REVISTA ABRANGENTE

ISSN 2764-9229

ALÉM DOS LIMITES DA SALA DE AULA

Como o afeto, a natureza e a inclusão estão redesenhando o futuro da Educação Infantil

FABRANGE FACULDADE

VOL. 05 N°6 JUN/2026

ENTENDENDO O TEA

Estratégias reais para eliminar barreiras e garantir a verdadeira inclusão.

CULTURA E DESCOLONIZAÇÃO

Os desafios práticos de aplicar as epistemologias afro-brasileiras na educação básica.

JOGOS E LUDO-PEDAGOGIA

Ferramentas inovadoras no processo de alfabetização.

www.fabrange.edu.br

EXPEDIENTE

INSTITUIÇÃO RESPONSÁLVEL
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

A161

REVISTA ABRANGENTE / EDITORA FABRANGE. FACULDADE ABRANGE ABC, SÃO PAULO, V. 5, N. 6, JUN. 2026.MENSAL

505 P.: IL., COLOR.
MENSAL
RECURSO ELETRÔNICO
ISSN 2764-9229 .

1. EDUCAÇÃO INFANTIL - LETRAMENTO. 2. PEDAGOGIA - PRÁTICA PEDAGÓGICA. 3. ALFABETIZAÇÃO. 4. PRÁTICAS EDUCATIVAS - DOCÊNCIA. 5. ENSINO MÉDIO. 6. ENSINO SUPERIOR. I. TÍTULO.

CDD 370

COPYRIGHT
Revista Abrangente ISSN 2764-9229 Faculdade Fabrange ABC FABRANGE - SP/2026

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Educar para transformar: conhecimento, sensibilidade e compromisso com o futuro.

É com grande satisfação que apresentamos mais uma edição da Revista Abrangente, um espaço dedicado à produção científica, à reflexão acadêmica e à valorização das práticas educacionais que contribuem para a construção de uma educação cada vez mais humana, inclusiva e transformadora.

Nesta edição, reunimos estudos que dialogam com alguns dos temas mais relevantes da educação contemporânea. Os artigos percorrem diferentes dimensões do fazer pedagógico, abordando desde a Educação Infantil e a alfabetização até a formação de professores, a inclusão escolar, a psicopedagogia, as metodologias ativas, as artes, a literatura, a música, a psicomotricidade, a matemática, a educação física e os desafios da aprendizagem em uma sociedade em constante transformação.

Os trabalhos publicados revelam um olhar atento para a formação integral do estudante, destacando que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos. Educar significa criar oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da sensibilidade, da autonomia e do respeito à diversidade.

Também merece destaque o fortalecimento da pesquisa como instrumento de transformação da prática docente. Cada artigo representa o compromisso de seus autores com a produção do conhecimento, evidenciando que a investigação científica é um caminho essencial para compreender os desafios educacionais e propor soluções inovadoras e socialmente relevantes.

Vivemos um momento em que a educação é constantemente convidada a reinventar-se. As rápidas mudanças tecnológicas, culturais e sociais exigem profissionais preparados para aprender continuamente, dialogar com diferentes realidades e construir ambientes educacionais mais acolhedores, inclusivos e significativos. Nesse cenário, a pesquisa científica assume papel estratégico, aproximando teoria e prática e fortalecendo a qualidade da educação brasileira.

A Revista Abrangente reafirma seu compromisso com a democratização do conhecimento e com a valorização da produção acadêmica de pesquisadores, professores e estudantes que acreditam na educação como instrumento de desenvolvimento humano e transformação social.

Agradecemos a todos os autores que confiaram seus trabalhos à nossa equipe editorial, bem como aos avaliadores e colaboradores que, com dedicação e rigor científico, tornam possível a publicação desta revista.

Desejamos aos nossos leitores uma excelente leitura e que cada artigo inspire novas reflexões, novas pesquisas e novas possibilidades de transformar vidas por meio da educação.

Boa leitura!
Tânia Tomé- Diretora

SUMÁRIO

• CUIDAR PARA EDUCAR: O ATO DE CUIDAR COMO EIXO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 12 - 16

ADRIANA ARIGONI & JOICE IARA ARAÚJO CABRERA & MARIA ANGÉLICA RODRIGUES PORTO GUERRA

• DA TEORIA À SALA DE AULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA BASEADA NO PENSAMENTO DE BELL HOOKS 17 - 25

ALANA SILVA MOREIRA LOPES & MARIA JOSÉ SILVA MOREIRA

• A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR 26 - 35

AMANDA BRITO PEREIRA

• DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM ÊNFASE EM AUTISMO 36 - 46

AMERI GONÇALVES DOS SANTOS

• JOGOS, UMA POSSÍVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 47 - 53

ANA AMÉLIA GOMES

• IMAGINAÇÃO EM CENA: O TEATRO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA INFÂNCIA 54 - 62

ANA CAROLINA SARMENTO DE OLIVEIRA

• EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ESTUDANTES 63 - 68

ANA PAULA SILVA DUARTE

• DISTÚRBIOS PSICOMOTORES NA INFÂNCIA E SUAS REPERCUSSÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR 69 - 72

ANA RAFAELA COSTA CARMONA

• MÃOS QUE CUIDAM, MÃOS QUE EDUCAM: O CUIDADO COMO ATO PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA 73 - 79

ANDREA APARECIDA DOS SANTOS DUARTE

SUMÁRIO

• **RODINHA DE CONVERSA: PRÁTICA DIÁRIA DE ESCUTA E PERTENCIMENTO NA SALA DE AULA** 80 - 85

ANGELITA FRANCISCA DA SILVA & DANIELA RODRIGUES SPOSITO & SANDRA POLIDORIO CARDOSO

• **LIMITES E REGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAR SEM CASTIGO, COM AMOR E FIRMEZA** 86 - 90

ANNA MARINA RAUSEO & JULIANA DOMINGOS FERREIRA MAIOLI & KARINA DE MELO NUNES SANTOS

• **MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS** 91 - 98

BEATRIZ RODRIGUES CONTES & LUCIANA DE SOUZA SOUTO

• **BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS CURRICULARES E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL** 99 - 109

BRUNA AMARO FERREIRA ARCILIO

• **ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA** 110 - 113

CARLOS AUGUSTO FERREIRA SACRAMENTO

• **A FUNÇÃO SOCIAL DO LETRAMENTO** 114 - 122

CATARINA LABOURE DA SILVA RAMOS

• **O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 123 - 131

CÁTIA SILVA DE OLIVEIRA FEITOSA

• **A ENGRENAGEM DA INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PAULISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ATENDIMENTO AO TEA** 132- 137

