contribuem para que o estudante alcance a competência leitora. Abordamos essas concepções com base em autores que buscam por meio de seus estudos, contribuir para que o estudante alcance a competência leitora no processo de ensino aprendizagem por meio da interação. Iniciamos com um breve histórico sobre a leitura, após, conceituamos a pedagogia da leitura e a competência leitora. Discorremos sobre as funções da leitura, seu ensino e objetivos. Pretendemos com esse estudo contribuir para que o estudante alcance a competência leitora de modo proficiente, para que saiba ler de modo significativo e que construa uma base sólida como leitor de diversos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Competência leitora; Interação.

ABSTRACT

This article, whose theme focuses on reading, aims to highlight strategies that contribute to the development of students' reading competence. These concepts are discussed based on authors who, through their studies, seek to contribute to the achievement of reading competence in the teaching-learning process through interaction. We begin with a brief historical overview of reading, followed by a conceptualization of reading pedagogy and reading competence. We also discuss the functions of reading, its teaching, and its objectives. Through this study, we intend to contribute to the development of students' reading competence in a proficient manner, enabling them to read meaningfully and to build a solid foundation as readers of diverse texts.

KEYWORDS: Reading; Reading competence; Interaction.

¹ Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, concluído em 2015; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de educação do município de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende contribuir para o ensino da leitura na perspectiva sócio interacional, em que considera o estudante como sujeito ativo nesse processo. Para isso, a pedagogia da leitura assume papel central para orientar práticas com vistas a contribuir para alcançar a competência leitora nos estudantes. Desse modo, inicia-se esse trabalho a partir dos conhecimentos prévios que os estudantes já possuem, trabalhando com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade com vistas a construir sentidos, estes estabelecidos na interação entre leitor, texto e contexto sociocultural.

OBJETIVO GERAL

Contribuir para a formação de leitores proficientes por meio de estratégias de leitura que privilegiam a construção de sentidos.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Contribuir para o ensino da leitura de modo que o estudante alcance a competência leitora no processo de ensino aprendizagem por meio da interação.

JUSTIFICATIVA

Justificamos a escrita deste artigo por considerarmos a necessidade de desenvolvimento de estratégias de ensino da leitura que contribuirão para a formação de leitores proficientes, pois muitos estudantes apresentam dificuldades na compreensão e interpretação de textos. Desse modo, o estudo pretende abordar estratégias que contribuirão para a construção dos sentidos do texto, utilizando teorias escritas por estudiosos do tema. Desse modo, discutir a pedagogia da

leitura e suas estratégias contribui para a construção de práticas eficazes, com vistas a promover o desenvolvimento da competência leitora.

PROBLEMA DE PESQUISA

Como a pedagogia da leitura, compreendida como um processo sociocognitivo interacional, contribui para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, considerando as interações entre leitor, texto e contexto sociocultural.

DESENVOLVIMENTO

BREVE HISTÓRICO DA LEITURA

Colomer ¹ 2003, p. 159) discorre sobre a questão da leitura e da escrita. Para ela, “a ideia de que saber ler e escrever representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizado na nossa sociedade”. No entanto, essa ideia remete à imagem que se desenvolveu durante o século XIX e está relacionada à reivindicação de escola obrigatória e acessível a todos, com vistas a promover a igualdade entre todos os homens e todas as mulheres, como também à necessidade de adequar a educação ao desenvolvimento industrial. Nesse contexto, a importância da alfabetização aumentou por meio da expansão e diversificação de textos escritos que circulavam em uma sociedade que já possuía a escrita há muitos séculos.

A autora citada postula que a aprendizagem da leitura se constitui como um tema de interesse permanente da sociedade. Ele não se restringe apenas à escola, mas também ao interesse que os pais demonstram pela aprendizagem da

¹ Teresa Colomer em um artigo que discorre sobre “o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura” (2003, p. 159-199). A autora defende que a escola deve trabalhar a compreensão leitora.

leitura por seus filhos e têm sido um grande aliado para que programas de formação leitora possam avançar. Esse processo de cooperação, do qual os pais participam ativamente lendo com seus filhos e acompanhando diariamente as tarefas sugeridas pela escola, resulta em uma atividade que colabora para alcançar a competência leitora dos estudantes. Colomer destaca que várias disciplinas contribuem com estudos sobre a necessidade de aumentar a competência leitora dos estudantes, entre elas a Psicologia.

Estudos dessa área investigam o desenvolvimento intelectual que consolidou uma perspectiva cognitiva do processamento da informação. Esses avanços, relativos à maneira pela qual a compreensão ocorre, coincidem com os interesses dos estudos desenvolvidos pelas teorias linguísticas relacionadas ao uso da linguagem nas diferentes situações comunicativas e a configuração do texto como uma unidade superior à frase. Nesse processo, os estudos sobre leitura foram beneficiados “com a definição do acto de leitura como um acto de compreensão de uma mensagem” (COLOMER: 2003, p. 160).

A psicolinguística estabeleceu elos entre essas disciplinas e outros campos da Ciência, entre elas, a Sociolinguística, a Pragmática, a Teoria da Comunicação, estudos sobre Inteligência Artificial, entre outras. A articulação dessas disciplinas possibilitou avanços significativos sobre o sentido da leitura de um texto. Colomer defende ainda que o ensino da leitura se constitui como uma tarefa que abrange os docentes de todas as disciplinas, com vistas a aumentar o domínio linguístico dos

estudantes para que possam compreender os mais diversos textos em circulação na sociedade, sejam eles orais ou escritos.

De acordo com Silva (1997, p. 23), as pesquisas sobre leitura envolvem fatores que ultrapassam sua abordagem no ambiente escolar, no qual geralmente a leitura se mantém. Se considerarmos que seu caráter não é apenas pedagógico, mas social, o ato de ler englobará práticas independentes, mas ao mesmo tempo interligadas. Nesse sentido, a leitura é concebida como uma prática social que busca atribuir significados aos textos, uma vez que,

“A leitura é sempre um ato, o ato da produção de sentido, que não está nem no texto nem no homem, mas na interação leitor-texto. É no ato da leitura que o sentido é produzido e o texto ganha existência para o leitor que dele se apossa” (SILVA, 1997, p. 24).

Para o autor citado, a escola deve ter como objetivo principal ensinar a compreender o texto, considerando que a leitura consiste em um ato interpretativo que pressupõe saber guiar raciocínios diversos, os quais permitem interpretar a mensagem escrita, partindo das informações contidas no texto concomitantemente com os conhecimentos do leitor.

AS FUNÇÕES DA LEITURA

A leitura concebida como prática social deve ser guiada para um objetivo, uma necessidade, porém a preocupação da escola tem sido a de “avançar” com o conteúdo deixando evidente que a leitura não faz parte do programa. A essa prática Antunes (2010) atribui o pouco interesse pela leitura por parte dos estudantes como herança da experiência escolar. Para essa autora, as desigualdades sociais encontradas na realidade brasileira têm grande contribuição da escola que não apresenta como foco a

formação de leitores críticos, que, por conseguinte, não desenvolverão habilidades para argumentar oralmente ou por escrito, nem para se expressar em verso ou prosa os sentidos culturais que circulam em nossa sociedade (ANTUNES, 2010, p. 41).

Conforme estudos da autora citada, convém destacar algumas concepções de leitura na perspectiva interacional. A leitura para ela é uma “atividade de interação entre sujeitos” que permite ir além da decodificação dos sinais gráficos. O leitor participa ativamente e busca compreender e interpretar as intenções do autor. Nesse caso, as escolhas linguísticas feitas pelo autor são vistas como pistas deixadas para que o leitor atribua significado, construa hipóteses e tire conclusões (ANTUNES, 2003, p. 67).

A leitura como “atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (Antunes: 2003, p. 70) possibilita ampliar o repertório de informação do leitor. Nesse processo, ele incorpora ideias, conceitos, dados e diferentes informações relativas aos indivíduos, aos acontecimentos do mundo. Antunes sugere o trabalho com textos de outras disciplinas com vistas à aquisição de novas informações. Essa prática, segundo ela, torna-se bastante relevante para apoiar argumentos apresentados no processo de ensino aprendizagem. Vale ressaltar também a questão da leitura por prazer, em que “a experiência gratuita ao prazer estético” possibilita ao leitor deleitar-se com a leitura por meio das ideias e imagens criadas nesse processo. Nesse aspecto, os textos literários cumprem essa função, todavia, eles não podem ser

reduzidos a objetos de análise sintática. Desse modo, a arte pretendida pelos elementos linguísticos que o compõe seria ignorada. (ANTUNES, 2003, p. 71).

O ENSINO DA LEITURA E SEUS OBJETIVOS

O ato de ler envolve estratégias e processos diferenciados para sua realização dependendo do contexto lido e dos objetivos pretendidos pela leitura. Todavia, conforme a variação do gênero de texto e os objetivos pretendidos pela leitura, variam os modos e estratégias utilizadas pelo leitor nesse processo. Nesse sentido, lemos para obter uma informação precisa, para seguir instruções, lemos para obter uma informação de caráter geral, lemos para aprender, lemos para revisar escritos próprios, lemos por prazer, lemos para comunicar um texto a um auditório, lemos para praticar a leitura em voz alta, lemos para verificar o que se compreende, enfim, lemos com objetivos diversos, os quais variam conforme as diferentes situações e objetivos a serem atingidos pela leitura.

Assim, conforme variem os gêneros de texto (editoriais, artigos ensaios, notícias, anúncios, avisos, instruções de uso, editais, contos, poemas), conforme variem os objetivos pretendidos para a leitura (leitura informativa, leitura recreativa, leitura instrumental etc.), variam também as estratégias a serem utilizadas (ANTUNES, 2003, p.77).

No processo de ensino aprendizagem da leitura, a autora citada defende que o docente deve promover o trabalho com a “leitura de textos autênticos”, que mostrem com clareza sua função comunicativa e um objetivo interativo, ou seja, textos que contêm dados do autor, data de publicação, que deixe claro o suporte da comunicação social em que foi publicado, enfim, textos reais que façam parte do contexto social dos estudantes para que

possam interagir por meio da leitura de textos diversos que circulam na sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 79).

Nesse sentido, Antunes propõe que o ensino da leitura seja feito a partir de textos que apresentem implicações pedagógicas que colaboram para alcançar a competência leitora dos estudantes. Para tal, ela propõe trabalhar a leitura abordada de acordo com o objetivo a ser alcançado. Nesse caso, ela propõe:

- Uma leitura interativa: que pressupõe que o texto seja considerado como lugar de encontro entre autor e leitor. Nesse aspecto, a compreensão se dá por meio das pistas deixadas pelo autor para que o leitor as encontre com vistas a apreender o sentido e interagir.
- Uma leitura em duas vias: que considere as condições nas quais o texto foi escrito, o que pressupõe a relação interdependente da leitura e da escrita, ou seja, a atividade de escrita deve converter-se em atividade de leitura, com a qual o estudante possa vivenciar essa relação interdependente entre a atividade da escrita e da leitura que converge na atividade de ler e compreender.
- Uma leitura motivada: que se vincula a um interesse. Nesse caso, o professor deve trabalhar para mostrar ao estudante as vantagens de saber ler e dos poderes vinculados a esse saber, para que possam atuar como cidadãos. Para tal, o professor deve deixar implícito em todas as atividades de leitura os motivos pelos quais o estudante é chamado a ela, com vistas

a promover o interesse pela leitura.

- Uma leitura do todo: que implica conduzir o estudante a identificar a ideia principal do texto, assim como sua finalidade e a sua ideologia.
- Uma leitura crítica: que pressupõe um leitor que interpreta os aspectos ideológicos do texto e que consiga identificar concepções sutis constantes nas entrelinhas.
- Uma leitura da reconstrução do texto: em que, após o entendimento global do texto, o leitor deve fazer o caminho inverso que o autor fez, para então descobrir a organização das ideias, as partes em que se subdivide e os elementos que respondem pela articulação dessas ideias.
- Uma leitura diversificada: que consiste em escolher textos de gêneros variados e, de acordo com os objetivos propostos, as estratégias de leitura e interpretação devem também variar conforme o gênero de texto escolhido.
- Uma leitura também por “pura curtição”: que pressupõe uma leitura desprovida de cobranças, ou seja, uma leitura por prazer e por fruição.
- Uma leitura apoiada no texto: que diz respeito a atenção que deve ser dada às palavras presentes no texto e que devem ser vistas como pistas para atribuir sentido.
- Uma leitura não só das palavras expressas no texto: que consiste em considerar o conhecimento prévio do leitor, ou conhecimento de mundo, pelo qual todo leitor traz para o texto um repertório de conhecimento que possibilita transcender a materialidade do texto. Nesse sentido, ele

estabelece inferências de acordo com o conhecimento de mundo que possui.

Uma leitura nunca desvinculada do sentido: que envolve orientações que devem ser dadas aos estudantes no caso da leitura em voz alta, como a pronúncia e a observância dos sinais de pontuação, vistos como recursos para que a compreensão do texto seja alcançada (ANTUNES, 2003, p. 79-85).

No tópico trabalhado acima, buscamos descrever algumas funções e objetivos de leitura que devem ser alcançados pelo leitor. Para atingir esses objetivos, a escola deve trabalhar com a diversidade textual, ou seja, como os mais variados textos, de gêneros diversos que circulam na sociedade, para que possa despertar o interesse pela leitura do mundo que cerca os estudantes com vistas a alcançar a sua competência leitora.

TEXTO E LEITURA

A concepção de texto defendida por Beaugrande (1997, p. 15), que o concebe como “um evento comunicativo”, ou seja, o texto não se resume a uma sequência de frases, ou palavras, mas é considerado como um evento que engloba diversos aspectos. Entretanto, como evento interativo, pressupõe que ele não se concretiza em um monólogo, mas sim em um processo que se dá na relação interativa entre leitor, texto e autor, por meio de práticas sociais.

Koch e Elias (2011, p. 10-64) defendem a concepção interacional dialógica da língua com foco na interação autor/ texto/ leitor, pela qual os sujeitos são vistos como

atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogam, constroem e são construídos no texto, que o consideram como o próprio lugar da interação, na qual, ocorre a constituição dos interlocutores. Nesse caso, haverá lugar no texto para uma diversidade de implícitos que serão desvelados considerando o contexto sociocognitivo, que possibilita a compreensão mútua entre duas pessoas. Para tal, o contexto sociocognitivo dos participantes deve ser semelhante, seus conhecimentos devem ser compartilhados ao menos parcialmente para que ocorra a interação.

As autoras defendem que a concepção de contexto é um dos conceitos centrais da Linguística Textual. Para defini-lo, elas adotam a metáfora do “iceberg”, defendida por Koch e Travaglia (1990). Para esses autores,

todo texto assemelha-se a um iceberg – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê (KOCK e TRAVAGLIA, 1990, p. 65).

Essa metáfora diz respeito aos explícitos e implícitos do texto. O primeiro pode ser visto como uma pequena camada que fica disponível na superfície textual, enquanto o segundo, diz respeito a uma grande camada submersa, que fundamentará a interpretação. Nesse caso, o contexto é visto como o todo, ou seja, o iceberg, como tudo o que contribui para a construção do sentido. No processo interacional, cada um dos participantes traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, seu contexto particular que a cada momento da interação é alterado, expandido e os parceiros são obrigados a se ajustarem a novos contextos que se originam de forma sucessiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou como tema a leitura, cujo problema de pesquisa pretende destacar estratégias que contribuem para que o estudante alcance a competência leitora. Ao considerarmos que o ensino da leitura deve ter como pressuposto básico ensinar a construir sentidos para o texto lido, buscamos neste estudo contribuir para a formação de leitores proficientes por meio da ampliação da habilidade de utilizar os diversos tipos de recursos disponíveis na língua, nas mais diversas situações interacionais, as quais implicam uma postura ativa por parte dos estudantes. Desse modo, ao compreender a leitura como um processo sociocognitivo interacional, torna-se possível superar práticas reducionistas centradas apenas na decodificação, promovendo uma abordagem mais ampla, que considera o leitor como sujeito ativo na construção de sentidos. Assim, esperamos contribuir para aprimorar as práticas docentes com vistas a formar leitores competentes e ativos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse:** cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation. (Tradução Provisória para efeito de estudo e compreensão-sujeita à revisão). Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira- UFAL.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática:** opressão? liberdade? São Paulo: Ática, 1985.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto:** aspectos de Interpretação Pragmática. Campinas: Unicamp, 1989.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura:** inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DIJK, Teun A. Van. **Cognição, discurso e interação.** (Org e apres. KOCH, Ingedore Villaça). São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. **Discurso e poder.** (Org. HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Discurso e contexto:** uma abordagem sociocognitiva (Trad. Rodolfo Ilari) São Paulo: Contexto, 2012.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual:** introdução. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERREIRA, Simone Cristina Salviano. Afinal, o que é a crônica? In: TRAVAGLIA,
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido- notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

AMET, Éric. **Leitura e aproveitamento escolar.** São Paulo. Loyola, 2000.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 5 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Princípios teórico-analíticos da linguística textual.