CIBELLE CRISTINA DUARTE DOS SANTOS

SUMÁRIO

•ARTE, CRIATIVIDADE E EXPRESSÃO: CONTRIBUIÇÕES DE UM ATELIÊ ARTÍSTICO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 138 - 146

CINTIA MEGUMHI YAMAZAKI

• O CORPO QUE FALA: A LINGUAGEM CORPORAL MANIFESTADA NAS BRINCADEIRAS INFANTIS 147 - 154

CYNTHIA DA SILVA CAMELO TORQUATO

• PARQUINHO COMO SALA DE AULA: A NATUREZA COMO TERCEIRO EDUCADOR 155 - 161

DALETE BRAGA DE SOUSA ATHAYDE & DANIELA ATHAYDE DALAMA & MIRELLA GONÇALVES SANTANA

• PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTEGRANDO CUIDADO, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM 162 - 166

DANIEL ADELINO GOMES

• CUIDAR COMO ATO PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O BEBÊ SUJEITO DE DIREITOS 167 - 171

DANIELA FERNANDA VEIGA BONATTE & ELIANA OLIVEIRA ARMINIO & ROSANGELA DA PENHA SANCHES

• A SAÚDE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A IMPORTÂNCIA DA HIGIENE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 172 - 175

DANIELLA BIANOR MATOS DE SOUZA

• INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA BNCC: DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA “EU, O OUTRO E NÓS” ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS 176 - 180

DENISE DE PAULA GARCIA MACARINI & VALÉRIA RODRIGUES GIMENES JABES & REGIANE SILVA ALVES SANTOS

• A ARTE DE CONTAR E LER HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 181 - 193

DENIZE LEITE FERREIRA

SUMÁRIO

•EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA 194 - 205

DOMENICA FREITAS DE ASSIS

• O LÚDICO E A ALFABETIZAÇÃO 206 - 211

EDIR MONT SERRAT SANTOS

• A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 212 - 219

EDNA TERESA SANTOS

• EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA ALIADA À EDUCAÇÃO GEOCIENTÍFICA NO FORTALECIMENTO DA CONSCIÊNCIA TERRITORIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL 220 - 231

EDUARDO ROCHA DE SOUZA

• A ESCUTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR QUE OBSERVA PARA EDUCAR 232 - 236

ELIANE ANTONIA DA SILVA RIBEIRO & BRUNA GARGARO GONCALVES RIBEIRO & JANICE GONÇALVES ALONSO

• DAS BIRRAS ÀS PALAVRAS: EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I 237 - 243

ELIANE APARECIDA BENTO & SILVANA ARLINDA FRANCO SILVA & MARILEY SCHAFER

• A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR POR MEIO DO PLANEJAMENTO EDUCATIVO 244 - 251

GABRIELA SILVA LIMA

• EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA 252 - 260

GISELE MARCHEZETTI PETENÁ

SUMÁRIO

•DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI): REGISTROS QUE REVELAM AS INFÂNCIAS, AS APRENDIZAGENS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS 261 - 269

GRACIELE MONTEIRO CARVALHO GOMES MELO

• DESAFIOS ENFRENTADOS EM SALA DE AULA NA ATUALIDADE 270 - 276

ISIS DE FIGUEIREDO RUIZ

• EMOÇÕES E APRENDIZAGEM: A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL 277 - 283

JANILDE SIMONE SOARES & MARIA GORETE DA SILVA & SUELI DOS SANTOS JUSTINO

• EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: DESAFIOS REAIS DA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS COM TEA NA SALA REGULAR 284 - 292

JENIFER CORASSA PINTO

• HISTÓRIAS QUE CURAM: LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL 293 - 296

JOSIANE RODRIGUES DA SILVA & LUCILENE VICENTE UMEMURA & NOEMIA TATIANA DA SILVA

• CANTINHO DA CALMA: ESPAÇO DE AUTORREGULAÇÃO NA ROTINA DA ESCOLA 297- 301

JOSIELE ALVES FERREIRA ZANDONATO & ELIZIANE PAULA DA SILVA VOSS & JULIANY FERMINO DA SILVA

• LUDOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 302 - 315

KÁTIA DE OLIVEIRA D. ANUNCIAÇÃO

• O POTENCIAL PEDAGÓGICO DOS CEUS: EDUCAÇÃO INTEGRAL E A SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO 316 - 322

LIGIA FERNANDES ALEXANDRE CAMPANÁRIO BARBOSA LINCZUK

SUMÁRIO

•ARTE COMO MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM ESCOLAR 323 - 328

LUCIA HELENA PEDROSO PRADO GARCIA

• A LEITURA ANTES DAS PALAVRAS: A RELAÇÃO DOS BEBÊS COM LIVROS E NARRATIVAS 329 - 334

LUCINÊDE ALVES DA SILVA

• A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA TERAPIA OCUPACIONAL NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 335 - 344

LUCY ANDRADE MATOS

• A IMPORTÂNCIA DA SOCIALIZAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO 345 - 348

LUIS FELIPE MACHADO DOS SANTOS

• DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM E PERCURSOS INFANTIS 349 - 355

MARIA APARECIDA DE JESUS BATISTA

• A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 356 - 362

MARIANA DE SOUSA ABU ALYA

• A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL 363 - 366

MARILENE DA CRUZ AMARAL

• A IMPORTÂNCIA DAS RODAS DE MÚSICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL 367 - 372

MARILENE ROCHA DE SOUSA

• O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA 373 - 378

MARTA GISELE FERNANDES FERREIRA

SUMÁRIO

•QUANDO O LIVRO ABRAÇA: LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLAWHEN 379 - 382

MICHELLE TIBA MARIANO & MELISSA TIBA MARIANO & NARCISA FERREIRA FUZZI DE CARVALHO

• A LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL 383 - 391

PAULO ALEXANDRE GOUVEIA MARTINS

• O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA AUTOESTIMA E NA AUTOIMAGEM DE ADOLESCENTES 392 - 400

REGIANE MESSIAS DA SILVA

• EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM 401 - 404

REGINA MARINS DOS SANTOS VIANA

• DIREITO À EDUCAÇÃO 405 - 410

RITA DE CÁSSIA SIERA GONÇALVES

• ANÁLISE DO PAPEL DA ESCOLA FRENTE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM 411 - 418