In: _____. **As tramas do texto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 11-26.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

LOPES, Lúcia Helena Ferreira. **A função do léxico no espaço da leitura significativa.** São Paulo: AnnaBlume, 2006.

MACHADO, Silvia Dias Alcântara (org). **Educação Matemática:** uma nova introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária.** São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. **Dicionário de termos literários.** 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (org). **Educação linguística:** algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014.

PALMA, Dieli Vesaro; ZANOTTO, Mara Sophia. Retórica e argumentação. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). **Língua Portuguesa:** teoria e método. São Paulo: IP-PUCSP/EDUC, 2002. p.115-144.

PALMA, Dieli Vesaro; CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **Série a reflexão e a prática no ensino;** v. 1. coordenador Márcio Rogério de Oliveira Cano. São Paulo: Blucher, 2012.

PALMA, Dieli Vesaro. As figuras de linguagem do eixo da oposição: recursos de linguagem ou processos cognitivos? In: **A leitura do poético e as figuras de pensamento de oposição:** caminhos e descaminhos de paradigmas na modernidade. 1998. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PRETTI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SÁ, Jorge de. **A crônica.** 6 ed. São Paulo: Atica, 2005.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Linguagem & ensino/coordenação de Vanda Maria Elias).

SECRETARIA DE EDUCACAO
FUNDAMENTAL. **Parâmetros
Curriculares Nacionais/Língua
Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A,
2000.

SILVA, Emanuel Cardoso. **Leitura:** sentido
e intertextualidade. São Paulo: Unimarco,
1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de
ler:** fundamentos psicológicos para uma
nova pedagogia da leitura. 10 ed. São
Paulo: Cortez, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad.
Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre:
Artmed, 1998.

TAVARES, Marivan dos Santos. **A prática
do pensar alto em grupo:** a formação do
aluno leitor crítico e a do professor agente
de letramento. Tese de Doutorado
defendida em 2014. PUC-SP.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da
leitura:** uma experiência com crianças de
meios iletrados. 2 ed. Campinas: Pontes,
2001.

TURAZZA, Jeni Silva. **Léxico e
criatividade**. 2 ed. São Paulo: Annablume,
2005.

TURAZZA, Jeni Silva. **O verbo: uma
abordagem léxico-semântica**. São
Paulo:
Annablume, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática:**
ensino plural. São Paulo, Cortez, 2006.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. **Leitura
coerência e conhecimento Prévio:** uma
exemplificação com frame Carnaval. Santa
Maria: Ed. UFSM, 1992.

JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALIADOS OU VILÕES DO DESENVOLVIMENTO? DIGITAL GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ALLIES OR VILLAINS OF DEVELOPMENT?

VANESSA CRISTINA GRIGOLETTO DOS SANTOS¹

AMABLY GRIGOLETTO DOS SANTOS²

CÍNTIA DOS SANTOS NUNES³

RESUMO

O debate sobre os jogos digitais na Educação Infantil ganha contornos urgentes num mundo onde telas invadem o dia a dia das crianças desde os primeiros meses. Será que esses recursos ampliam o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional ou, ao contrário, roubam tempo precioso de brincadeiras reais, interações humanas e movimento? Esta pesquisa explora exatamente esse dilema, sem respostas prontas. A partir de uma revisão ampla de literatura nacional e internacional, o texto analisa evidências que apontam tanto para ganhos expressivos como o estímulo ao raciocínio lógico, à persistência e à colaboração quanto para riscos reais, incluindo redução da atenção sustentada, problemas de sono e menor engajamento em atividades físicas. Não se trata de um “sim” ou “não”. O que emerge é uma visão nuançada: os jogos digitais podem ser aliados poderosos quando integrados com intencionalidade pedagógica, mediação adulta e limites claros. Já o uso excessivo ou descontextualizado tende a se tornar vilão, especialmente em faixas etárias tão sensíveis. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça o brincar como eixo estruturante, mas pouco avança sobre o digital. Por isso, este artigo propõe caminhos práticos para educadores e famílias, defendendo um equilíbrio que respeite o ritmo infantil sem ignorar a realidade tecnológica. Os resultados sugerem que o segredo está menos na proibição e mais na qualidade do jogo, no tempo de uso e na articulação com experiências concretas. Afinal, o desenvolvimento pleno da criança exige diversidade de estímulos – e as telas, bem usadas, podem ser apenas mais uma cor na paleta.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos digitais; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem lúdica; Mediação tecnológica.

¹ Magistério – Curso Normal em Período Integral pelo Projeto CEFAM (1998); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UNIESP (2010); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2013); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas – FACON (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2022); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2022).

² Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UNESP (2019); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade FORs (2022); Especialista em Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental pela Faculdade FORs (2022); Especialista em Ensino Híbrido pela Faculdade FORs (2022).

³ Magistério – Curso Normal em Período Integral pelo Projeto CEFAM (2000); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2016); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas – FACON (2017); Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade de Conchas – FACON (2018); Especialista em Arte de Contar Histórias pela Faculdade de Conchas – FACON (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2021); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2022).

JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALIADOS OU VILÕES DO DESENVOLVIMENTO? DIGITAL GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ALLIES OR VILLAINS OF DEVELOPMENT?

VANESSA CRISTINA GRIGOLETTO DOS SANTOS¹

AMABLY GRIGOLETTO DOS SANTOS²

CÍNTIA DOS SANTOS NUNES³

ABSTRACT

The debate over digital games in early childhood education has become increasingly urgent in a world where screens enter children's daily lives from the very first months. Do these resources expand cognitive, motor and socio-emotional development, or do they, on the contrary, take away precious time from real play, human interaction and movement? This research explores exactly this dilemma, without offering ready-made answers. Based on a broad review of national and international literature, the text analyzes evidence that points both to significant gains — such as the stimulation of logical reasoning, persistence and collaboration — and to real risks, including reduced sustained attention, sleep disturbances and less engagement in physical activity. This is not a matter of “yes” or “no.” What emerges is a nuanced view: digital games can be powerful allies when integrated with pedagogical intentionality, adult mediation and clear time limits. Excessive or decontextualized use, on the other hand, tends to become the villain, especially in such a sensitive age group. The National Common Curricular Base (BNCC) reinforces play as a structuring axis, but says little about the digital dimension. For this reason, this article proposes practical pathways for educators and families, advocating a balance that respects children's rhythm without ignoring technological reality. The findings suggest that the key lies less in prohibition and more in the quality of the game, the amount of screen time, and the connection with concrete, hands-on experiences. After all, a child's full development requires a diversity of stimuli — and screens, when used well, can be just another color on the palette.

KEYWORDS: Digital games; Early childhood education; Child development; Play-based learning; Technological mediation.

¹ Magistério – Curso Normal em Período Integral pelo Projeto CEFAM (1998); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UNIESP (2010); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Eliseos (2013); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas – FACON (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2022); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2022).

² Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UNESP (2019); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade FORs (2022); Especialista em Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental pela Faculdade FORs (2022); Especialista em Ensino Híbrido pela Faculdade FORs (2022).

³ Magistério – Curso Normal em Período Integral pelo Projeto CEFAM (2000); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2016); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas – FACON (2017); Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade de Conchas – FACON (2018); Especialista em Arte de Contar Histórias pela Faculdade de Conchas – FACON (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2021); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2022).

INTRODUÇÃO

Imagine uma sala de Educação Infantil. Três crianças de quatro anos sentadas no tapete, rindo alto enquanto constroem um castelo no Minecraft Education. Do outro lado, outra turma corre pelo pátio, inventando regras para uma brincadeira de pique-esconde. Qual cena promove mais desenvolvimento? A resposta não é simples. Há anos os jogos digitais dividem opiniões. Uns os veem como vilões silenciosos que encurtam a atenção, isolam e até alteram o sono. Outros os defendem como aliados modernos que ensinam lógica, criatividade e até empatia de formas que o brincar tradicional nem sempre alcança. E o mais curioso? Ambos os lados têm razão dependendo do contexto. Este artigo nasce dessa tensão. Não pretendemos fechar a discussão, mas sim complicá-la. Porque a Educação Infantil, mais do que qualquer outra etapa, exige que a gente olhe para a criança inteira: corpo que se move, emoção que se expressa, mente que questiona. E as telas entraram nesse jogo de forma irreversível.

OBJETIVO GERAL

Investigar o papel dos jogos digitais no desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos, avaliando se atuam predominantemente como aliados ou vilões quando inseridos na Educação Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Mapear os principais benefícios cognitivos, motores, sociais e emocionais associados ao uso de jogos digitais nessa faixa etária.

Identificar riscos documentados na literatura, especialmente relacionados a tempo excessivo de tela e falta de mediação.

Analisar exemplos brasileiros e internacionais de boas práticas de integração pedagógica.

Propor orientações práticas para educadores e famílias que conciliem tecnologia e brincar tradicional.

JUSTIFICATIVA

Vivemos uma era em que o smartphone é quase um membro da família. Crianças brasileiras de quatro anos já passam, em média, mais de duas horas diárias em frente a telas número que explode em contextos urbanos e de baixa renda. Ao mesmo tempo, a BNCC coloca o brincar e as interações como eixos centrais da Educação Infantil. Como conciliar essas duas realidades? O tema ganha urgência porque pais e professores vivem um dilema cotidiano: liberar o tablet alivia a rotina, mas gera culpa. Pesquisas recentes mostram que o uso equilibrado pode estimular habilidades do século XXI, mas o desequilíbrio cobra um preço alto no desenvolvimento motor grosso e na capacidade de atenção sustentada. Justifica-se, portanto, um olhar crítico que fuja de alarmismos ou otimismo ingênuo. É preciso entender para orientar.

DESENVOLVIMENTO

O brincar sempre foi o motor do desenvolvimento infantil. Piaget via nele a assimilação e acomodação de esquemas cognitivos. Vygotsky, por sua vez, enfatizava o papel da mediação social e da zona de desenvolvimento proximal. Os jogos digitais cabem nesse quadro? Depende. De acordo com Alotaibi et al. (2024), uma meta-análise robusta mostrou que o game-based learning produz efeitos moderados a grandes no desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças pequenas. Jogos que exigem resolução de problemas, por exemplo, fortalecem memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Não é mágica: o feedback imediato e o desafio ajustado ao nível da criança ativam

mecanismos de motivação intrínseca semelhantes aos do brincar livre. Aqui entra um ponto que me chama nossa atenção: nem todo jogo digital é igual. Um puzzle simples no tablet pode ser mais rico que um jogo de tiro cheio de recompensas aleatórias. Castro e Marinho et.al (2024), em revisão integrativa brasileira, destacam que jogos gamificados aumentam a curiosidade e a persistência, especialmente na alfabetização inicial. Crianças que jogam títulos bem desenhados demonstram maior engajamento e até transferem habilidades para atividades não digitais. No campo motor, os resultados são mais controversos. Jogos ativos (exergames) melhoram equilíbrio e coordenação vasomotora, conforme Schneider et al. (2023). Mas a maioria dos títulos populares é sedentária. O risco? Redução da atividade física natural, crucial para o desenvolvimento do sistema vestibular e proprioceptivo. Estudos longitudinais indicam que crianças com mais de uma hora diária de tela apresentam atrasos sutis na motricidade fina quando comparadas a pares que brincam no chão. Socialmente, o cenário se complica. Alves et al. (2021) documentaram experiências incríveis de autoria coletiva de jogos digitais em salas inclusivas: crianças com e sem deficiência construíram narrativas juntas, negociaram regras e celebraram conquistas. Colaboração online, quando mediada, pode ensinar empatia e negociação. No entanto, o uso solitário – tão comum em casa – pode reduzir interações face a face. Vygotsky ficaria preocupado. E os riscos? Eles existem e não são pequenos. O excesso de luz azul interfere no sono, fundamental para a consolidação da memória. Conteúdos violentos ou hiper estimulantes podem aumentar irritabilidade e reduzir autocontrole. Pesquisas sobre screen time mostram associações com menor vocabulário expressivo e dificuldades de regulação

emocional. Não é pânico moralista: é neurociência básica. O cérebro em desenvolvimento precisa de variedade sensorial, não apenas pixels. Ainda assim, culpar a tecnologia isoladamente seria injusto. O vilão muitas vezes é a falta de mediação. Quando a professora senta ao lado, comenta, pergunta “por que você escolheu esse caminho?” e depois propõe uma versão analógica da mesma brincadeira, o jogo digital vira ponte, não substituto. Percebo nisso uma oportunidade rara: transformar o que poderia ser passividade em diálogo rico. No contexto brasileiro, a BNCC abre espaço ao citar a cultura digital como parte dos campos de experiência, mas ainda timidamente. Algumas escolas já incorporam apps de programação por blocos ou narrativas interativas alinhadas aos direitos de aprendizagem. Os resultados preliminares são animadores: maior inclusão de crianças com necessidades especiais, motivação elevada e até melhora na linguagem oral quando o jogo é seguido de roda de conversa. Por outro lado, a desigualdade digital pesa. Nem toda família tem acesso a jogos educativos de qualidade. Muitos pais recorrem a conteúdos gratuitos cheios de propaganda ou violência. Aí o aliado vira vilão por falta de escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim sem a ilusão de ter resolvido o enigma. Jogos digitais não são intrinsecamente bons nem maus. São ferramentas. E toda ferramenta exige quem a maneje com consciência. O que me inquieta é a velocidade com que a tecnologia avança enquanto nossas práticas pedagógicas ainda engatinham. Precisamos formar professores capazes de ler um jogo como leem um livro de histórias: identificando potencialidades e armadilhas. Famílias também merecem orientação clara não proibições vazias, mas

critérios concretos de escolha e limites sensatos. Talvez o maior desafio seja manter o brincar como direito inegociável. O digital pode enriquecer, nunca substituir o barro, a areia, o corpo que rola no chão. Quando conseguimos articular ambos os mundos, a criança ganha o melhor dos dois: a fantasia amplificada pela tela e a concretude do mundo real. Futuras pesquisas precisam acompanhar crianças brasileiras em longo prazo. Quais habilidades realmente se transferem? Quais se perdem? Enquanto isso, sigo defendendo um uso crítico, intencional e, acima de tudo, humano. Porque no final das contas, o que importa não é o jogo em si, mas a criança que joga – e o adulto que a acompanha.