ROSANGELA FATIMA DE PAULA

• GESTÃO DE SALA DE AULA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 419 - 423

SABRINA ALMEIDA ANTUNES PONTARA

• OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL 424 - 435

SANDRA REGINA TSUJIGUSHI SOUZA & RAQUEL DIAS BASTOS

• O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 436 - 440

SHIRLEY LIMA SANTOS

SUMÁRIO

•EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E CONSCIENTIZAÇÃO 441 - 446

SONIA PEREIRA

• EPISTEMOLOGIAS AFRO-BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR 447 - 453

SYLVIA REGINA MARÇAL VIEIRA

• ARTES VISUAIS NO ENSINO ESCOLAR 454 - 459

TACEANA FERREIRA DE MELO

• BRINCADEIRAS LIVRES EM AMBIENTES EXTERNOS E A AUTONOMIA INFANTIL 460 - 468

TAINÁ RODRIGUES VIERA

• CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL 469 - 472

TAMIRES APARECIDA SILVA DOS SANTOS

• O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS 473 - 479

TATIANA APARECIDA DA SILVA DOS ANJOS

• O ENSINO DO ESPANHOL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA PÚBLICA 480 - 491

TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA

• A FIGURA DA BRUXA NA LITERATURA INFANTIL: ENTRE O MEDO E A FANTASIA 492 - 504

VIVIANE APARECIDA BIAGIONI

CUIDAR PARA EDUCAR: O ATO DE CUIDAR COMO EIXO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARE TO EDUCATE: THE ACT OF CARING AS A PEDAGOGICAL AXIS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ADRIANA ARIGONI [1]
JOICE IARA ARAÚJO CABRERA [2]
MARIA ANGÉLICA RODRIGUES PORTO GUERRA [3]

RESUMO

O ato de cuidar na Educação Infantil tem sido historicamente dissociado do ato de educar, sendo visto como tarefa assistencial e não pedagógica. Este artigo defende que cuidar é educar, especialmente na faixa etária de 0 a 5 anos, onde as necessidades físicas, emocionais e cognitivas são indissociáveis. A partir de pesquisa bibliográfica e análise da Base Nacional Comum Curricular, discute-se como práticas de cuidado com alimentação, sono, higiene e vínculo afetivo constituem oportunidades de aprendizagem, autonomia e construção da identidade. Conclui-se que ressignificar o cuidar na rotina da creche e pré-escola é condição para garantir os direitos de aprendizagem da criança e uma educação integral de qualidade, conforme previsto pela BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Cuidar; Educar; Educação Infantil; BNCC; Vínculo Afetivo; Rotina Pedagógica.

ABSTRACT

The act of caring in Early Childhood Education has historically been dissociated from the act of educating, being seen as an assistance task rather than a pedagogical one. This article argues that caring is educating, especially in the age group from 0 to 5 years, where physical, emotional and cognitive needs are inseparable. Based on bibliographic research and analysis of the Brazilian National Common Curricular Base, it discusses how care practices regarding feeding, sleep, hygiene and affective bonding constitute learning opportunities, autonomy and identity construction. It concludes that re-signifying care in the daycare and preschool routine is a condition to guarantee the child's learning rights and quality integral education, as provided for by the BNCC.

KEYWORDS: Care; Educate; Early Childhood Education; BNCC; Affective bond; Pedagogical Routine.

[1] Licenciatura plena em Pedagogia

[2] Licenciatura em Pedagogia – UNESP 1997, Pós-Graduação Lato-Sensu em Neuropsicopedagogia – Faculdade Campos Elíseos, 2017.

[3] Graduação em Pedagogia Plena, Instituto Superior de Educação Alvorada Plus,2017, Pós-Graduação, Educação Inclusiva, 2019.

INTRODUÇÃO

Por muitos anos, a creche e a pré-escola foram marcadas pela dicotomia entre "cuidar" e "educar". O cuidar ficou associado à dimensão assistencial: trocar fralda, dar banho, servir refeição. O educar ficou restrito à sala de aula, ao conteúdo, ao "ensinar algo". Essa separação desvaloriza o trabalho das professoras e auxiliares e, principalmente, desrespeita a especificidade da criança pequena. Na primeira infância, corpo e mente não separam. O bebê que é trocado com afeto, conversando e olhando nos olhos, não está apenas sendo higienizado. Está aprendendo sobre confiança, linguagem, esquema corporal e autoestima. A criança de 4 anos que participa de colocar a mesa do lanche não está só "ajudando". Está desenvolvendo coordenação motora, noções matemáticas e senso de responsabilidade coletiva. A Base Nacional Comum Curricular rompe com essa dicotomia ao afirmar que "cuidar e educar são indissociáveis". Os seis direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se — acontecem justamente nos momentos de cuidado. É na hora do sono que a criança aprende a autorregulação. É na alimentação que se aprende sobre cultura, limites e autonomia. Diante disso, o problema que orienta este estudo é: de que maneira as práticas de cuidado na rotina da Educação Infantil podem ser planejadas intencionalmente como ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da criança, conforme os princípios da BNCC?

OBJETIVO GERAL

Analisar o ato de cuidar na Educação Infantil como prática pedagógica intencional, demonstrando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em consonância com a BNCC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desconstruir a dicotomia histórica entre cuidar e educar na Educação Infantil.

Compreender como momentos de cuidado — sono, higiene, alimentação, vínculo — são espaços de aprendizagem.

Relacionar as práticas de cuidado com os direitos de aprendizagem e campos de experiência da BNCC.

Apontar estratégias para que professores e auxiliares planejem o cuidado com intencionalidade pedagógica.

Discutir o papel do vínculo afetivo entre adultos e criança como base do cuidado educativo.