REFERÊNCIAS

- ALOTAIBI, M. S. et al. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. **Early Child Development and Care**, 2024.
- ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L.; MAGAGNIN, N. M. Autoria de Jogos Digitais por crianças com e sem deficiências na sala de aula regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017.
- CASTRO, P. I. de; MARINHO, C. M. Jogos digitais gamificados aplicados na Educação Infantil: uma revisão integrativa. **Cadernos Cajuína**, 2024.
- CRESCENZI-LANNA, L. The developmental appropriateness of digital games and its impact on young children's enjoyment and playtime. **Entertainment Computing**, 2022.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- HUTTON, J. S. et al. Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. **JAMA Pediatrics**, 2020.
- SCHNEIDER, G. T. et al. O uso dos jogos digitais ativos para o desenvolvimento das habilidades motoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2023.
- UNICEF INNOCENTI. **Can digital games enhance children's well-being?** Florence: UNICEF, 2024.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA À AVALIAÇÃO FORMATIVA: IMPACTOS NO FRACASSO ESCOLAR

From Grading Assessment to Formative Assessment: Impacts on School Failure

VERA LUCIA BIANCHEZE LOPES¹**RESUMO**

A avaliação da aprendizagem constitui um dos pilares centrais do processo educativo, exercendo influência direta sobre o percurso escolar dos estudantes. Historicamente, as práticas avaliativas estiveram associadas a modelos classificatórios, centrados na mensuração de resultados e na atribuição de notas, os quais, em muitos contextos, contribuíram para processos de exclusão e para a consolidação do fracasso escolar. Tal perspectiva avaliativa, ao privilegiar o produto da aprendizagem, frequentemente desconsidera os percursos individuais dos alunos e suas condições socioculturais. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a transição da avaliação classificatória para a avaliação formativa, discutindo seus impactos na prevenção e superação do fracasso escolar. Parte-se do pressuposto de que a avaliação, quando concebida como instrumento pedagógico, pode favorecer práticas educativas mais democráticas e inclusivas, alinhadas ao direito à aprendizagem e à permanência dos estudantes na escola.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentado em produções teóricas que discutem avaliação educacional, processos de ensino-aprendizagem e inclusão escolar. A análise do referencial teórico permitiu identificar como determinadas concepções avaliativas influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as trajetórias escolares, reforçando ou mitigando situações de insucesso educacional.

Os resultados evidenciam que a avaliação formativa, ao priorizar o acompanhamento contínuo da aprendizagem, o feedback pedagógico sistemático e a valorização dos processos cognitivos, contribui significativamente para a construção de práticas avaliativas mais humanizadas. Essa abordagem possibilita a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, favorecendo intervenções pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

Além disso, a avaliação formativa fortalece o protagonismo dos estudantes, ao promover maior participação no processo avaliativo e ampliar a compreensão sobre seus próprios avanços e desafios. Tal perspectiva contribui para o aumento do engajamento escolar, a redução dos índices de reprovação e evasão e o fortalecimento do vínculo entre professor, aluno e conhecimento.

Conclui-se que a resignificação das práticas avaliativas constitui um caminho essencial para a promoção de uma educação mais equitativa e socialmente comprometida. A superação do fracasso escolar demanda a adoção de concepções de avaliação que ultrapassem a lógica classificatória, assumindo um papel formativo, reflexivo e orientador do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem; Avaliação formativa; Fracasso escolar; Prática pedagógica.

¹ Graduação em Letras pela Universidade de Guarulhos (1985); Especialista em Alfabetização pela Faculdade Unifahe (2022); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa - na EMEF Jardim Fontális.

DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA À AVALIAÇÃO FORMATIVA: IMPACTOS NO FRACASSO ESCOLAR

From Grading Assessment to Formative Assessment: Impacts on School Failure

VERA LUCIA BIANCHEZE LOPES ¹**ABSTRACT**

The assessment of learning is one of the central pillars of the educational process, directly influencing students' academic trajectories. Historically, assessment practices have been associated with classificatory models focused on measuring results and assigning grades, which, in many contexts, have contributed to exclusion and the consolidation of school failure. Such an approach prioritizes learning outcomes while often disregarding students' individual learning paths and sociocultural conditions.

In this context, this article aims to analyze the transition from classificatory assessment to formative assessment, discussing its impacts on the prevention and overcoming of school failure. It is based on the assumption that assessment, when conceived as a pedagogical tool, can foster more democratic and inclusive educational practices aligned with the right to learning and school retention.

This research is characterized as a bibliographic study with a qualitative approach, grounded in theoretical works on educational assessment, teaching-learning processes, and school inclusion. The analysis of the theoretical framework reveals how different assessment conceptions directly influence pedagogical practices and students' academic trajectories, either reinforcing or mitigating educational failure.

The findings indicate that formative assessment, by emphasizing continuous monitoring of learning, systematic pedagogical feedback, and the appreciation of cognitive processes, significantly contributes to more humanized assessment practices. This approach enables the early identification of learning difficulties and supports more effective and contextualized pedagogical interventions.

Moreover, formative assessment strengthens student protagonism by promoting active participation in the assessment process and enhancing students' understanding of their own progress and challenges. This perspective contributes to increased school engagement, reduced dropout and retention rates, and the strengthening of the relationship between teacher, student, and knowledge.

It is concluded that redefining assessment practices is essential for promoting a more equitable and socially committed education. Overcoming school failure requires adopting assessment approaches that move beyond a classificatory logic, embracing a formative, reflective, and guiding role in the educational process.

KEYWORDS: Learning assessment; Formative assessment; School failure; Pedagogical practice.

¹ Graduação em Letras pela Universidade de Guarulhos (1985); Especialista em Alfabetização pela Faculdade Unifae (2022); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa - na EMEF Jardim Fontális.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um componente indissociável do processo educativo, estando presente nas decisões pedagógicas, na organização do ensino e no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Ao longo da história da educação escolar, as práticas avaliativas assumiram, majoritariamente, um caráter classificatório, cuja função principal consistia em medir o desempenho dos alunos por meio de provas, testes e notas, estabelecendo hierarquias e promovendo processos de seleção escolar.

Esse modelo de avaliação, fortemente influenciado por concepções tradicionais de ensino, contribuiu para a consolidação do fracasso escolar, manifestado por meio da reprovação, evasão e distorção idade-série. Em muitos contextos, a avaliação passou a funcionar como um mecanismo de exclusão, reforçando desigualdades sociais e desconsiderando os diferentes ritmos, tempos e formas de aprendizagem dos estudantes.

A centralidade da nota como critério de sucesso ou insucesso escolar reduziu a complexidade do processo de aprendizagem a resultados pontuais, desarticulados das trajetórias individuais dos alunos. Tal lógica avaliativa tende a invisibilizar fatores pedagógicos, sociais e institucionais que interferem no desempenho escolar, atribuindo ao estudante a responsabilidade exclusiva por seu fracasso.

Além disso, a avaliação classificatória, ao priorizar a comparação entre os alunos, contribui para a construção de ambientes escolares competitivos, nos quais o erro é percebido como falha e não como possibilidade de aprendizagem. Essa perspectiva compromete o desenvolvimento da autonomia, da confiança e do engajamento dos estudantes,

aspectos fundamentais para a permanência e o sucesso escolar.

Diante desse cenário, emergem, no campo educacional, propostas que defendem a avaliação formativa como alternativa às práticas classificatórias tradicionais. A avaliação formativa compreende a aprendizagem como um processo contínuo, no qual o erro assume caráter pedagógico e a avaliação passa a exercer função diagnóstica, orientadora e reguladora da ação docente.

Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um momento isolado para se constituir como prática permanente de acompanhamento da aprendizagem. O uso de instrumentos diversificados e o feedback sistemático possibilitam¹ ao professor identificar dificuldades e potencialidades, favorecendo intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

A avaliação formativa também promove maior participação dos alunos no processo avaliativo, estimulando a autorreflexão e a corresponsabilidade pelo próprio aprendizado. Ao compreenderem os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem, os estudantes tornam-se sujeitos ativos do processo educativo, fortalecendo sua autonomia e motivação.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir a transição da avaliação classificatória para a avaliação formativa, analisando seus impactos no fracasso escolar e destacando a importância de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem, a equidade e a inclusão educacional.

DESENVOLVIMENTO

A avaliação classificatória caracteriza-se pela centralidade nos resultados da aprendizagem,

expressos, geralmente, por meio de notas ou conceitos. Nesse modelo, o desempenho do estudante é comparado a padrões previamente estabelecidos, desconsiderando, em muitos casos, os processos de construção do conhecimento e as condições socioculturais que influenciam diretamente a aprendizagem. Estudos no campo educacional apontam que a ênfase excessiva nesse tipo de avaliação tende a produzir efeitos negativos sobre o percurso escolar dos alunos, tais como desmotivação, sentimento de incapacidade e distanciamento em relação à escola. A reprovação, frequentemente adotada como mecanismo corretivo, acaba por reforçar o fracasso escolar, sem assegurar a efetiva superação das dificuldades de aprendizagem identificadas ao longo do processo.

O fracasso escolar, nesse contexto, não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva do estudante, mas como resultado de um conjunto de fatores inter-relacionados que envolvem práticas pedagógicas pouco sensíveis à diversidade, currículos inflexíveis e processos avaliativos excludentes. A avaliação, quando utilizada apenas para classificar e selecionar, deixa de cumprir sua função pedagógica e passa a atuar como instrumento de controle e regulação do comportamento escolar.

Além disso, a lógica classificatória contribui para a naturalização das desigualdades educacionais, uma vez que trata como homogêneos sujeitos que possuem trajetórias, saberes e condições de aprendizagem distintas. Ao desconsiderar essas diferenças, a avaliação reforça mecanismos de exclusão

e dificulta a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto da avaliação classificatória sobre o trabalho docente. A centralidade na nota e no resultado limita as possibilidades de intervenção pedagógica ao longo do processo de aprendizagem, reduzindo a avaliação a um momento pontual e desvinculado do planejamento e da reflexão sobre a prática educativa.

Diante dessas implicações, torna-se necessário repensar as concepções de avaliação presentes na escola, superando a lógica punitiva e meritocrática que historicamente marcou o sistema educacional. A construção de práticas avaliativas mais dialógicas e processuais constitui um passo fundamental para a promoção de uma educação que reconheça a diversidade e assegure o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

AValiação formativa: princípios e contribuições

A avaliação formativa surge como uma proposta que rompe com o caráter classificatório da avaliação tradicional, ao priorizar o acompanhamento contínuo da aprendizagem e a utilização dos resultados avaliativos para orientar a prática pedagógica. Nesse modelo, avaliar significa diagnosticar, intervir e promover avanços no processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma função mediadora entre o ensino e a aprendizagem.

Entre os principais princípios da avaliação formativa destacam-se a valorização dos processos de aprendizagem, o feedback constante, a participação ativa dos estudantes e a diversificação dos instrumentos avaliativos. O

erro, nesse contexto, é compreendido como elemento constitutivo da aprendizagem e fonte de reflexão pedagógica, deixando de ser interpretado como falha ou motivo de punição.

A adoção de práticas avaliativas formativas contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, no qual os estudantes se sentem acompanhados e reconhecidos em suas singularidades. Além disso, a avaliação formativa possibilita ao professor identificar dificuldades de aprendizagem em tempo hábil, favorecendo intervenções pedagógicas mais eficazes e coerentes com as necessidades dos alunos.

Outro aspecto relevante da avaliação formativa refere-se à sua articulação com o planejamento pedagógico. Ao integrar avaliação, ensino e aprendizagem em um mesmo processo, o professor passa a utilizar os dados avaliativos como subsídios para reorganizar estratégias, metodologias e recursos didáticos, tornando o ensino mais flexível e responsivo às demandas da turma.

A avaliação formativa também favorece o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem, uma vez que incentiva os estudantes a refletirem sobre seus avanços, dificuldades e estratégias de estudo. Esse movimento contribui para a construção de sujeitos mais conscientes de seus processos de aprendizagem e mais engajados com os objetivos educacionais.

Diversos estudos indicam que a implementação consistente da avaliação formativa está associada à redução dos índices de reprovação e evasão escolar,

na medida em que promove aprendizagens mais significativas e fortalece o vínculo entre professor, estudante e conhecimento. Ao deslocar o foco do resultado para o percurso formativo, a avaliação passa a cumprir seu papel pedagógico e social, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento.

Além disso, a utilização consciente e intencional das tecnologias assistivas estimula o protagonismo estudantil, fortalecendo a autonomia e a confiança dos alunos em suas capacidades. Essa abordagem evidencia que a inclusão escolar efetiva depende não apenas de recursos materiais, mas também de uma concepção pedagógica centrada no desenvolvimento integral e na valorização das singularidades de cada estudante.

IMPACTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A transição da avaliação classificatória para a avaliação formativa representa um avanço significativo no enfrentamento do fracasso escolar. Ao deslocar o foco da nota para o processo de aprendizagem, a avaliação formativa contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, comprometidas com o direito à educação e com a permanência dos estudantes na escola.

A avaliação formativa favorece o reconhecimento das potencialidades dos estudantes, respeitando seus diferentes tempos e modos de aprender. Esse olhar processual possibilita a elaboração de estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de atender à heterogeneidade presente nas salas de aula e de reduzir situações de exclusão decorrentes de práticas pedagógicas padronizadas.

Além disso, a avaliação formativa fortalece a autonomia e o protagonismo dos estudantes,

que passam a compreender melhor seus processos de aprendizagem e a participar de forma mais ativa da construção do conhecimento. Esse envolvimento contribui para o aumento do engajamento escolar, elemento fundamental para a prevenção do fracasso escolar.

Outro impacto relevante da avaliação formativa refere-se à melhoria da relação pedagógica entre professores e alunos. O acompanhamento contínuo da aprendizagem favorece o diálogo, a escuta e a construção de vínculos mais positivos, criando um ambiente escolar propício ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

A avaliação formativa também possibilita a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas oportunas e adequadas. Ao agir de forma preventiva, a escola reduz a necessidade de medidas corretivas tardias, como a reprovação, que historicamente têm se mostrado pouco eficazes no enfrentamento do fracasso escolar.

Entretanto, a efetivação da avaliação formativa exige transformações na cultura escolar, na formação inicial e continuada dos professores e nas políticas educacionais. A garantia de condições objetivas de trabalho docente, aliada ao investimento em práticas pedagógicas reflexivas, é fundamental para que a avaliação formativa se consolide como instrumento de promoção da aprendizagem e de superação do fracasso escolar.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, INCLUSÃO ESCOLAR E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A discussão sobre avaliação da aprendizagem não pode ser dissociada do debate acerca da inclusão escolar e da responsabilidade institucional no enfrentamento do fracasso escolar. As práticas avaliativas adotadas pela escola refletem concepções de ensino, aprendizagem e sujeito, influenciando diretamente as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes.

Nesse contexto, a avaliação formativa assume papel estratégico na promoção da inclusão, ao reconhecer a diversidade presente no ambiente escolar e ao considerar as múltiplas dimensões que atravessam o processo de aprendizagem. Ao contrário da avaliação classificatória, que tende a homogeneizar os sujeitos, a avaliação formativa valoriza as singularidades, respeitando as diferenças cognitivas, culturais, sociais e emocionais dos estudantes.

A inclusão escolar, compreendida como garantia do direito à aprendizagem de todos, exige práticas avaliativas que não reforcem mecanismos de exclusão. A avaliação formativa, ao acompanhar continuamente o desenvolvimento dos alunos, permite identificar barreiras à aprendizagem e à participação, possibilitando a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Além disso, a responsabilidade pela superação do fracasso escolar não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante. A instituição escolar, enquanto espaço formativo, deve assumir o compromisso de revisar suas práticas pedagógicas e avaliativas, criando condições para que todos os alunos aprendam. Nesse sentido, a avaliação formativa contribui para deslocar o foco do insucesso individual para a análise coletiva dos processos de ensino e aprendizagem.

A atuação institucional torna-se ainda mais relevante quando se considera a articulação entre avaliação, currículo e práticas pedagógicas. Currículos rígidos e avaliações padronizadas tendem a limitar as possibilidades de aprendizagem, enquanto propostas curriculares flexíveis, aliadas a práticas avaliativas formativas, favorecem percursos mais significativos e contextualizados.

Assim, a adoção da avaliação formativa implica uma mudança de paradigma que envolve não apenas o professor, mas toda a organização escolar. Trata-se de um movimento que requer planejamento coletivo, formação continuada e comprometimento institucional, de modo a consolidar práticas avaliativas que contribuam efetivamente para a inclusão escolar e para a superação do fracasso educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo evidencia que a avaliação da aprendizagem desempenha um papel decisivo na configuração do fracasso escolar. As práticas avaliativas de caráter classificatório, ao priorizarem a mensuração de resultados e a seleção dos estudantes, contribuem para a exclusão e para a reprodução das desigualdades educacionais historicamente presentes no sistema de ensino.

Em contraposição, a avaliação formativa apresenta-se como uma alternativa pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e favorecer a inclusão escolar. Ao valorizar os processos, o acompanhamento contínuo e o feedback pedagógico, essa abordagem

avaliativa possibilita intervenções mais eficazes, alinhadas às necessidades dos estudantes e aos objetivos educacionais.

A ressignificação da avaliação da aprendizagem implica compreender que avaliar não se limita à verificação de conteúdos, mas constitui um processo reflexivo e orientador da prática pedagógica. Nesse sentido, a avaliação formativa contribui para o fortalecimento do trabalho docente, ao oferecer subsídios para o planejamento, a reorganização das estratégias de ensino e a tomada de decisões pedagógicas mais coerentes.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto da avaliação formativa na construção de ambientes escolares mais democráticos. Ao reconhecer os diferentes ritmos e modos de aprender, a avaliação deixa de operar como mecanismo de exclusão e passa a assumir um papel mediador, promovendo o respeito à diversidade e a equidade educacional.

Ressalta-se, ainda, que a efetivação da avaliação formativa exige investimentos consistentes na formação inicial e continuada dos professores. A consolidação dessa perspectiva avaliativa demanda reflexão crítica sobre as concepções de ensino e aprendizagem, bem como condições institucionais que favoreçam práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas.

Além disso, as políticas educacionais desempenham papel fundamental na consolidação de práticas avaliativas formativas, uma vez que orientam currículos, sistemas de avaliação e processos de acompanhamento escolar. A coerência entre as diretrizes oficiais e as práticas pedagógicas cotidianas é essencial para a superação de modelos avaliativos excludentes.

Por fim, conclui-se que a avaliação formativa constitui um instrumento estratégico na superação do fracasso escolar e na garantia do direito à aprendizagem. Ao assumir um caráter pedagógico, processual e inclusivo, a avaliação contribui para a construção de uma escola comprometida com a formação integral dos estudantes e com a promoção de uma educação socialmente justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Avaliação educacional e fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 14 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA THEART OF STORYTELLING

VITALINA APARECIDA FERREIRA DA SILVA ¹

RESUMO

A Contação de história tem uma relação importante no processo de ensino aprendizagem, pois através dela as crianças aprendem a refletir sobre situações do cotidiano, enriquecendo e alimentando sua imaginação ampliando seu vocabulário, lidando com diversas situações. Essa arte não é uma atividade tão contemporânea quanto pensamos, ela está presente em nossa cultura desde muitos anos atrás sendo considerada uma arte antiga, tanto o ouvir como o contar tem inúmeras interpretações. Estando relacionada à construção de identidade a história, faz parte do cotidiano dos seres humanos em todas as classes sociais e culturais, de maneiras diferentes. É uma ferramenta que não se pode excluir da vida diária das crianças, porém, para realizá-la de maneira eficaz, não basta apenas o contar ou o narrar, é preciso vivenciá-la, conhecê-la antes de transmitir, ler, reler, compreender para dar vida, e dramatizá-la. Portanto é necessário compreender e reconhecer de que maneira a contação de história está relacionada com aprendizagem da criança, identificando a sua influência no desenvolvimento infantil. Analisando a sua contribuição na formação do leitor e a transformação do ser humano. A leitura em diversas situações é importante para o domínio da linguagem, assim o momento da história um procedimento pedagógico para a percepção que facilita o entendimento do meio oral e escrito.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias; Ensino-aprendizagem; Identidade.

ABSTRACT

Storytelling has an important relationship in the teaching-learning process, as through it children learn to reflect on everyday situations, enriching and feeding their imagination, expanding their vocabulary, dealing with different situations. This art is not as contemporary an activity as we think, it has been present in our culture for many years and is considered an ancient art, both listening and telling have countless interpretations. Since history is related to the construction of identity, it is part of the daily lives of human beings in all social and cultural classes, in different ways. It is a tool that cannot be excluded from children's daily lives, however, to carry it out effectively, it is not enough to just tell or narrate it, it is necessary to experience it, get to know it before transmitting, reading, rereading, understand to give life, and dramatize it. Therefore, it is necessary to understand and recognize how story telling is related to children's learning, identifying its influence on child development. Analyzing its contribution to the formation of the reader and the transformation of the human being. Reading in different situations is important for mastering language, so the story moment is a pedagogical procedure for perception that facilitates understanding of the oral and written environment.

KEYWORDS: Stories; Teaching-learning; Identity.

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (2013); Licenciatura em Artes visuais – pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2018); Pós-graduação e Latu Senso em Arte e Educação (2024); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o estudo da contação de história e sua importância, a escolha do tema surgiu a partir do interesse de compreender a relevância do trabalho dos educadores que utilizam a contação de história no espaço escolar como uma prática de ensino eficaz e significativa que possibilita e propicia uma aprendizagem significativa.

A contação de História tem uma relação importante no processo de ensino aprendizagem, pois através delas as crianças aprendem a refletir sobre situações do cotidiano, enriquecendo e ampliando sua imaginação, e por sua vez o vocabulário.

Diante disso, surge o questionamento: como o professor pode utilizar-se desta prática pedagógica que é a contação de histórias para oferecer ao aluno um ensino-aprendizagem significativo que este irá relacionar com o mundo vivido?

Esta pesquisa está dividida em duas partes: A primeira ressalta a origem da contação de histórias, o surgimento desde os primórdios e sua trajetória até os dias atuais; a segunda parte envolve a contação de histórias no contexto escolar.

Ao Investigar a contação de histórias na Escola, constatou-se que é um instrumento poderoso e fundamental para o professor utilizar em sala de aula, entretanto, contribuem de diversas maneiras na educação das crianças, despertando nas mesmas a imaginação, criatividade, o interesse e o gosto pela leitura.

Realizando este trabalho foi possível perceber que através da contação de histórias o professor pode tornar a aprendizagem mais significativa e atraente. Além disso, considera-

se que contar histórias proporciona momentos de grande interação entre os alunos e o professor.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho será a pesquisa bibliográfica em sites, livros específicos sobre o tema. Utilizaremos como base teórica as leituras das obras de Busato (2013); Freire (1999); e Moraes (2012).

O presente trabalho tem por objetivo observar a importância da contação de história na vida de cada criança e mostrar que por meio da mesma podem-se formar leitores críticos e autônomos.

A ORIGEM DE CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS AO LONGO DO TEMPO

Contar história não é uma atividade tão contemporânea quanto pensamos, ela está presente na nossa cultura desde muitos anos atrás sendo considerada uma arte antiga. Tanto o ouvir como o contar tem inúmeras interpretações. Estando relacionada à construção de identidade, a história faz parte do cotidiano dos seres humanos em todas as classes sociais e culturais. Como diz Moraes:

Desde os tempos mais longínquos o ser humano, conta as suas histórias: caçadas, conquistas, encontros, desencontros, lendas, fábulas, causas, anedotas... Enfim muita coisa vem sendo narrada a cada dia há milênios, nos mais diversos cantos da Terra, em inúmeras línguas e dialetos, por pessoas de culturas distintas, cada uma expressando uma visão de mundo própria e singular que torna a produção do texto verbalizado um evento único e original. (MORAES, 2012, p.14)

A história pode ser contada de diversas formas, maneiras e estilos, podendo ser verídica ou imaginária. Cada cultura possui sua singularidade, sua identidade que se mantém ou se modifica através das histórias. As

peessoas contam histórias o tempo todo, em qualquer situação ou lugar. Sempre há uma história a ser contada ou narrada, muitas vezes vivenciada ou não, essa arte faz parte da natureza humana. A contação de histórias surgiu antes mesmo de a escrita ser inventada. Atualmente as histórias são contadas através de filmes, livros e desenhos.

Para entendermos como surgiram as histórias para o público infantil mencionaremos aqui a obra de Marly Vidal, retirada do livro *Reflexões sobre a formação de contadores de histórias* (2013, p. 29). De acordo com a autora, os antigos contos registrados na memória das pessoas, em verdadeiros baús surgiram no final do século XVII, Charles Perrault buscou elementos que produziu sua grande obra: *Histórias ou contos de antigamente*. Contos da mãe gansa foi o primeiro centro da literatura infantil ocidental.

Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, no século XIX foram os responsáveis por reunir velhas narrativas, sagas germânicas e lendas, uma mistura de relatos colhidos de variadas fontes que muito acrescentaram redescobrimdo a fantasia dos mitos que encantam e envolvem a imaginação do homem.

Hoje em dia, existem inúmeros livros com variados estilos literários voltados para o público infantil, assumindo diferentes formas. Podemos citar entre eles as fábulas (com animais que falam e transmitem regras de comportamentos sociais); contos de fadas, bruxas, dragões, criaturas fantásticas imaginárias; literatura de cordel (os poemas cantados); os mitos (sobre deuses e crenças religiosas);

O que não falta são bons textos para a criançada. Cabe àqueles que se dedicam à meninada – seja por que atividade for entre as quais uma das mais gostosas é a de contar histórias – buscar, procurar, escarafunchar e, principalmente ler [...] Sherazade sabia, como ninguém contar porque era uma leitora voraz. (VIDAL, 2013, p. 31)

Sabemos que a arte de contar histórias tem suas raízes nos nossos ancestrais que, além de contar histórias também encenavam misturando com seus rituais, mitos e crenças no sobrenatural a respeito de suas próprias experiências ou das do grupo inserido ao longo da vida. Esses contadores de histórias registravam nas paredes das cavernas, por meio de pinturas e desenhos suas experiências do cotidiano. Faziam uso de suas memórias visual e auditivas ao expressar suas histórias de maneiras tão naturais. Campbell (2005) diz que tais práticas serviam de sintonia do corpo com a mente, além de servirem para justificar e traduzir fenômenos naturais por eles vivenciados.

Aproximadamente nos anos 80 no Brasil, foi desenvolvido um projeto chamado “hora do conto” com o intuito de aproximar o educando do livro, de acordo com Patrini (2005), constataram professores envolvidos nesse projeto que liam e contavam as histórias em bibliotecas e salas de aulas. Contudo, não se falavam em técnicas ou habilidades nessa prática pedagógica, apenas fazia-se com o intuito de apresentar a leitura e a escrita às crianças.

Vários projetos foram e vêm sendo colocados em prática dos anos 90 pra cá, visando uma melhor preparação ao educador/leitor na arte de contação de histórias.

De acordo com Machado (2017), a contação de histórias é uma ferramenta que não se pode excluir da vida diária das crianças, porém para

realizá-la de maneira eficaz, não basta apenas o contar ou narrar, é preciso vivenciá-la, conhecê-la antes de transmitir, não basta apenas ler ou reler, precisa ser compreendida, o narrador dá vida à história por meio da sua arte de contá-la.

Segundo o mesmo autor, quando se conta uma história é necessário atrair a atenção do ouvinte. É realmente importante prender sua atenção na história, e para isso, precisamos de algumas estratégias, tais como: cantar músicas, realizar dinâmicas envolvendo os ouvintes antes ou durante a história. Pode-se utilizar de vários métodos, recursos e meios, como vídeos, livros, representações, roupas, objetos, expressões etc.

Sendo assim, o livro se torna um instrumento de recreação e entendimento para as crianças, além de ser uma fonte inesgotável de formação e conhecimento através dos conteúdos e dos momentos de narração.

Os livros conseguem ser eternos e sempre novos. Mas, que ao serem lidos no começo da vida, são fruídos de uma maneira muito especial, porque a juventude comunica ao ato de ler, como a qualquer outra experiência, um sabor e uma importância particulares. Ou seja, não há razão para deixar de ler [...] os clássicos desde cedo. Está à nossa disposição, com toda a opulência de seu acervo, a generosidade de sua oferta. Dispensá-los por ignorância seria uma grande perda. (MACHADO, 2017 p. 24)

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Segundo Busatto (2006), contar histórias é uma arte que propicia a criação de um universo mais significativo e ordenado. A

prática de contação de história está mais atuante na escola, o professor deve manter diversas possibilidades de interagir com a literatura em suas aulas. O livro deve ser valorizado pela escola não como um objeto para ser guardado em um armário ou estante, mas sim para ser manuseado, lido, explorado pelas crianças.

É dever da escola, orientar e promover a prática da leitura, incentivando a prática para que se crie um hábito prazeroso, não apenas entre os muros da escola, mais além deles. A escola não deve obrigar os alunos a lerem, mas sim proporcionar formas diferentes de introduzir a literatura favorecendo momentos agradáveis e não de tortura, os alunos precisam ser motivados a ler.

“Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que no rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca”. (FREIRE, 1999, p. 71)

Por meio da interação com as diferentes formas de ver e sentir o mundo, as crianças se identificam com histórias de personagens, desta forma, se conseguem estabelecer uma relação com o cotidiano através dos contos. Contar histórias é uma arte que requer certas abordagens, pois ela age na criança em todos os aspectos contribuindo para sua formação cidadã.

Para inserir a criança no mundo das letras, introduzindo-a no meio educacional e na sociedade de forma que compreenda o significado da leitura para a vida em sociedade é fundamental a presença do lúdico, para que ela entenda o mundo à sua volta. Daí a importância da contação de histórias, para que ela possa relacionar o seu mundo com a

realidade, de uma forma divertida.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra “[...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 1999, p.11)

Para o autor, a leitura em diversas situações é importante para o domínio da linguagem, assim o momento da história um procedimento pedagógico para a percepção que facilita o entendimento do meio oral e escrito.

Tendo ciência é que a criança se desenvolve, através da interação com os meios físico e social, possibilitando uma adaptação constante, tanto de sua realidade interna como externa, desenvolvendo-se afetivamente e cognitivamente.

As histórias trabalham com o inconsciente, através dos símbolos as crianças compreendem melhor.

A ação de contar história leva a criança a desenvolver a fala, refletir sobre o mundo, interagir e socializar com os demais. Propiciando uma aprendizagem mais significativa, pois ela é um incentivo tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento, vivendo seus personagens preferidos, dando vida às palavras ouvidas, transformando seu jeito de pensar, falar e agir.

Contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem de representações simbólicas do real direcionado para a aquisição de modelos linguísticos. O trabalho com tais signos remete o texto para alguma coisa fora dele, de modo a resgatar dados de um real verossímil para o leitor infantil [...] Reflete-se para a produção infantil como um receptor engajado nas propostas da escola

e da sociedade de consumo. Deverá, sobretudo apreender via texto literário infantil, a verdade social. (PAULO; OLIVEIRA, 2006, p. 9)

Segundo Paulo e Oliveira (2006), significa investir na inteligência e na sensibilidade da criança, agora sujeito da sua própria aprendizagem e capaz de aprender com o texto.

A parceria da escola com o professor neste momento é de mediar os conflitos internos e dar a oportunidade da criança desenvolver construções significativas, sabendo ler e compreender a contação de história e seu enredo, tirando das mesmas as mensagens que se escondem nas entrelinhas, lendo com o tempo o mundo de maneira a ter significado, sabendo o porquê, para quê e onde utilizar os conhecimentos construídos, com a intervenção do professor quando necessário, de forma planejada poderá desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira eficaz e com bons resultados.

O professor deve ter em mente objetivos e desenvolvimentos para trabalhar em sala, pois tendo a visão do conhecimento e a escolha dos materiais, a serem utilizados na contação de história, onde seja possível a criança participar, opinar, questionar e compreender a história e sua mensagem, auxiliando-a no caminho para suas descobertas com significado e com prazer, pois a contação de histórias pode abrir as portas de um mundo e para visões de imenso prazer, transformando e se deixando transformar através do imaginário da criança.

Nas contações de histórias deve-se pensar em diversos aspectos que proporcionarão um melhor momento na sala de aula, como deixar o ambiente aconchegante e que desperte a curiosidade da criança, deve ter uma postura que fale por si só, que interaja com os

pequenos, e, por mais que só o educador permaneça de pé, é necessário usar a voz a favor da história, expressões como o medo, a alegria, a tristeza, surpresa, também devem vir à tona ao ser contadas as histórias, pois assim haverá uma facilidade maior em compreender a narrativa.