JUSTIFICATIVA

Justifica-se este estudo pela urgência de valorizar o trabalho pedagógico que acontece fora do quadro e da mesa. Muitas escolas ainda organizam a rotina dividindo "horário de aula" e "horário de cuidado", como se um fosse menos importante que o outro. Isso gera desvalorização profissional e perda de oportunidades de aprendizagem. Além disso, pesquisas em neurociência comprovam que a qualidade do vínculo e do cuidado nos primeiros 5 anos de vida impacta diretamente na formação do cérebro, na regulação emocional e na capacidade de aprendizagem futura. Uma criança que vive experiências de cuidado respeitoso constrói base segura para explorar o mundo. A BNCC exige formação integral, mas isso só acontece quando o professor entende que cada gesto de cuidado é gesto educativo. Este artigo busca oferecer reflexão teórica e prática para que escolas e profissionais ressignifiquem a rotina, transformando cada momento em oportunidade

de desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

CUIDAR E EDUCAR: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

A separação entre cuidar e educar vem da história das instituições infantis no Brasil. As creches surgiram com foco assistencial e os jardins de infância com foco pedagógico, criando duas lógicas que ainda aparecem na escola (KRAMER, 2006). A pedagogia contemporânea rompe com essa dicotomia ao afirmar que, na primeira infância, as necessidades físicas, emocionais e cognitivas são indissociáveis. Emmi Pikler, pediatra criadora do Instituto Lóczy, já defendia que os momentos de cuidado são os mais educativos do dia, pois é neles que se constrói o vínculo de confiança entre adultos e criança (FALK, 2016). Para Pikler, "o bebê deve ser tratado como parceiro desde o início, mesmo quando ainda não fala" (FALK, 2016, p. 38). Assim, trocar a fralda ou oferecer a mamadeira deixa de ser tarefa mecânica e passa a ser diálogo, respeito ao corpo e construção de autonomia. Maria Montessori complementa essa visão ao defender que a criança possui "mente absorvente" e capacidade de se autoeducar se o ambiente for preparado (MONTESSORI, 2017). Para ela, cuidar é oferecer condições para que a criança faça sozinha: "ajude-me a fazer sozinho" (MONTESSORI, 2017, p. 112). Dessa forma, cuidar e educar se tornam verbos que acontecem juntos em cada gesto do professor e do auxiliar.

A ROTINA COMO CURRÍCULO: CADA MOMENTO ENSINA ALGO

A rotina da Educação Infantil não é apenas controle de tempo. É currículo vivo, e os momentos de cuidado são os mais ricos em aprendizagem (BARBOSA, 2006):Alimentação: Para Montessori, a hora da refeição é atividade de vida prática. Criança que coloca o prato na mesa, serve água na jarra pequena e guarda o copo após comer está desenvolvendo coordenação motora, noção de quantidade e responsabilidade (MONTESSORI, 2017). O professor que come junto e conversa sobre cores e sabores transforma o lanche em aula de linguagem e ciências. Higiene e autocuidado: Na abordagem Pikler, o bebê participa ativamente da troca e do banho. O adulto avisa cada passo: "agora vou levantar sua perninha" (FALK, 2016). Essa comunicação respeitosa ensina esquema corporal, previsibilidade e confiança. Lavar as mãos na pia adaptada, como propõe Montessori, desenvolve autonomia e noção de causa e efeito (MONTESSORI, 1987). Sono e descanso: Pikler alertava que acordar a criança bruscamente gera insegurança. O ritual de soninho com luz baixa, música suave e presença do adulto de referência ensina autorregulação emocional e respeito ao próprio corpo (FALK, 2016). A criança aprende a identificar quando está cansada e a confiar que o adulto cuidará dela nesse momento vulnerável. Momentos de transição: Guardar brinquedo, calçar o sapato, trocar de atividade. Montessori defendia que a ordem do ambiente ajuda a criança a internalizar a organização (MONTESSORI, 1987). A criança que participa dessas transições aprende responsabilidade e coordenação motora fina. Em todos esses momentos, o "como" o adulto age é mais importante que o "o que" é feito. Fazer rápido, sem olhar nos olhos, trata a criança como objeto. Fazer devagar, conversando e esperando, trata como sujeito de direitos (FALK, 2016).

O VÍNCULO AFETIVO COMO BASE DO CUIDADO EDUCATIVO

John Bowlby, com a Teoria do Apego, mostrou que a criança só explora o mundo quando tem base segura (BOWLBY, 2002). Na escola, o professor/auxiliar assume essa função. Pikler levou isso à prática ao determinar que cada bebê tivesse um adulto de referência para todos os cuidados diários (FALK, 2016). Esse vínculo exclusivo reduz choro, ansiedade e favorece o desenvolvimento. Montessori reforça que a relação professor-criança deve ser de respeito mútuo, não de poder. O adulto observa mais e intervém menos, confiando na capacidade da criança (MONTESSORI, 2017). Cuidar educando é, portanto, estar emocionalmente disponível, nomear emoções e oferecer limite com firmeza e afeto. A BNCC, no campo “O eu, o outro e nós”, coloca o vínculo como condição para a criança construir identidade e autonomia. Sem vínculo, não há aprendizagem, pois “a criança não aprende com quem não confia”.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO ATO DE CUIDAR

Cuidar de forma intencional exige planejamento igual ao planejamento de aula. Inspirado em Pikler e Montessori, o professor deve se perguntar: O que a criança aprende enquanto eu realizo o cuidado? Autonomia, linguagem, noção corporal, paciência. Como o ambiente pode ajudar? Banheiro adaptado, materiais ao alcance, rotina visível. Para Montessori, “o ambiente deve convidar a criança à ação independente” (MONTESSORI, 1987, p. 65). Estou respeitando o tempo da criança? Pikler criticava o excesso de intervenções do adulto. Esperar a criança tentar virar sozinha na troca é respeitar seu ritmo de desenvolvimento (FALK, 2016). Estou comunicando o que faço? Nomear ações durante o cuidado amplia vocabulário e dá segurança à criança. Assim, o auxiliar de sala deixa de ser “ajudante” e passa a ser educador. O professor não “entrega” a criança na hora do lanche. Ele planeja o lanche como aula, articulando cuidar e educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressignificar o cuidar na Educação Infantil é ato político e pedagógico. É dizer que criança pequena não precisa "esperar crescer" pra ser tratada como sujeito de direitos. É dizer que professora que troca fralda com respeito está ensinando tanto quanto professora que lê história. A BNCC deu um passo importante ao declarar cuidar e educar indissociáveis. Mas isso precisa virar prática em cada escola, em cada sala, em cada troca de fralda. Cuidar bem exige tempo, exige formação, exige condições de trabalho. Não dá pra cuidar com qualidade em turma de 25 bebês sozinha. Quando a escola entende que o cuidado é eixo do trabalho, a rotina muda. Criança passa a ser protagonista do próprio cuidado: escolhe a roupa, tenta comer sozinha, avisa quando quer ir ao banheiro. Erra, tenta de novo, aprende. Isso é autonomia. Isso é educação integral. No fim, cuidar é a primeira forma de dizer pra criança: "você importa, seu corpo importa, seu tempo importa". Criança que cresce ouvindo essa mensagem todos os dias, em cada gesto de cuidado, cresce com autoestima e segurança para aprender tudo o mais que a escola tem a oferecer. Educar começa cuidando. E cuidar, quando feito com intencionalidade, já é educar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOWLBY, John. **Apego e perda:** apego. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