Segundo Abramovich (2011), podemos repassar os sentimentos e a clareza em dizer são técnicas fundamentais ao professor/contador. O tempo que a história deve ser contada é de suma importância, o professor necessita que seus ouvintes interajam e prestem atenção no que está sendo narrado, é preciso que seja em um momento que as crianças estejam mais calmas para que possam absorver a histórias e refletir sobre elas, vivenciando e imaginando suas próprias histórias.

(...) somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias (...) isso equivale a dizer que tornar um livro parte integrante do dia a dia de nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de formação de leitores. (KAERCHER, 2001).

De acordo com Sisto (2005), ao definir a história a ser contada, o narrador precisa conhecer o seu público ouvinte, o lugar onde será feita a contação. Essa cuidadosa escolha dirá ao leitor quais ferramentas ele utilizará para atingir seu ouvinte, quais estratégias fará uso. Feito isso, a história terá sido incorporada no leitor, no ambiente, nos ouvintes, ultrapassando o simples decodificar códigos. Precisa haver uma apreciação por parte do leitor para que contague seus expectadores despertando sensações,

lembranças, emoções, curiosidades e paixões. “Como um colecionador, que conhece a fundo cada peça de sua coleção, o contador de histórias há de reconhecer cada parte da estrutura de uma história que ele conta”. (SISTO, 2005, p. 55)

Para o mesmo autor, as rodas de leitura são muito eficientes como prática pedagógica em ambientes escolares, na medida em que promove a igualdade entre as diferenças raciais, valorizando as culturas afro-brasileiras, indígenas, europeias e ocidentais, representando a multiculturalidade em que todas as escolas precisam explorar.

Sabemos que cada criança traz consigo uma singularidade, uma experiência familiar, cultural, e com isso está constantemente em construção de sua personalidade, e de conceitos. De acordo com Dohne (2000), as histórias possuem valores imensuráveis no processo ensino aprendizagem da criança, e precisam ser melhor exploradas no ambiente escolar, envolvendo a ludicidade sempre envolvendo a criança e desenvolvendo a intimidade da mesma com os livros.

Para Dohne (2000), a contação de histórias amplia os horizontes das crianças, faz com que conheçam outros países, culturas diferentes das conhecidas por elas, faz com que se imagine em outro planeta, conheçam o passado, sintam sabores, e principalmente, aprendam com a diversidade o respeito e a melhor convivência com o próximo.

Portanto, as narrativas são estratégias interdisciplinares de valor pedagógico imensurável, interage com o meio ambiente, com a matemática, com a arte, com a música, com as ciências, com a história, com a geografia, com a astronomia, com uma infinidade de conteúdos que cabe ao educador

a consciência do seu poder em explorar essa atividade tão prazerosa.

[...] é através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p.17)

De acordo com muitos especialistas, as técnicas de contação de histórias nos auxiliam com a prática surgida ao longo do tempo, pois sabemos hoje que deve-se fazer uso de entonações modificadas na voz, usar corretamente a velocidade e altura do som, sem se esquecer do vocabulário, que deve ser adequado ao ouvinte, levando em consideração a idade, o contexto inserido, e a intenção, diz a autora Dohn (2000).

Ainda de acordo com a mesma autora, as sílabas devem ser pronunciadas com calma, evitando emendar palavras muito rapidamente e com isso deixar a narrativa incompreendida. Variar a velocidade do som e o tempo da história, não nos esquecendo de que crianças pequenas possuem um tempo menor de concentração, por isso a importância de se conhecer o público-alvo.

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática educativa na fase inicial da vida é fundamental para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, pois é através dela que se transmitem os conhecimentos e valores acumulados ao longo do tempo. Em um contexto marcado por diversas complexidades sociais, a educação enfrenta inúmeros desafios em um mundo cada vez mais diversificado e repleto de

contradições, onde é necessário lidar com a diversidade em busca de justiça e equidade.

É essencial uma abordagem educacional que reconheça as particularidades de cada pessoa, enquanto promove a igualdade de direitos fundamentais, como o direito à vida, à identidade e à liberdade. Somente por meio de uma educação que promova uma cultura cívica compartilhada por todos, podemos evitar que as diferenças se perpetuem como fonte de desigualdade e que as singularidades alimentem conflitos. Por bastante tempo, a fase inicial da educação básica, conhecida como educação infantil, foi predominantemente encarada como uma questão de assistência, relegando a função pedagógica a um segundo plano. Somente recentemente é que tem havido um destaque gradual da importância do aspecto educacional. Entretanto,

o desafio atual reside na superação da dicotomia entre cuidar e educar nesta fase.

Anteriormente, a perspectiva da educação para a criança nesta faixa de idade não era voltada para um ensino que tivesse em vista as competências de leitura e escrita do aluno. Na realidade, nesta modalidade de ensino, a escola seria um espaço de sociabilização do ensino e de lazer. Entretanto, a partir dos estudos voltados para a educação infantil, verificou-se a necessidade de integração aprendizagem-sociabilidade. Segundo o RCNEI apud PALHARES (2007, p.7):

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil (PALHARES, 2007, p.7).

A fase da educação infantil, entre 0 e 6 anos, é crucial, pois é nesse período que as primeiras experiências moldam significativamente o

desenvolvimento da criança. Durante esses anos, elas exploram um mundo cheio de possibilidades e têm uma vontade intrínseca de aprender.

No entanto, essa concepção é relativamente recente, datando dos séculos XVII e XVIII, quando a infância começou a ser reconhecida como uma fase única na vida, com suas próprias características e necessidades. Philippe Ariès foi um dos primeiros a discutir essa transição, observando que até o século XII, a infância não era reconhecida como uma fase distinta; as crianças eram vistas como adultos em formação, diferindo dos adultos apenas em termos de tamanho e não em suas necessidades ou características.

A partir do século XVI, na era moderna, houve uma mudança significativa na percepção da infância e na maneira como as crianças eram vistas. Antes desse período, as crianças eram frequentemente consideradas como miniaturas de adultos, mas isso começou a mudar. As pessoas passaram a reconhecer as necessidades específicas das crianças e a importância de cuidar delas adequadamente. Essa nova perspectiva gradualmente desconstruiu a ideia de que as crianças eram simplesmente pequenos adultos. Em vez disso, começou-se a entender a infância como uma fase única de desenvolvimento. Em certos momentos, as crianças eram até idealizadas como figuras angelicais, especialmente após a morte, em contraste com a visão anterior de serem simplesmente "pequenos adultos".

A representação da infância do nascimento à morte era configurada,

muitas vezes, nas imagens contidas nas pinturas de época, onde cada pintor, a partir de sua impressão da infância, deixava suas evidências em sua arte. Deste modo, para Ariès (1981), no que se refere à criança:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIES, 1981, p.44).

A partir do século XVII, houve uma proliferação de retratos, refletindo um crescente interesse em representar as crianças conforme eram vistas na época. Um século depois, surgiram as "casas de exposto" ou "rodas de exposto", destinadas a acolher crianças das classes populares que eram indesejadas em suas famílias ou que seus pais não podiam sustentar, incluindo os filhos ilegítimos. Com o tempo, à medida que as mães das classes menos favorecidas passaram a trabalhar mais, surgiram instituições para atender crianças de 0 a 6 anos, como creches ou salas de asilo. No Brasil, essas instituições começaram a surgir por volta do século XIX. Huhlmann (2005) enfatiza que:

As mais pobres, que necessitassem trabalhar, poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos, cuja tenra idade não claramente o lugar da creche no conjunto das instituições educacionais de um país: a escola primária antecedia-se as salas de asilo da segunda infância, para crianças dos 3 aos 6 anos, e a creche, para a criança até 2 anos (HUHLMANN, 2005, p. 69).

Durante muito tempo, a educação das crianças pequenas foi encarada predominantemente como uma questão assistencial, limitando-se às necessidades básicas como higiene e alimentação. No entanto, visando romper com essa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu em seu artigo 29 uma nova abordagem.,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (CARNEIRO, 2008, p. 106).

De acordo com Brandão (2007), a nova abordagem da educação infantil reconhece e promove a criança como um sujeito de direitos na sociedade brasileira, com responsabilidades do estado correspondentes. O RCNEI (1998, p.63) incorporou esses princípios na LDB, delineando objetivos para a prática da educação infantil: promover uma autoimagem positiva, incentivando a independência e confiança nas próprias habilidades, enquanto reconhece e respeita os limites individuais; explorar progressivamente o corpo, suas capacidades e limitações, promovendo hábitos saudáveis e de bem-estar; cultivar vínculos afetivos e de comunicação com adultos e outras crianças, fortalecendo a autoestima e ampliando as habilidades sociais; expandir as relações sociais, aprendendo a articular interesses e pontos de vista, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes colaborativas no ambiente coletivo.

Para que um trabalho dessa dimensão

seja alcançado é preciso que o profissional da educação infantil tenha uma competência "polivalente". Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), isso significa:

[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, 1998, p.41).

O profissional que trabalha com crianças deve ser altamente versátil em sua abordagem. Reconhece-se que, durante a infância, o cuidado é fundamental, mas à medida que as crianças crescem, é essencial integrar práticas educativas em seu dia a dia, expandindo além da influência familiar. Este profissional precisa estar preparado para enfrentar desafios consideráveis no ambiente de trabalho e sua versatilidade deve permitir lidar com uma variedade de situações que surgem com as crianças. Acima de tudo, compreende que o ato de ensinar demanda um compromisso profundo e uma habilidade fundamental de escuta ativa.

De acordo com Freire (1996), a prática docente deve ser vista como uma oportunidade primordial. Essa oportunidade é para estimular perguntas diversas, sem dissimulações para os alunos, visando prepará-los da melhor forma possível para os desafios da vida.

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p. 113).

É essencial que um professor esteja confiante em suas ações e demonstre habilidade de escuta ativa. Uma maneira eficaz de cultivar essa habilidade é através da literatura infantil. Contar e ouvir histórias com as crianças é uma prática crucial na educação infantil, oferecendo ao educador uma oportunidade valiosa para explorar conteúdos e promover habilidades de leitura e escrita através de textos literários.

NAS TRILHAS DA LEITURA E DA ESCRITA: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Entender a leitura como um ato que vai além da simples decodificação das palavras é fundamental. Segundo Chartier, citado por Oliveira, a leitura é uma prática criativa, onde cada leitor constrói significados únicos, que não se limitam às intenções do autor. A interpretação de um texto é influenciada pela bagagem individual de cada um, refletindo diferentes perspectivas e experiências de vida. Assim, ler é mais do que absorver o que está explicitamente escrito; é também uma jornada de descoberta e reflexão, onde os leitores atribuem significados próprios, enriquecendo a obra com suas interpretações singulares. Brandão et al (2009) argumenta em prol da literatura no mundo escolar:

Diante disso, reconhece-se a necessidade da presença constante da literatura infantil na escola, cabendo aos professores estabelecerem uma relação de prazer entre a criança e o livro, levando em conta o desenvolvimento da criança. Para isso, deve-se abrir um espaço para a expressão livre, apresentando a leitura de uma forma estimulante, despertando o interesse das crianças e tornando os livros tão acessíveis e prazerosos quanto os brinquedos (BRANDÃO, 2009, p. 120).

Dessa maneira, a interpretação da leitura e a percepção do leitor são influenciadas por diversos fatores, incluindo o conhecimento prévio sobre o tema, o propósito da leitura e as expectativas dos leitores em relação ao conteúdo. Mesmo aqueles que não conseguem ler diretamente um texto podem expressar suas ideias e compreender, ou não, o que está sendo comunicado, seja por meio de leitura em voz alta ou de sinais não verbais.

Entre os séculos XVI e XVIII, houve um aumento significativo na disseminação da leitura, especialmente entre aqueles que não sabiam ler. Nesse período, a taxa de analfabetismo era extremamente alta. Oliveira (2008, p.94) observa que a prática de ler em voz alta para aqueles sem habilidades de leitura não era uma opção, mas sim a única maneira pela qual muitas pessoas podiam ter acesso a textos, especialmente os de natureza religiosa.

No contexto histórico em que apenas os indivíduos com poder aquisitivo tinham acesso à educação formal, a transmissão de conhecimento se dava predominantemente de forma oral. Aqueles que sabiam ler e escrever assumiam o papel de contadores de histórias, compartilhando narrativas com aqueles que não possuíam essa habilidade. Essa prática contribuiu para a disseminação de histórias ao redor do mundo, sendo as histórias religiosas

as mais comuns na época.

Entretanto, atualmente, a diversidade de gêneros literários disponíveis é vasta, o que representa uma riqueza para o ambiente educacional, especialmente dentro da sala de aula. Os professores têm à disposição uma ampla variedade de textos que podem utilizar para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. De acordo com Oliveira (2008), os textos desempenham uma função crucial no desenvolvimento do letramento, que vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a compreensão e a produção de textos em diferentes contextos. Assim, é papel do educador selecionar e utilizar uma variedade de textos que atendam aos objetivos de letramento propostos, proporcionando aos alunos oportunidades diversas para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Essa abordagem diversificada não apenas enriquece o processo educacional, mas também permite que os alunos explorem diferentes perspectivas e desenvolvam um repertório textual mais amplo.

Uma das principais propostas de inserção do aluno no mundo da leitura é a inserção deste aluno no mundo letrado. É participar de momentos de leitura, mesmo não sabendo ler convencionalmente, é oportunizar a ele o contato com textos diversificados e significativos socialmente, é fazer leitura de "ouvidos", ou seja, alguém lê o texto para ele. A leitura ouvida é uma das maneiras positivas do aprendiz compreender que o que esta sendo lido está ali, no texto, a história, está ali, escrita e pode ser descoberta como uma mágica, é entrar no mundo dos autores, é apossar-se de sua criação: o texto (OLIVEIRA, 2008, p.95).

Dentro desse contexto, a contação de histórias é preponderante é preponderante

no processo de aquisição da leitura pela criança e, conseqüentemente, da escrita. É através do "ouvir histórias" que a criança começa a sentir o gosto pela leitura, pelas letras e passa a querer entender o que ali está escrito. Nessa perspectiva, o papel do professor é para Jauss apud Borges (2010),

[.] o de convidar o leitor para integrar-se no processo de constituição da obra, contemplando-a, entendendo-a e interpretando-a, o que torna a leitura um processo singular e particularizado.

Entretanto, é preciso considerar que, ao interpretar um texto literário, o leitor não está completamente livre, mas limitado tanto pela visão de mundo que já possui (suas crenças, princípios e ideias) quanto pelas normas contidas na obra de arte literária (BORGES, 2010, p.80).

Sem dúvida, a interpretação de um texto, seja ele literário ou não, é uma experiência altamente individualizada, influenciada pela percepção única de cada leitor e pela sua relação com o mundo ao seu redor. A leitura não apenas proporciona um mergulho em novos universos, mas também molda a maneira como uma criança compreende e interage com o conhecimento. Ao se expor a uma variedade de textos, abre-se um vasto leque de perspectivas e estimula-se o gosto pela aprendizagem.

Nesse contexto, o papel do professor é crucial. Ele atua como um guia, incentivando os alunos a explorarem diversas obras literárias e ampliarem seus horizontes. Como mencionado por Borges (2010, p.81), o professor deve estimular os alunos a decifrarem as pistas deixadas pelo autor, a expressarem suas próprias reflexões intelectuais, sensoriais e emocionais provocadas pela obra. Além disso, é fundamental apresentar aos alunos obras que desafiem suas expectativas, que os instiguem a pensar além das páginas do livro e a conectar o

que foi aprendido com o mundo ao seu redor.

Assim, ao invés de simplesmente consumir passivamente o conteúdo, os alunos são incentivados a questionar, analisar e relacionar o que leem com suas próprias experiências e com a realidade que os cerca. Esse processo não apenas enriquece sua compreensão dos textos, mas também desenvolve habilidades críticas e criativas essenciais para a sua formação como cidadãos ativos e conscientes.