MONTESSORI, Maria. **A criança:** do berçário ao jardim de infância**.** São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

MONTESSORI, Maria. **O método da pedagogia científica:** aplicado à educação da infância. 2 ed. Campinas: Papirus, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DA TEORIA À SALA DE AULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA BASEADA NO PENSAMENTO DE BELL HOOKS

From Theory to the Classroom: An Account of a Pedagogical Experience Based on the Thought of bell hooks

ALANA SILVA MOREIRA LOPES [1]
MARIA JOSÉ SILVA MOREIRA [2]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência pedagógica fundamentado nas contribuições teóricas de bell hooks para a educação crítica e emancipatória. A experiência foi desenvolvida por meio de uma sequência didática voltada à promoção da representatividade, do diálogo e da valorização das identidades dos estudantes no ambiente escolar. A proposta teve como objetivo estimular reflexões sobre diversidade cultural, pertencimento e respeito às diferenças, utilizando a leitura literária e rodas de conversa como estratégias de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada baseou-se na observação participante e no desenvolvimento de atividades que incentivaram a expressão das experiências individuais e coletivas dos estudantes. Os resultados evidenciaram maior participação da turma, ampliação do diálogo entre os alunos e fortalecimento de atitudes relacionadas ao respeito e à valorização da diversidade. A experiência demonstrou que os princípios defendidos por bell hooks contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a formação crítica dos estudantes. Conclui-se que a articulação entre teoria e prática favorece a criação de espaços educativos que reconhecem as múltiplas vozes presentes na escola e promovem processos de aprendizagem mais significativos.

PALAVRAS-CHAVE: Bell Hooks; Representatividade; Diálogo; Prática pedagógica; Educação crítica

ABSTRACT

This article presents a pedagogical experience report based on bell hooks' theoretical contributions to critical and emancipatory education. The experience was developed through a didactic sequence focused on promoting representativeness, dialogue, and the appreciation of students' identities within the school environment. The proposal aimed to encourage reflections on cultural diversity, belonging, and respect for differences through literary reading and discussion circles as teaching and learning strategies. The methodology was based on participant observation and the development of activities that encouraged the expression of individual and collective experiences. The results showed greater student participation, expansion of dialogue among classmates, and strengthening of attitudes related to respect and appreciation of diversity. The experience demonstrated that the principles advocated by bell hooks contribute to the construction of more inclusive, democratic, and critically engaged pedagogical practices. It is concluded that the articulation between theory and practice favors the creation of educational spaces that recognize the multiple voices present in schools and promote more meaningful learning processes.

KEYWORDS: Bell Hooks; Representativeness; Dialogue; Pedagogical practice; Critical education.

[1] Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2018); Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2021); Professora de Ensino Fundamental I - Professora Polivalente - na EMEF Juraci Meneses Peralta.

[2] Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2015); Especialista em Educação Infantil e Educação Especial (2021); Professora de Educação Infantil; Vice-diretora na EMEI Vilma Goanoti Martinez.

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel fundamental na formação humana, social e cultural dos estudantes. Nesse contexto, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos e favoreçam a construção do conhecimento por meio do diálogo, da reflexão crítica e da valorização das diferentes experiências vivenciadas pelos sujeitos.

As discussões acerca da representatividade no ambiente escolar têm adquirido relevância crescente, especialmente diante da necessidade de promover uma educação comprometida com a inclusão, a diversidade e a equidade.

Entre os autores que contribuem para essa reflexão destaca-se bell hooks, cuja produção teórica defende a educação como prática da liberdade. Para a autora, o processo educativo deve constituir-se em um espaço de participação ativa, escuta e construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, professores e estudantes assumem papéis de sujeitos do processo educativo, compartilhando saberes e experiências que favorecem aprendizagens significativas.

Partindo dessas premissas, este estudo apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvido por meio de uma sequência didática voltada para a promoção da representatividade e do diálogo em sala de aula.

A proposta foi realizada com estudantes da Educação Básica e buscou estimular reflexões sobre identidade, pertencimento e respeito às diferenças por intermédio da leitura literária, rodas de conversa e atividades de expressão individual.

A experiência foi conduzida mediante a articulação entre referenciais teóricos da educação crítica e práticas pedagógicas voltadas à valorização das múltiplas identidades presentes no contexto escolar.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de fortalecer ações educativas que contribuam para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade social e capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da convivência democrática.

OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições do pensamento de bell hooks para a construção de práticas pedagógicas voltadas à representatividade e ao diálogo, por meio do relato de uma experiência desenvolvida em contexto escolar.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender os princípios da educação crítica presentes na obra de bell hooks;
- Descrever a sequência didática desenvolvida com foco na representatividade e no diálogo;
- Identificar as percepções dos estudantes durante a realização das atividades propostas;
- Refletir sobre os resultados pedagógicos obtidos a partir da experiência realizada;
- Discutir as contribuições da prática para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade no ambiente escolar.

JUSTIFICATIVA

A discussão sobre representatividade e diversidade tem ocupado espaço significativo nos debates educacionais contemporâneos, especialmente em razão da necessidade de construir ambientes escolares mais inclusivos e democráticos. Nessecenário, torna-se

relevante investigar práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes e o reconhecimento das diferentes identidades presentes na escola.

A escolha do pensamento de bell hooks como referência teórica fundamenta-se em sua defesa de uma educação comprometida com a transformação social, a valorização das experiências dos estudantes e a construção do conhecimento por meio do diálogo. Suas contribuições oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover a reflexão crítica e o respeito às diferenças.

Além da relevância teórica, este estudo apresenta importância prática ao compartilhar uma experiência pedagógica que pode inspirar outros educadores na elaboração de atividades voltadas à representatividade e à inclusão.

Dessa forma, o trabalho contribui para ampliar as discussões sobre metodologias de ensino que favoreçam a formação integral dos estudantes e o fortalecimento de relações mais respeitosas no ambiente escolar.

PROBLEMA

De que maneira uma experiência pedagógica fundamentada no pensamento de bell hooks pode contribuir para promover a representatividade, o diálogo e o respeito à diversidade entre estudantes da Educação Básica?