Nesta etapa, é crucial engajar-se com uma variedade de textos escritos, compreendendo como são utilizados e participando ativamente da prática de leitura. Oliveira (2008) destaca que a leitura é mais do que uma habilidade isolada; é uma atividade social com propósitos claros. Fora do ambiente escolar, não se trata apenas de decodificar letras e palavras, mas sim de interagir com textos significativos, compreendendo quem os escreveu, por que e para quem.

O RCNEI (1998, p. 122) salienta que a aprendizagem da leitura e escrita requer a construção de um entendimento conceitual: as crianças precisam não apenas entender o que a escrita representa, mas também como ela expressa linguisticamente essa representação graficamente. Portanto, a prática de leitura na escola deve ser conectada às experiências fora dela, para que as crianças percebam o significado mais amplo da leitura, além da sua manifestação gráfica, permitindo-lhes buscar novos conhecimentos e habilidades relacionadas a essa prática.

A prática conjunta da escrita e da leitura desempenha um papel fundamental no processo educativo, facilitando a compreensão das crianças. Quando essas duas habilidades são integradas por meio de atividades que promovem tanto a escrita quanto a leitura, os alunos conseguem assimilar melhor os conceitos. Como afirmado por Cagliari (2008, p.149), "a escrita tem como finalidade ser lida; quem escreve o faz com o intuito de ser compreendido".

Consequentemente, na educação infantil, é essencial promover atividades que cultivem o interesse das crianças pela leitura, permitindo-lhes compreender a importância do processo de escrita, o motivo por trás dela, como é realizada e para quem é destinada. Essas atividades podem ser incentivadas por meio da narração de histórias durante momentos como a "roda de leitura" ou "hora do conto", onde diversos aspectos podem ser explorados. A professora pode discutir com os alunos a maneira como as palavras são escritas para descrever cenas cativantes, os nomes dos personagens memoráveis, a representação das imagens, o contexto da história e as mensagens que o texto transmite.

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

O interesse em pesquisar sobre a contação de histórias surgiu a partir dos contatos com as disciplinas literatura infantil, metodologia do ensino de Arte e Sociologia da Educação com as quais vivenciamos aprendizagens teóricas sobre a importância e relevância da arte, sobre os métodos e ferramentas que dispomos nas práticas pedagógicas, o lúdico e a diversidade cultural.

O estágio de observações me proporcionou vivências práticas com as quais pude constatar

as teorias aprendidas em sala de aula, ratificando a tamanha necessidade de se explorar a contação de histórias na sala de aula, não apenas esporadicamente, ou por obrigação, como acontece em alguns casos apenas em datas comemorativas. A contação de histórias precisa ser incluída nos planejamentos pedagógicos, no dia-a-dia da criança, seja ela de qualquer idade. Além dos estágios de observação tive o privilégio de trabalhar por 2 anos no ciclo de alfabetização através do Programa “Parceiros da Aprendizagem”, da prefeitura de SP, estágio este remunerado que agregou muito à minha práxis, onde verifiquei o quão importante é motivar a criança a aprender, apresentar-lhe fatores, recursos que motivem o ensino aprendizagem com significado e intencionalidade.

A contação de história deve ser vista pelos professores como uma alternativa para experiências positivas, superando tarefas rotineiras.

Batista (2007) afirma que as escolas algumas vezes costumam recusar um trabalho diferenciado com a leitura porque a contação de histórias se distancia dos métodos das avaliações, ou do que o currículo propõe, porque essas escolas têm dificuldade de trabalhar com o que não pode ser avaliado. Dessa maneira a literatura infantil perde sua beleza quando é vista como conteúdo avaliativo, fazendo com que o prazer dado pelo trabalho desenvolvido com a literatura se perca com a avaliação.

A prática de contação de história pode influenciar na formação do pensamento, é um grande benefício para a cidadania.

Ouvir histórias desenvolve o pensamento crítico e oferece para as crianças a possibilidade de conhecer um mundo encantador, mas, também, cheio de conflitos e dificuldades que precisam ser enfrentadas. Segundo o professor Josep Maria Puig em sua obra de 1998, “a criança quando ouve histórias, consegue perceber as diferenças que mostram os personagens bons e maus, feios e bonitos, poderosos e fracos, facilita à criança a compreensão de valores básicos da conduta humana ou no convívio social”.

Além disso, a criança incorpora personagens e por sua vez vivencia os valores que estes apresentam, desta maneira está sendo inserida nas questões que regem a vida humana.

Para a psicóloga Rosely Sayão (2003) contar histórias é um ato de amor e de carinho por parte do adulto, podendo destacar, também que de forma lúdica e prazerosa, a criança pode aprender muito a respeito do mundo que a espera.

É muito importante para a formação de qualquer criança, ouvir histórias, pois possibilita suscitar o imaginário infantil, criar novas ideias, estimular o intelecto sentir emoções; descobrir o mundo, desenvolvendo assim todo o potencial da criança, levando a pensar questionar e a refletir sobre o mundo à sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco verificar a importância da utilização da contação de história como instrumento de incentivo à leitura no âmbito educacional, partindo do pressuposto de que a história, quando bem contada, funciona como um estímulo para alunos leitores.

Sabe-se que o universo infantil está cada vez mais cercado de estímulos tecnológicos velozes e a leitura perde espaço no dia a dia dos alunos. Dessa forma, a necessidade de o educador investir em conhecimentos e técnicas que encantem o ensino aprendizagem. Apesar das mudanças ao longo dos anos, a contação de histórias não deixou de despertar encantamento aos que as ouvem, além de ser uma prática que resgata culturas, propicia à interação, a troca, o convívio, e, por conseguinte, o respeito às diferenças.

Conclui-se que a contação de história contribui para a formação de leitores competentes, autônomos e críticos. Esse veículo contribui para uma prática efetiva de escrita e leitura além de proporcionar a formação de adultos mais conscientes, constrói e reconstrói pensamentos e conceitos possibilitando agir no mundo e sobre o mundo, despertando reflexões através da assimilação lúdica, do conhecimento e melhorando a maneira como vemos o mundo.

As ações pedagógicas que contemplam a contação de histórias levam à transformação do ser humano, portanto, nós como educadores temos a responsabilidade social de levar aos alunos esse recurso pedagógico de maneira eficiente e consciente, com responsabilidade e intencionalidade.

No momento da contação da história, o contador cria uma conexão, um elo entre o texto e o ouvinte, desta forma, entende-se que para contar uma história o educador precisa planejar a atividade desde a escolha do repertório, a preparação do

ambiente, como observar o ritmo e entonação da voz, entre outros cuidados, para promover, de fato, um momento de interesse, aprendizagem e prazer. A história é o passo introdutório para a estimulação da leitura, pois, assim que ela é finalizada, o professor apresenta o livro no qual a história foi escrita; com o livro em mãos, a criança descobre que há função naquele monte de letras juntas, isso abre um leque de inúmeras possibilidades de descobertas e gosto pelo que se ouviu e se viu.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobice**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. Hora do conto: um espaço para brincar com as palavras. In: **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da Educação Infantil: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2007.

BORGES, Ana Gabriela Simões (org.). **Leitura: o mundo além das palavras**. Curitiba: Instituto RPC, 2010.

BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar história no século XXI**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A leitura. In: **Alfabetização e lingüística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2008. p. 147-176

CAMPBELL, J. **Os primeiros contadores de histórias: história & antropologia**, 2005. Disponível em: <http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/osPrimeirosContadoresHist.pdf> > Acesso em: 12. Fevereiro. 2018.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor**. São Paulo: Paulus, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUHLMANN, Moysés. A Educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Camara. **Memórias da educação no Brasil: vol. II: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 69-76

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA INFÂNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Building Autonomy in Childhood: Pedagogical Strategies for Student Empowerment in Elementary Education

VIVIAN GUSMÃO CAMOES OLIVEIRA ¹

RESUMO

A construção da autonomia na infância tem se consolidado como um dos pilares centrais para a formação integral dos estudantes no Ensino Fundamental I. Alinhado às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o protagonismo infantil emerge como uma abordagem que reconhece a criança como sujeito ativo, competente e capaz de participar das decisões sobre sua aprendizagem. Nesse contexto, a autonomia não se restringe à independência, mas se relaciona ao desenvolvimento da autodeterminação, da capacidade de escolha, da responsabilidade e da consciência sobre os próprios processos cognitivos e socioemocionais. Estratégias pedagógicas que favorecem a autonomia incluem metodologias ativas, como projetos investigativos, rotação por estações, atividades colaborativas, uso de jogos educativos e propostas que permitam às crianças planejar, executar e avaliar suas produções. Quando a criança é incentivada a decidir, argumentar e participar ativamente da rotina escolar, desenvolve confiança, autocontrole, empatia e capacidade de resolver conflitos. Esses fatores são essenciais para sua formação cidadã e para o fortalecimento de competências gerais previstas na BNCC, como responsabilidade, colaboração e pensamento crítico. Entretanto, construir autonomia na escola exige intencionalidade pedagógica, planejamento e sensibilização da equipe escolar. É necessário romper com práticas tradicionais que centralizam a ação no professor e adotar uma postura que valorize o erro como parte do processo, a experimentação como caminho legítimo de aprendizagem e a participação ativa como elemento estruturante.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia Infantil; Protagonismo; Ensino Fundamental I.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Paulista – UNIP (2014); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA INFÂNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Building Autonomy in Childhood: Pedagogical Strategies for Student Empowerment in Elementary Education

VIVIAN GUSMÃO CAMOES OLIVEIRA ¹

ABSTRACT

The development of autonomy in childhood has become a central pillar for the comprehensive education of students in Elementary School I. Aligned with the guidelines of the National Common Curriculum Base (BNCC), child protagonism emerges as an approach that recognizes the child as an active, competent subject capable of participating in decisions about their learning. In this context, autonomy is not limited to independence, but relates to the development of self-determination, the capacity for choice, responsibility, and awareness of their own cognitive and socio-emotional processes. Pedagogical strategies that favor autonomy include active methodologies, such as investigative projects, station rotation, collaborative activities, the use of educational games, and proposals that allow children to plan, execute, and evaluate their productions. When children are encouraged to decide, argue, and actively participate in the school routine, they develop confidence, self-control, empathy, and the ability to resolve conflicts. These factors are essential for their civic education and for strengthening general competencies foreseen in the BNCC, such as responsibility, collaboration, and critical thinking. However, building autonomy in school requires pedagogical intentionality, planning, and awareness-raising among the school staff. It is necessary to break with traditional practices that centralize action on the teacher and adopt an approach that values error as part of the process, experimentation as a legitimate path to learning, and active participation as a structuring element.

KEYWORDS: Child Autonomy; Protagonism; Elementary School.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Paulista – UNIP (2014); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo

INTRODUÇÃO

A construção da autonomia na infância tem se afirmado como um dos princípios centrais para a formação integral das crianças no Ensino Fundamental I, especialmente diante das orientações da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece o aluno como sujeito ativo, participativo e capaz de intervir sobre sua própria aprendizagem.

A literatura apresenta bases sólidas para compreender esse processo: Piaget destaca que a autonomia moral se desenvolve quando a criança passa a agir não por imposição externa, mas pela compreensão das regras e relações que estabelece; Vygotsky enfatiza o papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, defendendo que a autonomia emerge das experiências compartilhadas e do apoio intencional do adulto; Wallon, por sua vez, aponta a importância das emoções e da construção da consciência de si para que a criança se torne capaz de tomar decisões e participar ativamente do meio onde está inserida.

Nesse cenário, a escola assume responsabilidade direta na criação de ambientes que favoreçam a iniciativa, a investigação e o protagonismo, articulando práticas que ampliem a participação infantil e fortaleçam suas competências cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, estudar a construção da autonomia no Ensino Fundamental I torna-se fundamental para compreender como práticas pedagógicas contemporâneas podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetivação dos princípios formativos previstos nos documentos oficiais e nas teorias educacionais clássicas.

A escolha do tema justifica-se pela

necessidade crescente de superação de modelos tradicionais, centrados na transmissão de conteúdos e na passividade do estudante, os quais ainda permanecem presentes em muitas práticas docentes. A autonomia, entendida como capacidade de agir com responsabilidade, deliberar, tomar decisões e reconhecer-se como parte do coletivo, é um elemento essencial para a formação cidadã e para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Em um contexto educativo cada vez mais desafiador, marcado pela diversidade cultural, pelas transformações tecnológicas e pelas demandas socioemocionais emergentes, analisar as formas pelas quais a escola pode promover a autonomia mostra-se relevante tanto para o fortalecimento da qualidade social da educação quanto para o alinhamento às políticas curriculares atuais.

Esta reflexão tem como objetivo analisar como a autonomia é construída para a entrada do aluno no Ensino Fundamental I e de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas na mediação, na participação e nas metodologias ativas podem favorecer o protagonismo infantil. Busca-se compreender, ainda, o papel do professor como mediador do processo, a influência dos ambientes organizados e as implicações pedagógicas do desenvolvimento da autodeterminação na infância.

Pretende-se, refletir sobre estratégias que possibilitem à criança ocupar lugar central em seu processo de aprendizagem, estimulando a autoria, a responsabilidade e o pensamento crítico. A importância desse estudo reside no fato de que promover a autonomia não constitui apenas uma diretriz curricular, mas um compromisso ético com o desenvolvimento

humano.

Crianças que aprendem a participar, argumentar, fazer escolhas e compreender as consequências de suas ações tornam-se sujeitos mais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e exercer sua cidadania de forma consciente.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA INFÂNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A autonomia, enquanto processo formativo, ocupa lugar importante nas discussões atuais sobre o Ensino Fundamental I, especialmente diante das orientações da Base Nacional Comum Curricular, que define a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

A infância, é uma etapa rica em experimentações, descobertas e elaboração de sentidos, demanda práticas que considerem o aluno como participante de sua trajetória escolar e não apenas receptor de informações. Nessa perspectiva, a construção da autonomia envolve a capacidade de decidir, argumentar, assumir responsabilidades e participar das ações educativas de maneira consciente, numa relação que articula o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Brasil, 2017).

Do ponto de vista teórico, Piaget contribui para a compreensão da autonomia ao distinguir a obediência heterônoma, baseada na autoridade externa, da autonomia moral, que emerge quando a

criança compreende regras, negocia significados e age de acordo com princípios internalizados. Para o autor, o desenvolvimento da autonomia depende de oportunidades para que a criança participe de decisões, experimente estratégias próprias e reflita sobre as consequências de suas ações, superando práticas pautadas na imposição.

No contexto escolar, isso significa deslocar o foco da mera transmissão de conteúdo para a criação de ambientes investigativos, nos quais o aluno possa explorar, comparar, levantar hipóteses e construir relações a partir de sua própria experiência (Piaget, 1994). Vygotsky amplia essa discussão ao afirmar que a autonomia não é formada isoladamente, mas resulta de interações sociais mediadas, nas quais o adulto funciona como apoio temporário para que a criança avance em direção a níveis mais complexos de pensamento.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que o protagonismo infantil não se desenvolve espontaneamente, mas exige condições pedagógicas que articulem mediação, colaboração e participação ativa. Assim, promover a autonomia implica reconhecer a importância do diálogo, do trabalho em grupo, da cooperação e da valorização das expressões infantis na construção de significados compartilhados (Vygotsky, 2007).

Wallon acrescenta a dimensão emocional ao debate, afirmando que a criança só se torna capaz de agir de forma autônoma quando desenvolve consciência de si e aprende a regular suas emoções em relação ao outro. A autonomia, desse modo, envolve tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, exigindo que a escola considere os vínculos, os conflitos e as manifestações expressivas como parte constitutiva do processo educativo.

Para Wallon, o protagonismo infantil emerge quando o ambiente escolar reconhece o valor das iniciativas da criança, legitima suas opiniões e oferece oportunidades para que ela participe de atividades de modo criativo e compartilhado (Wallon, 2007). A partir dessas bases teóricas, compreende-se que a construção da autonomia no Ensino Fundamental I não pode ser reduzida a práticas isoladas, mas deve integrar o projeto pedagógico da escola.

A organização dos espaços, a escolha dos materiais, a rotina diária e as estratégias metodológicas influenciam diretamente a capacidade da criança de agir com independência e responsabilidade. Salas com cantos de exploração, materiais acessíveis, tempos flexíveis e propostas investigativas favorecem situações nas quais o aluno decide, experimenta, levanta hipóteses e avalia seus próprios processos, ampliando sua participação ativa no cotidiano escolar (Brasil, 2017).

A construção da autonomia, portanto, constitui um compromisso ético e pedagógico que ultrapassa a simples execução de tarefas. Trata-se de reconhecer o aluno como sujeito histórico, cultural e criativo, capaz de produzir conhecimentos e significados próprios. Ao investir em práticas que estimulam o protagonismo, a escola contribui para a formação de crianças mais críticas, colaborativas e conscientes de seu papel no coletivo, fortalecendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto as competências socioemocionais necessárias para a vida em sociedade (Piaget, 1994; Vygotsky, 2007; Wallon, 2007).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AUTONOMIA NA INFÂNCIA

A compreensão da autonomia na infância encontra base sólida na epistemologia genética de Jean Piaget, que explica o desenvolvimento moral como um processo gradual no qual a criança deixa de agir por imposição externa e passa a construir juízos fundamentados na cooperação e na compreensão das regras.

Para o autor, a autonomia nasce quando o indivíduo compreende o sentido das normas e assume responsabilidade por suas ações, algo que não pode ser imposto, mas construído nas relações sociais e nas experiências práticas. No universo escolar, essa perspectiva aponta para a necessidade de ambientes que permitam experimentação, diálogo e participação ativa das crianças (Piaget, 1994).

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky amplia essa discussão ao situar a autonomia como resultado da interação social e da mediação simbólica. Segundo o autor, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas é favorecido quando a criança participa de atividades compartilhadas, nas quais o adulto ou colegas mais experientes oferecem apoio temporário até que ela consiga agir de forma independente.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal destaca que a autonomia é construída por meio do processo de internalização de conhecimentos e estratégias, fortalecendo a capacidade de tomar decisões conscientes no cotidiano escolar (Vygotsky, 2007).

Henri Wallon contribui com uma abordagem que integra emoção, movimento e cognição, ressaltando que a autonomia não pode ser compreendida apenas pelo aspecto racional. Para o autor, as emoções desempenham papel

central na formação da identidade e nas relações que a criança estabelece com o meio, constituindo base para que ela se reconheça como sujeito capaz de agir e escolher. A participação ativa no ambiente escolar depende, portanto, da criação de vínculos, do reconhecimento das expressões infantis e da oferta de situações que estimulem a autorregulação emocional (Wallon, 2007).

Nessa mesma linha, Paulo Freire reforça a importância do diálogo como fundamento da autonomia. Para ele, educar é um ato político que reconhece o educando como sujeito de direitos e de voz, capaz de interpretar a realidade e participar criticamente da construção de saberes.

O protagonismo defendido por Freire ultrapassa a simples realização de tarefas e envolve a construção da consciência, da responsabilidade e da capacidade de argumentação, aspectos essenciais para a autonomia das crianças no Ensino Fundamental I (Freire, 1996).

Loris Malaguzzi, referência da abordagem Reggio Emilia, compreende a criança como competente, curiosa e dotada de "cem linguagens", ou seja, múltiplas formas de expressão e construção de significados. Para o autor, a autonomia se fortalece quando a escola organiza ambientes que convidam à investigação, ao diálogo e à autoria. Espaços acessíveis, materiais diversos e propostas abertas permitem que a criança explore possibilidades e desenvolva a confiança necessária para atuar de forma autônoma, tanto individualmente quanto em grupo (Malaguzzi, 1999).

Outro autor que contribui para a discussão é David Ausubel, ao destacar a importância da aprendizagem significativa para o desenvolvimento da autonomia. Para Ausubel, o aluno torna-se independente na medida em que integra novos conhecimentos aos seus esquemas prévios, compreendendo e reorganizando informações de acordo com seus próprios significados. Nesse sentido, práticas pedagógicas baseadas apenas na memorização mecânica limitam o desenvolvimento da autonomia, enquanto estratégias que promovem compreensão e reflexão favorecem a capacidade de tomar decisões fundamentadas (Ausubel, 2003).

Do ponto de vista socioemocional, as contribuições de Daniel Goleman reforçam que habilidades como autocontrole, empatia e autorregulação comportamental são determinantes para que a criança desenvolva autonomia. Esses aspectos influenciam a maneira como o aluno lida com frustrações, organiza suas ações e participa de forma responsável das atividades escolares. Assim, o desenvolvimento da autonomia requer práticas que considerem não apenas dimensões cognitivas, mas também afetivas e relacionais (Goleman, 2012).

A neurociência contemporânea também oferece aportes importantes, especialmente por meio de pesquisadores como Cosenza e Guerra, que demonstram como a maturação cerebral e as experiências oferecidas pela escola influenciam diretamente a capacidade de planejamento, tomada de decisão e controle inibitório. A autonomia é fortalecida quando o ambiente escolar favorece experiências diversificadas, estimulação adequada e oportunidades de participação ativa, respeitando o ritmo e as possibilidades de cada criança (Cosenza; Guerra, 2011).

Compreender os fundamentos teóricos da autonomia implica reconhecer que ela é um processo contínuo e multifacetado, que depende tanto do desenvolvimento individual quanto das oportunidades oferecidas pela escola. A articulação entre as contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire, Malaguzzi, Ausubel e autores contemporâneos evidencia que a autonomia não nasce espontaneamente, mas é construída em contextos educativos intencionais, dialógicos e acolhedores, nos quais a criança é reconhecida como sujeito pleno e capaz de participar ativamente da vida escolar (Piaget, 1994; Vygotsky, 2007; Freire, 1996).

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL

A construção da autonomia no Ensino Fundamental I depende, de maneira decisiva, da forma como a escola organiza seus tempos, espaços e práticas pedagógicas. A instituição escolar, ao estabelecer rotinas, propostas e relações, cria condições que podem incentivar ou limitar a atuação ativa das crianças. A autonomia emerge quando o ambiente favorece escolhas, participação e autoria, permitindo que o aluno experimente diferentes possibilidades de ação. Assim, a escola precisa assumir a responsabilidade de estruturar experiências que valorizem a iniciativa infantil e ampliem sua capacidade de tomada de decisão (Brasil, 2017).

O papel da escola também se relaciona ao modo como o professor compreende sua função educativa. Em lugar de adotar uma postura centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, o docente que

promove a autonomia atua como mediador, orientando a criança a explorar, refletir e construir significados próprios.

Essa mediação exige sensibilidade para observar, escutar e intervir apenas quando necessário, permitindo que o aluno avance por seus próprios meios. Esse enfoque está alinhado às contribuições de Vygotsky, que reforça a importância do outro na construção da independência responsável (Vygotsky, 2007).

A organização dos ambientes é outro elemento essencial. Espaços acessíveis, materiais visíveis e atividades que respeitam diferentes ritmos favorecem a iniciativa das crianças, permitindo que elas escolham, experimentem e desenvolvam confiança em suas capacidades. A perspectiva de Malaguzzi destaca que um ambiente bem planejado funciona como um “terceiro educador”, porque convida a criança a interagir e produzir sentidos, fortalecendo sua autonomia e seu protagonismo (Malaguzzi, 1999).

A escola que busca desenvolver a autonomia deve, ainda, valorizar o trabalho em grupo como estratégia pedagógica. A cooperação entre pares possibilita que as crianças debatam, compartilhem ideias, resolvam problemas e construam conhecimentos coletivos. Para Piaget, essas interações são fundamentais na transição da heteronomia para a autonomia moral, pois permitem que a criança compreenda regras por meio da reciprocidade e da argumentação (Piaget, 1994).

Outro aspecto importante é a forma como a instituição compreende o erro. Em práticas tradicionais, o erro é frequentemente associado à punição ou ao fracasso, o que inibe a iniciativa infantil. Já em abordagens contemporâneas, o erro é tratado como parte

natural do processo de aprendizagem, favorecendo a reflexão e a tomada de consciência. Essa mudança de perspectiva fortalece a autonomia, pois ajuda a criança a analisar suas próprias ações e a buscar estratégias mais adequadas para resolver desafios (Ausubel, 2003).

A escola também contribui para a construção da autonomia ao promover situações que exigem escolhas. Permitir que a criança selecione materiais, organize seu tempo, participe da elaboração de regras e tenha voz sobre o andamento das atividades escolares fortalece a autoria e a responsabilidade. Paulo Freire destaca que a autonomia nasce do diálogo e da participação crítica, o que reforça a necessidade de práticas que considerem a criança como sujeito de direitos e de voz (Freire, 1996).

O desenvolvimento da autonomia envolve igualmente o cuidado com a dimensão emocional. A escola precisa acolher sentimentos, conflitos e expressões infantis, garantindo segurança afetiva para que a criança se arrisque, explore e enfrente desafios com confiança. Wallon explica que o equilíbrio entre emoção e ação é fundamental para que a criança reconheça sua capacidade de agir e se afirmar no meio social, tornando-se mais independente (Wallon, 2007).

As ações pedagógicas também devem considerar o papel da autorregulação, habilidade que se desenvolve gradualmente e está relacionada à capacidade de planejar, controlar impulsos e avaliar comportamentos.

Estudos da neurociência, como os de

Cosenza e Guerra, demonstram que ambientes ricos em estímulos, desafios adequados e apoio emocional favorecem o amadurecimento das funções executivas, essenciais para a autonomia na infância (Cosenza; Guerra, 2011). A escola desempenha papel decisivo no fortalecimento do protagonismo infantil quando reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de participar da vida escolar de maneira crítica e criativa.

Ao promover práticas dialógicas, ambientes desafiadores e relações pedagógicas baseadas no respeito, o espaço escolar contribui para a formação de indivíduos mais confiantes, responsáveis e preparados para tomar decisões, consolidando a autonomia como eixo central de sua formação (Brasil, 2017).

METODOLOGIAS QUE FAVORECEM O PROTAGONISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

As metodologias que promovem o protagonismo infantil têm como princípio central a participação ativa das crianças na construção do conhecimento. Diferentemente de práticas tradicionais baseadas na repetição e na memorização, essas abordagens valorizam a investigação, a problematização e a autoria. O aluno deixa de ser espectador e passa a desempenhar papel ativo no processo de aprendizagem, fazendo escolhas, propondo soluções e assumindo responsabilidades dentro das atividades escolares (Freire, 1996).

Uma das metodologias amplamente reconhecidas nesse contexto é o trabalho por projetos. Ao envolver as crianças na escolha de temas, na formulação de perguntas e na busca por respostas, essa estratégia favorece a autonomia intelectual e social. As investigações permitem que os alunos explorem diferentes fontes, organizem informações e construam

conhecimentos que fazem sentido em suas trajetórias. Além disso, o trabalho por projetos fortalece a cooperação e a comunicação entre os estudantes, aspectos essenciais para o desenvolvimento da autonomia (Katz; Chard, 2000).

Outro recurso metodológico importante é a aprendizagem colaborativa, que estimula o diálogo, o respeito às ideias dos colegas e a construção conjunta de soluções. Nessas situações, as crianças aprendem a negociar, argumentar e refletir, habilidades que ampliam significativamente sua capacidade de agir com independência. Piaget destaca que a cooperação é fundamental para o desenvolvimento moral, pois permite que o aluno compreenda regras por meio da reciprocidade e não da imposição, fortalecendo sua autonomia (Piaget, 1994).

A abordagem de investigação científica, aplicada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, também contribui para o protagonismo infantil. Ao incentivar a observação, a formulação de hipóteses e a experimentação, essa metodologia estimula a curiosidade e a capacidade de buscar respostas próprias. Vygotsky afirma que o desenvolvimento do pensamento ocorre na interação com o outro e com o meio, o que reforça a importância de atividades que permitam a troca de ideias e a construção de significados compartilhados (Vygotsky, 2007).

As práticas baseadas na abordagem Reggio Emilia igualmente favorecem o protagonismo, ao considerar a criança competente e criativa, capaz de expressar-se por múltiplas linguagens.

Ao oferecer materiais variados, espaços acessíveis e propostas abertas, o professor estimula a autoria e a autonomia, permitindo que a criança explore diferentes possibilidades e aprenda por meio de experiências reais. Malaguzzi enfatiza que o ambiente deve provocar a descoberta e convidar a criança a agir, tornando-se parte fundamental do processo de aprendizagem (Malaguzzi, 1999).

Outra metodologia significativa é a aprendizagem significativa, proposta por Ausubel, que destaca a importância dos conhecimentos prévios para que o aluno compreenda e incorpore novos conteúdos. Quando a criança consegue relacionar o que aprende com suas experiências pessoais, desenvolve maior envolvimento e iniciativa nas atividades, o que fortalece sua autonomia. Práticas baseadas apenas na memorização mecânica, ao contrário, reduzem a participação ativa e limitam o protagonismo infantil (Ausubel, 2003).

O uso de jogos pedagógicos também contribui para a autonomia, uma vez que estimula a tomada de decisões, o enfrentamento de desafios e a resolução de problemas. Essas atividades favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, aspectos fundamentais para que a criança aja com segurança e responsabilidade. Wallon ressalta que o movimento, a emoção e a interação constituem elementos indissociáveis no desenvolvimento infantil, e os jogos permitem integrar essas dimensões de forma significativa (Wallon, 2007).

A metodologia de sala de aula invertida, adaptada às necessidades das crianças do Ensino Fundamental I, pode igualmente fortalecer o protagonismo. Ao permitir que os alunos explorem conteúdos introdutórios por meio de materiais acessíveis e participem de

atividades práticas em sala, essa abordagem promove maior engajamento e responsabilidade. Além disso, favorece o desenvolvimento da autonomia ao estimular que a criança organize seu próprio processo de aprendizagem, ainda que em níveis adequados à idade (Bergmann; Sams, 2016).

As metodologias que favorecem o protagonismo infantil demandam uma prática pedagógica intencional, em que o professor atua como mediador sensível, capaz de observar e criar condições para que as crianças expressem suas ideias, façam escolhas e assumam responsabilidades. A autonomia não é construída por ações isoladas, mas por um conjunto de experiências consistentes, planejadas e articuladas, que valorizam a criança como sujeito ativo da aprendizagem e da vida escolar (Freire, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões evidenciam que a construção da autonomia na infância representa um percurso contínuo, complexo e profundamente ligado às experiências que a escola proporciona. A autonomia não se instala de maneira espontânea; ela é construída a partir das interações, da confiança estabelecida nas relações e das oportunidades oferecidas para que a criança possa assumir seu próprio papel na aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que valorizam a escuta, o diálogo, a participação ativa e a liberdade responsável tornam-se fundamentais para que os estudantes compreendam gradualmente que são agentes capazes

de tomar decisões, resolver problemas e conduzir suas ações de maneira consciente.

Ao analisar a dinâmica do Ensino Fundamental I, observa-se que o protagonismo infantil emerge como um elemento estruturante das práticas educativas que buscam superar modelos tradicionais de ensino. A abertura para que as crianças experimentem, criem, investiguem e expressem suas perspectivas promove um ambiente no qual a autonomia é fortalecida de forma natural e progressiva.