DESENVOLVIMENTO

BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

As discussões sobre educação crítica ganharam destaque a partir de autores que questionaram os modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão unilateral do conhecimento. Nesse contexto, bell hooks apresenta uma perspectiva pedagógica fundamentada na participação ativa dos estudantes, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento.

Para hooks (2013), a educação deve ser compreendida como uma prática de liberdade capaz de promover a autonomia dos sujeitos e estimular processos de transformação social. A autora crítica modelos educacionais autoritários e defende ambientes de aprendizagem nos quais professores e estudantes atuem como participantes ativos do processo educativo.

Segundo hooks (2013), o ensino deve ultrapassar a simples reprodução de conteúdo, favorecendo experiências que possibilitem aos estudantes refletir criticamente sobre sua realidade. Nessa perspectiva, a sala de aula transforma-se em um espaço de encontro entre diferentes saberes, histórias de vida e formas de compreender o mundo.

A autora destaca ainda que a educação crítica exige o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar. Questões relacionadas à raça, gênero, classe social e cultura devem ser consideradas nos processos educativos, possibilitando que todos os estudantes se sintam representados e valorizados.

De acordo com Hooks (2013), a sala de aula continua sendo o espaço de possibilidade. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos e de nossos companheiros uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que imaginamos

coletivamente formas de transpor fronteiras e transformar o mundo.

A partir dessa compreensão, torna-se possível desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática.

REPRESENTATIVIDADE E DIÁLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

A representatividade constitui um elemento fundamental para a construção de práticas educativas inclusivas. Quando os estudantes encontram nos materiais didáticos, nas atividades escolares e nas experiências pedagógicas referências que dialogam com suas vivências, há maiores possibilidades de identificação e participação.

A ausência de representatividade pode contribuir para processos de invisibilização de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a escola possui papel relevante na promoção de práticas que valorizem a diversidade cultural, étnica e social presente na comunidade escolar.

Freire (1996) destaca que o diálogo representa um dos pilares da educação emancipadora. O autor compreende a aprendizagem como resultado da interação entre sujeitos que compartilham experiências e constroem conhecimentos coletivamente. Essa concepção aproxima-se das reflexões desenvolvidas por bell hooks ao enfatizar a importância da escuta, da participação e do respeito às diferenças.

A valorização do diálogo permite que os estudantes expressem opiniões, compartilhem experiências e desenvolvam competências relacionadas à convivência democrática. Além disso, favorece a construção de ambientes escolares mais acolhedores e comprometidos com o respeito à diversidade.

Entre as contribuições da representatividade para o processo educativo destacam-se: fortalecimento da autoestima dos estudantes; ampliação do sentimento de pertencimento escolar; valorização das diferentes identidades culturais; desenvolvimento de atitudes de respeito e empatia; e a promoção da participação ativa nas atividades pedagógicas.

Esses aspectos demonstram a relevância de práticas pedagógicas que contemplem diferentes vozes e experiências nos processos de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido a partir da observação das interações e aprendizagens construídas durante uma sequência didática realizada em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta pedagógica foi organizada em três encontros e teve como objetivo promover reflexões sobre identidade, representatividade e respeito às diferenças. Para tanto, foram utilizadas estratégias metodológicas que favoreceram a participação dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

As atividades desenvolvidas compreenderam:

a) realização de roda de conversa sobre diversidade e identidade;
b) leitura compartilhada de obra literária com temática relacionada à representatividade;

c) discussão coletiva sobre os personagens e acontecimentos da narrativa;
d) produção de desenhos e registros escritos sobre a própria identidade;
e) socialização das produções em exposição realizada na sala de aula.

A escolha dessas estratégias fundamentou-se nos pressupostos da educação dialógica defendidos por bell hooks, priorizando momentos de escuta, reflexão e valorização das experiências dos estudantes.

No segundo encontro, foi realizada a leitura compartilhada da obra Meu crespo é de rainha, de bell hooks (2018). A escolha do livro fundamentou-se na sua relevância para a promoção de reflexões sobre identidade, autoestima, pertencimento e valorização das características físicas das crianças negras. A narrativa apresenta, de forma poética e sensível, diferentes formas de reconhecer a beleza, a singularidade e a riqueza cultural presentes nos cabelos crespos, contribuindo para a construção de uma autoimagem positiva e para o fortalecimento da identidade étnico-racial.

A seleção da obra também se justifica pela aproximação entre a produção literária infantil de bell hooks e seus pressupostos teóricos acerca da educação como prática da liberdade. Ao valorizar experiências, histórias e identidades frequentemente invisibilizadas nos espaços educativos, a autora contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e representativas.

Durante a leitura, foram realizadas pausas estratégicas para que os estudantes expressassem suas percepções sobre a narrativa, os personagens e as mensagens presentes na obra. As discussões foram conduzidas de maneira dialógica, estimulando reflexões sobre respeito às diferenças, autoestima, diversidade cultural e valorização das identidades individuais. Ao final da atividade, os estudantes compartilharam experiências relacionadas à sua própria aparência, história familiar e características pessoais, fortalecendo o reconhecimento da diversidade existente no grupo.

CONTRIBUIÇÕES DE INTELECTUAIS NEGRAS PARA A EDUCAÇÃO E A REPRESENTATIVIDADE

As discussões sobre representatividade no contexto educacional encontram importantes contribuições nas produções teóricas de intelectuais negras que têm problematizado as desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira e seus reflexos na escola. Essas autoras defendem a valorização das identidades culturais, o reconhecimento das diferenças e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade social.

Nilma Lino Gomes (2017) destaca que a educação possui papel fundamental no enfrentamento do racismo estrutural e na valorização da diversidade étnico-racial. Para a autora, a escola deve reconhecer os saberes produzidos pelos diferentes grupos sociais, contribuindo para a construção de relações mais democráticas e inclusivas. Nesse sentido, a representatividade não se limita à presença física de sujeitos diversos no ambiente escolar, mas envolve também o reconhecimento de suas histórias, culturas e experiências.

Segundo Gomes (2017), a educação pode ser compreendida como um processo amplo de socialização da cultura historicamente produzida pela humanidade, mas também como espaço de disputa de projetos de sociedade.”

Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade e possibilitem que diferentes grupos sociais sejam representados nos currículos e materiais didáticos.

Outra importante contribuição é apresentada por Lélia Gonzalez (2020), cuja produção intelectual evidencia os impactos das desigualdades raciais e de gênero na sociedade brasileira. A autora argumenta que a invisibilização das populações negras produz efeitos diretos sobre os processos de construção da identidade, tornando fundamental a valorização das referências culturais afro-brasileiras nos espaços educativos.

As reflexões de Sueli Carneiro (2011) também contribuem para compreender a importância da representatividade no ambiente escolar. A autora discute a necessidade de superação das práticas excludentes historicamente construídas e defende a ampliação de espaços de participação e reconhecimento para grupos marginalizados. Sua análise evidencia que a democratização da educação depende do enfrentamento das desigualdades raciais e sociais que atravessam a realidade brasileira.

Djamila Ribeiro (2019) acrescenta a esse debate a importância do conceito de lugar de fala. Para a autora, reconhecer diferentes experiências e perspectivas constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática. No contexto educacional, essa compreensão contribui para a valorização das vozes dos estudantes, permitindo que suas vivências sejam consideradas nos processos de ensino e aprendizagem.

As contribuições dessas intelectuais dialogam diretamente com o pensamento de bell hooks ao defenderem uma educação comprometida com a justiça social, a valorização da diversidade e a formação crítica dos sujeitos. Em conjunto, suas reflexões reforçam a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as múltiplas identidades presentes na escola e promovam condições para que todos os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento.

A construção de uma educação antirracista representa um dos desafios contemporâneos da escola brasileira. Considerando a diversidade étnica e cultural que caracteriza a sociedade, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para o combate aos preconceitos e à discriminação.

De acordo com Gomes (2017), a implementação de ações voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e africana possibilita ampliar o reconhecimento das contribuições históricas e culturais da população negra para a formação da sociedade brasileira. Essas iniciativas fortalecem a autoestima dos estudantes e promovem relações mais respeitosas entre os diferentes grupos sociais.

Nesse contexto, bell hooks (2017) defende que a educação deve possibilitar aos estudantes a compreensão crítica da realidade social, estimulando o questionamento das estruturas de opressão e desigualdade. Para a autora, ensinar significa criar oportunidades para que os sujeitos desenvolvam autonomia intelectual e capacidade de transformação social.

A experiência pedagógica relatada neste estudo aproxima-se dessa perspectiva ao promover espaços de diálogo, reflexão e valorização das identidades dos estudantes. As atividades desenvolvidas buscaram não apenas abordar conteúdos curriculares, mas

também estimular a construção de valores relacionados ao respeito, à empatia e à convivência democrática.

Dessa forma, a articulação entre representatividade, diálogo e educação crítica demonstra potencial para contribuir com a formação integral dos estudantes, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a justiça social.

RELATO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A experiência teve início com uma roda de conversa destinada ao levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da diversidade cultural e da representatividade. Durante esse momento, foram realizadas perguntas relacionadas aos personagens presentes em livros, filmes e desenhos animados que faziam parte do cotidiano da turma.

As respostas evidenciaram que muitos estudantes identificavam predominantemente personagens com características semelhantes entre si, demonstrando pouca percepção acerca da diversidade presente nas produções culturais consumidas.

No segundo encontro, foi realizada a leitura compartilhada de uma obra literária que abordava questões relacionadas à identidade, autoestima e pertencimento. Durante a leitura, os estudantes foram incentivados a comentar suas impressões, relacionando os acontecimentos da narrativa às próprias experiências.

Observou-se intensa participação da turma, especialmente quando surgiram discussões sobre diferenças físicas, costumes familiares e características culturais. Os alunos demonstraram interesse em compartilhar aspectos de suas histórias de vida, contribuindo para a construção de um ambiente de escuta e respeito mútuo.

Posteriormente, foi desenvolvida a atividade intitulada “Minha História Também Importa”. Nessa proposta, cada estudante elaborou uma produção artística acompanhada de um pequeno texto descrevendo características pessoais, preferências, origens familiares e sonhos para o futuro.

As produções revelaram diferentes formas de compreender a própria identidade e permitiram que os estudantes reconhecessem a diversidade existente dentro da própria turma. O momento de socialização dos trabalhos favoreceu o fortalecimento dos vínculos entre os colegas e ampliou as oportunidades de diálogo.

Os resultados observados ao longo da experiência demonstram aproximações significativas com os princípios defendidos por bell hooks. A participação ativa dos estudantes evidenciou que ambientes pedagógicos fundamentados no diálogo favorecem maior envolvimento nos processos de aprendizagem.

Foi possível identificar avanços relacionados ao respeito às diferenças e à valorização das experiências individuais. Muitos estudantes passaram a reconhecer aspectos positivos de suas próprias histórias e demonstraram maior interesse em conhecer as trajetórias dos colegas.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do sentimento de pertencimento escolar. Ao perceberem que suas vivências eram valorizadas durante as atividades, os estudantes participaram de forma mais espontânea das discussões propostas.

Os resultados também reforçam a importância da literatura como instrumento de reflexão crítica. A presença de personagens representativos possibilitou a ampliação das discussões sobre identidade e diversidade, favorecendo aprendizagens que ultrapassam os conteúdos curriculares tradicionais.

A experiência evidenciou que práticas pedagógicas inspiradas no pensamento de bell hooks contribuem para a construção de ambientes educativos mais democráticos, inclusivos e comprometidos com a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as contribuições do pensamento de bell hooks para a construção de práticas pedagógicas voltadas à representatividade, ao diálogo e à valorização das identidades dos estudantes, por meio do relato de uma experiência desenvolvida no contexto da Educação Básica. A proposta fundamentou-se na compreensão da educação como prática da liberdade, concebendo o ambiente escolar como espaço de construção coletiva do conhecimento, participação ativa e reconhecimento das diferenças.

A partir do desenvolvimento da experiência pedagógica, foi possível constatar que a utilização de metodologias pautadas no diálogo e na escuta favorece o envolvimento dos estudantes nos processos de aprendizagem. As atividades propostas possibilitaram momentos de reflexão sobre identidade, pertencimento e diversidade, estimulando a expressão de experiências pessoais e promovendo a valorização das trajetórias individuais e coletivas presentes na turma.

O problema de pesquisa buscou compreender de que maneira uma experiência pedagógica fundamentada no pensamento de bell hooks poderia contribuir para promover a representatividade, o diálogo e o respeito à diversidade entre estudantes da Educação Básica. Com base nos resultados observados, considera-se que o problema foi respondido, uma vez que a experiência evidenciou que práticas educativas inspiradas na pedagogia crítica contribuem para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e participativos.