É nesse contexto que a figura do professor se ressignifica, assumindo a função de mediador atento e sensível, capaz de orientar sem impor, apoiar sem substituir e estimular sem dirigir excessivamente. Assim, a autonomia se consolida como um processo compartilhado, no qual a escola e o aluno constroem caminhos em parceria.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a autonomia se alimenta de vivências significativas, construídas em um ambiente que respeita o ritmo e as especificidades de cada criança, o artigo permite concluir que promover a autonomia no Ensino Fundamental I não se resume a uma exigência curricular, mas configura uma necessidade formativa que impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Investir em práticas que favoreçam o protagonismo desde os primeiros anos escolares é garantir que as crianças cresçam capazes de atuar de maneira crítica, criativa e responsável tanto no ambiente escolar quanto na vida em sociedade. Assim, a autonomia deixa de ser apenas um objetivo educativo e se transforma em um compromisso ético com a formação de sujeitos ativos, conscientes e preparados para assumir seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **A construção da autonomia na escola:** estratégias e reflexões pedagógicas. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2015.
- BORBA, Ângela Meyer; BOMTEMPO, Edda; CHAGAS, Lúcia. **Culturas da infância:** práticas e significações. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GANDINI, Lella. **O papel do ambiente na Educação Infantil.** São Paulo: Penso, 2016.
- KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** 4 ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Penso, 2016.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A prática docente e a autonomia do aluno.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SERRANO, José. **Ambientes educativos e aprendizagem ativa.** São Paulo: Cortez, 2020.
- SOUSA, Adriana. **Infância, desenvolvimento e escola:** perspectivas contemporâneas. Campinas: Autores Associados, 2019.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PAPEL DO EDUCADOR NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Role of the Educator in Art Education in Early Childhood Education

VIVIANE APARECIDA BIAGIONI¹**RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo analisar o papel das artes visuais no contexto da educação infantil, refletindo sobre a formação do professor de Arte e sua atuação enquanto mediador das práticas expressivas e sensíveis no ambiente escolar. Questiona-se de que maneira esse profissional vem sendo preparado para contribuir efetivamente com o desenvolvimento das crianças por meio das linguagens artísticas. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender os desafios e as demandas que envolvem o ensino da Arte, bem como reconhecer a importância da formação docente nesse processo. Diante disso, o professor passa a ocupar um espaço relevante nas investigações acadêmicas, sendo alvo de reflexões acerca de sua prática pedagógica e de sua autonomia em sala de aula. Destaca-se que o educador de Arte desempenha um papel essencial na formação cultural dos alunos, promovendo o contato com diferentes formas de expressão, como as artes plásticas, cênicas e musicais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Ensino de Arte; Formação docente; Artes visuais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the role of visual arts in the context of early childhood education, reflecting on the training of art teachers and their role as mediators of expressive and sensitive practices in the school environment. It questions how these professionals are being prepared to effectively contribute to children's development through artistic languages. In this sense, it becomes fundamental to understand the challenges and demands involved in art education, as well as to recognize the importance of teacher training in this process. Therefore, the teacher occupies a relevant space in academic research, becoming the subject of reflections on their pedagogical practice and their autonomy in the classroom. It is highlighted that the art educator plays an essential role in the cultural formation of students, promoting contact with different forms of expression, such as visual, performing, and musical arts, thus contributing to the child's integral development.

KEYWORDS: Early childhood education; Art education; Teacher training; Visual arts.

¹ Bacharel em turismo pela Faculdade de comunicação Social e Turismo de Santo Amaro – OSEC, 1990, Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, 2011, Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro, 2021, viviane.veronesi@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento humano, abrangendo o período que vai do nascimento até aproximadamente os seis anos de idade. Nesse momento, são estabelecidas as bases para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança, tornando esse processo essencial para a formação integral do indivíduo (FREIRE, 2006).

Durante a formação dos profissionais da educação, são proporcionadas experiências práticas em contextos escolares, tanto na rede pública quanto na privada, possibilitando o primeiro contato com a realidade da docência. Essas vivências contribuem significativamente para a compreensão das dinâmicas educacionais e despertam reflexões acerca das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao ensino da Arte na educação infantil.

Estudos apontam que, em muitos contextos, a educação artística ainda é tratada de maneira limitada, sendo frequentemente reduzida a atividades de expressão plástica, sem a devida valorização de seu potencial formativo. Diante disso, surge o interesse em compreender de que forma a arte pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos como criatividade, imaginação, cognição e interação social (GARCIA, 2017).

Com base em contribuições teóricas de diversos autores, destaca-se que a arte desempenha um papel relevante no desenvolvimento infantil, favorecendo a expressão de sentimentos, a construção do conhecimento e o fortalecimento das relações sociais (SOUSA, 2003; REIS, 2003; VYGOTSKY, 1934). Nesse sentido, a escola assume uma função social importante ao promover o acesso às diferentes linguagens

artísticas, articulando o processo educativo com a formação cultural dos alunos.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza exploratória, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, com o objetivo de ampliar a compreensão acerca da importância das expressões artísticas no contexto da educação infantil. Busca-se, ainda, analisar como tais expressões são inseridas nas práticas pedagógicas e de que maneira contribuem para o desenvolvimento global das crianças.

Dessa forma, o trabalho propõe refletir sobre a relevância da arte no ambiente escolar, destacando suas contribuições para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e sensíveis, capazes de interagir de maneira significativa com o mundo ao seu redor.

Além disso, é importante considerar que a inserção da arte no contexto educacional não deve ocorrer de forma isolada ou meramente complementar, mas sim integrada às demais áreas do conhecimento. A articulação entre as linguagens artísticas e os conteúdos pedagógicos contribui para a construção de aprendizagens mais significativas, permitindo que a criança estabeleça relações entre diferentes saberes e desenvolva uma compreensão mais ampla da realidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da escola como espaço de valorização da diversidade cultural. Por meio da arte, torna-se possível apresentar às crianças diferentes manifestações culturais, ampliando seu repertório e promovendo o respeito às diferenças. Nesse sentido, o ensino da arte favorece não apenas o desenvolvimento individual, mas também a formação de uma consciência coletiva, pautada na empatia e na

valorização do outro.

Por fim, destaca-se que o incentivo às práticas artísticas desde a infância contribui para o fortalecimento da autonomia e da identidade da criança. Ao explorar diferentes formas de expressão, o aluno passa a reconhecer suas potencialidades, desenvolvendo maior segurança para se posicionar e interagir no meio social. Dessa forma, a arte se consolida como um elemento essencial no processo educativo, indo além do aspecto estético e assumindo um papel transformador na formação do sujeito.

DESENVOLVIMENTO

ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A inserção da Arte no contexto educacional brasileiro ocorreu de forma mais sistematizada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, que passou a reconhecer sua importância no processo de formação dos alunos. No entanto, apesar do respaldo legal, a efetivação do ensino de Arte nas escolas mostrou-se limitada, sobretudo em razão da escassez de profissionais qualificados e da ausência de políticas públicas voltadas à formação específica de professores nessa área (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Nesse cenário, a prática pedagógica em Arte enfrentou diversos desafios, especialmente pela inexistência de um currículo estruturado que orientasse o trabalho docente. As atividades propostas abrangiam diferentes linguagens artísticas, como artes visuais, música e teatro, exigindo do professor uma atuação polivalente. Contudo, muitos educadores

não possuíam formação adequada para contemplar essa diversidade de conteúdos, o que resultava, frequentemente, em abordagens superficiais e pouco significativas no processo de ensino-aprendizagem (DE PAULA, 2015).

De acordo com Martins (1998), professores anteriormente especializados em áreas específicas das Artes passaram a encontrar dificuldades para integrar múltiplas linguagens em suas práticas pedagógicas. Como consequência, conhecimentos antes aprofundados foram gradativamente reduzidos a atividades mecânicas, centradas na execução, o que comprometeu o desenvolvimento da sensibilidade estética e da expressão criativa dos alunos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da LDB nº 9.394/96, o ensino de Arte passou a ser reconhecido como componente curricular obrigatório na educação básica, consolidando-se como área de conhecimento. Essa mudança representou um marco importante, ao estabelecer que o ensino de Arte deve contribuir para o desenvolvimento cultural dos estudantes (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, reforçam essa perspectiva ao orientar que o ensino de Arte deve contemplar três eixos fundamentais: a apreciação, a produção e a contextualização, ampliando a compreensão crítica das manifestações culturais.

Diante desse contexto histórico, observa-se que o ensino de Arte no Brasil passou por um processo de consolidação gradual, marcado por avanços legais e desafios práticos. Embora a legislação tenha garantido espaço à disciplina no currículo escolar, sua efetivação ainda depende de investimentos contínuos na

formação docente e na valorização da área. Dessa forma, torna-se essencial fortalecer políticas públicas que assegurem condições adequadas para o desenvolvimento do ensino artístico nas instituições educacionais.

Além disso, é importante destacar que o ensino de Arte deve acompanhar as transformações sociais e culturais contemporâneas, incorporando novas linguagens e tecnologias ao processo educativo. A ampliação das formas de expressão artística possibilita maior identificação dos alunos com os conteúdos trabalhados, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Assim, a Arte se consolida como um campo dinâmico, capaz de dialogar com diferentes contextos e realidades.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de atualização constante das práticas pedagógicas no ensino de Arte, considerando as transformações sociais e culturais da contemporaneidade. A presença das tecnologias digitais e das novas formas de expressão artística exige que o professor esteja preparado para incorporar esses recursos em sua prática docente. Dessa maneira, amplia-se o repertório de possibilidades educativas, aproximando o conteúdo da realidade vivenciada pelos alunos.

Ademais, a valorização do ensino de Arte também está diretamente relacionada ao reconhecimento de sua importância no desenvolvimento da cidadania. Ao possibilitar o contato com diferentes manifestações culturais, a escola contribui para a formação de indivíduos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, o ensino de

Arte ultrapassa o campo estético, assumindo uma função social e formativa essencial.

O ESPAÇO DA ARTE NAS ESCOLAS

A escola desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, sendo responsável por promover o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, a Arte se apresenta como uma importante ferramenta pedagógica, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Por meio das atividades artísticas, os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão, desenvolvendo habilidades que vão além do campo cognitivo.

Sob a perspectiva construtivista, baseada nos estudos de Piaget (1980), o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e o meio. Nesse sentido, a Arte favorece experiências significativas, nas quais a criança atua de forma ativa no processo de aprendizagem, explorando materiais, técnicas e possibilidades expressivas.

Além disso, as práticas artísticas permitem que o aluno manifeste emoções, percepções e vivências, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da identidade. O processo criativo, nesse contexto, está diretamente relacionado à liberdade de expressão e à valorização das experiências individuais.

Entretanto, a realidade de muitas escolas, especialmente na rede pública, ainda apresenta limitações estruturais e falta de recursos, o que dificulta a implementação de práticas artísticas mais diversificadas e significativas (ALENCAR, 1990).

Diante dessas limitações, torna-se necessário repensar as estratégias pedagógicas adotadas no ensino de Arte, buscando alternativas que

valorizem a criatividade mesmo em contextos com poucos recursos. O uso de materiais alternativos e a exploração de diferentes espaços dentro da escola podem contribuir para a realização de atividades artísticas significativas. Dessa forma, o professor assume um papel fundamental na mediação dessas experiências, estimulando a participação ativa dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à integração da Arte com outras áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar no ambiente escolar. Essa articulação possibilita a construção de saberes mais amplos e contextualizados, favorecendo o desenvolvimento global da criança. Ao relacionar a Arte com conteúdos de outras disciplinas, o processo de aprendizagem torna-se mais dinâmico, estimulante e significativo para os estudantes.

Outro fator que merece destaque é a importância do ambiente escolar como espaço de incentivo à experimentação artística. A criação de um ambiente acolhedor e estimulante favorece a participação dos alunos e o desenvolvimento de suas habilidades expressivas. Quando a escola valoriza a Arte em seu cotidiano, contribui para que os estudantes se sintam motivados a explorar suas potencialidades criativas de forma mais livre e significativa.

Além disso, a atuação da equipe pedagógica é fundamental para garantir a efetividade do ensino de Arte nas escolas. A gestão escolar, ao reconhecer a relevância dessa área, pode promover ações que incentivem sua prática, como projetos culturais, oficinas e atividades

interdisciplinares. Dessa forma, a Arte passa a ocupar um espaço mais significativo no ambiente educacional, fortalecendo seu papel no processo formativo dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Arte desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação cognitiva, emocional e social da criança. Por meio das atividades artísticas, os alunos desenvolvem habilidades como criatividade, imaginação e capacidade de expressão, fundamentais para o processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1934), a interação social é um elemento central no desenvolvimento humano, e a Arte atua como mediadora nesse processo, permitindo a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, as atividades artísticas favorecem a socialização e o fortalecimento das relações interpessoais.

Além disso, a Arte possibilita o desenvolvimento da sensibilidade estética e da percepção crítica, estimulando o olhar atento para o mundo ao redor. Ao vivenciar diferentes manifestações artísticas, a criança amplia seu repertório cultural e desenvolve uma compreensão mais abrangente da realidade.

Outro ponto importante refere-se à autonomia, uma vez que o processo criativo incentiva a tomada de decisões e a valorização das ideias individuais. Dessa forma, a Arte contribui para a formação de sujeitos mais seguros, críticos e participativos.

Nesse contexto, a inserção da Arte desde os primeiros anos de escolarização mostra-se fundamental para o desenvolvimento pleno das

potencialidades infantis. Ao estimular a experimentação e a livre expressão, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor e propício à aprendizagem. A valorização das produções das crianças também contribui para o fortalecimento da autoestima e da confiança em suas capacidades.

Por fim, destaca-se que a Arte não deve ser compreendida apenas como uma atividade complementar, mas como um elemento essencial no processo educativo. Sua presença no currículo escolar amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo uma formação mais humanizada. Assim, investir no ensino de Arte significa contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, sensível e transformadora.

Cabe destacar ainda que as atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora e da percepção sensorial das crianças, aspectos fundamentais nos primeiros anos de vida. Ao manipular diferentes materiais e explorar variadas técnicas, o aluno aprimora suas habilidades motoras e amplia sua capacidade de percepção do ambiente. Esse processo favorece uma aprendizagem mais concreta e significativa.

Além disso, a Arte pode atuar como um importante recurso no desenvolvimento emocional, auxiliando a criança a lidar com sentimentos e experiências do cotidiano. Por meio da expressão artística, o aluno encontra formas de externalizar emoções que, muitas vezes, não consegue verbalizar. Dessa maneira, a Arte contribui para o equilíbrio emocional e para a

construção de relações mais saudáveis no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas ao longo deste estudo, evidencia-se que a Arte ocupa um papel fundamental no contexto da educação infantil, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança. Ao possibilitar a expressão de sentimentos, ideias e percepções, as práticas artísticas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais, essenciais para a formação do indivíduo.

A análise realizada permitiu compreender que, embora o ensino de Arte esteja garantido no currículo escolar por meio de dispositivos legais, ainda existem desafios relacionados à sua efetiva implementação nas escolas. Dentre esses desafios, destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a valorização da disciplina no ambiente escolar e a superação de práticas pedagógicas limitadas, que reduzem a Arte a atividades meramente mecânicas.

Nesse sentido, torna-se indispensável repensar o papel do educador, que deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, promovendo experiências significativas que estimulem a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. A atuação docente, quando pautada em uma abordagem sensível e reflexiva, contribui para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico e inclusivo.

Além disso, é importante destacar que a escola, enquanto espaço de formação humana, deve valorizar a Arte como elemento essencial no processo educativo, integrando-a às demais

áreas do conhecimento. Essa integração possibilita uma aprendizagem mais significativa, na qual o aluno é capaz de estabelecer relações entre diferentes saberes e compreender o mundo de forma mais ampla e crítica.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de ampliação do acesso às práticas artísticas, especialmente em contextos escolares que enfrentam limitações estruturais. Investir em políticas públicas voltadas ao ensino de Arte e na melhoria das condições de trabalho dos professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade, que contemple o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos.

Por fim, conclui-se que a Arte, quando trabalhada de forma consciente e planejada, constitui-se como um instrumento transformador no processo educativo. Sua presença na educação infantil vai além do caráter estético, assumindo um papel formativo, capaz de contribuir para a construção de sujeitos mais críticos, criativos e sensíveis. Dessa forma, reforça-se a importância de sua valorização no ambiente escolar, como caminho para uma educação mais humanizada e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

DE PAULA, S. M. **Ensino de Arte no Brasil: desafios e perspectivas.** 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Metodologia do Ensino de Arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GARCIA, Regina Leite. **Educação e arte na infância.** Campinas: Autores Associados, 2017.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicologia da arte.** Porto Alegre: Sulina, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REVISTA ABRANGENTE

Revista Científica Abrangente / FABRANGE – Faculdade Abrange ABC
Periodicidade Mensal

Endereço de correspondência

Rua José Pelosini, 77 - Centro São Bernardo do Campo - SP - CEP: 09720-040

email: revista@fabrange.edu.br / Site: www.fabrange.edu.br