As reflexões desenvolvidas ao longo do estudo demonstraram que a representatividade constitui um elemento fundamental para a formação dos estudantes, especialmente quando associada a estratégias pedagógicas que valorizam as múltiplas identidades presentes no espaço escolar. Ao reconhecer suas histórias, culturas e experiências como elementos legítimos do processo educativo, os estudantes ampliam o sentimento de pertencimento e fortalecem sua participação nas atividades propostas.

As contribuições teóricas de bell hooks dialogam diretamente com os estudos de Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro, autoras que evidenciam a importância da valorização das identidades negras, do enfrentamento das desigualdades sociais e raciais e da construção de uma educação comprometida com a justiça social. Em conjunto, essas perspectivas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem modelos tradicionais de ensino e promovam a participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento.

Outro aspecto relevante identificado durante a experiência refere-se ao potencial da literatura e das rodas de conversa como instrumentos para

a promoção da reflexão crítica e da convivência democrática. A utilização de narrativas que contemplam diferentes identidades e experiências favorece o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade cultural.

Diante disso, conclui-se que a articulação entre teoria e prática constitui um elemento indispensável para a efetivação de propostas educativas transformadoras. A experiência relatada demonstrou que os princípios defendidos por bell hooks permanecem atuais e relevantes para os desafios enfrentados pela educação contemporânea, especialmente no que se refere à construção de espaços escolares mais inclusivos, acolhedores e socialmente comprometidos.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre representatividade, diversidade e educação crítica, incentivando educadores a desenvolverem práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos sujeitos e fortaleçam processos educativos voltados à formação humana, cidadã e emancipatória.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria**.** **Educação intercultural:** mediações necessárias**.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. E**nsinando a transgredir**: à educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Inclusion in the school environment

AMANDA BRITO PEREIRA [1]

RESUMO

Este estudo busca discutir aspectos relacionados à presença e à participação de estudantes com deficiência física no contexto escolar. A análise foi construída a partir de uma revisão de literatura, reunindo contribuições de autores que investigam tanto as características das deficiências físicas quanto as formas como as instituições de ensino têm acolhido esses alunos. A inclusão constitui um direito fundamental, cujo propósito é garantir que todas as pessoas participem plenamente da vida social, independentemente de suas condições físicas, identidades, origens étnicas, crenças, culturas ou orientações. Uma inclusão efetiva ocorre quando barreiras — sejam elas arquitetônicas, pedagógicas ou simbólicas — são eliminadas, juntamente com práticas discriminatórias e atitudes intolerantes. Quando aplicada de maneira consistente, a inclusão promove ambientes em que todos se reconhecem como parte do coletivo e recebem o suporte necessário para aprender e conviver. No âmbito educacional, incluir significa repensar a organização das escolas, das salas de aula e das práticas pedagógicas, de modo que todos os estudantes possam aprender e participar conjuntamente. Outro ponto relevante envolve as representações sociais que circulam no imaginário brasileiro, marcadas por estigmas e estereótipos que historicamente sustentam diferentes formas de exclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Representações sociais; Deficiência física.

ABSTRACT

This study aims to discuss aspects related to the presence and participation of students with physical disabilities in the school context. The analysis was constructed from a literature review, bringing together contributions from authors who investigate both the characteristics of physical disabilities and the ways in which educational institutions have welcomed these students. Inclusion constitutes a fundamental right, whose purpose is to guarantee that all people fully participate in social life, regardless of their physical conditions, identities, ethnic origins, beliefs, cultures, or orientations. Effective inclusion occurs when barriers—whether architectural, pedagogical, or symbolic—are eliminated, along with discriminatory practices and intolerant attitudes. When applied consistently, inclusion promotes environments in which everyone recognizes themselves as part of the collective and receives the necessary support to learn and coexist. In the educational context, inclusion means rethinking the organization of schools, classrooms, and pedagogical practices so that all students can learn and participate together. Another relevant point involves the social representations circulating in the Brazilian imagination, marked by stigmas and stereotypes that historically sustain different forms of exclusion.

KEYWORDS: Inclusion; Social representations; Physical disability.

[1] **Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2014). Especialista em Práticas Educativas Criativas, Ludicidade e Jogos pela FATAC – Faculdade de Tecnologia Alpha Channel (2022). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atuando no CEI Direto Vereador Rubens Granja.**

INTRODUÇÃO

Mesmo com as mudanças que vem se consolidando no Brasil em relação aos tratamentos, intervenções e políticas públicas para pessoas com necessidades especiais, ainda é possível enxergar muitos desafios a serem transpostos pelos profissionais da educação em relação ao atendimento da criança e da família.

A família é entendida como elemento importante na rede de apoio, mas precisa ser qualificada para apoiar e auxiliar no tratamento. Nem sempre a relação entre os familiares e os profissionais que atendem as crianças é harmoniosa, cabendo ao profissional propor estratégias que amenize e convide a família a juntos apoiarem e superarem.

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

As políticas educacionais não estabelecem uma remuneração descente para os professores, que são obrigados a trabalhar dois e até três turnos, para conseguirem manter sua sobrevivência, e a de sua família.

Ao falarmos em inclusão escolar temos que destacar a importância dessa inclusão para desenvolvimento social, para desconstrução de um imaginário social, e a representação deste imaginário no inconsciente dos indivíduos. Assim, inclusão escolar permitiria trabalhar os novos indivíduos que iram ditar as regras e padrões da nova sociedade que estaria se formando, por meio da nova geração. Através da convivência com as diferenças as crianças vão construindo o processo para inclusão social, um mundo melhor, no qual todos saem ganhando, e com isso, possibilitando falar em inclusão social real.

Silva e Morino (2012, p. 33) afirmam que:

> Enquanto as teorias educacionais pensam como acontece o processo de ensino-aprendizagem, as teorias neurocientíficas as executam através de representações visuais do cérebro, ou seja, por intermédio das neuroimagens, uma ferramenta necessária à educação moderna e futurista.

A educação inclusiva deve garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, atendendo efetivamente às diversas necessidades de uma maneira que seja receptiva, receptiva, respeitosa e solidária. Os alunos participam do programa educacional em um ambiente de aprendizado comum, com apoio para diminuir e remover barreiras e obstáculos que podem levar à exclusão.

Para uma real inclusão de crianças com Necessidades Especiais nas salas de aula regulares, pesquisadores encontraram obstáculos como: a implementação incorreta do direito de crianças com Necessidades Especiais à integração e inclusão no sistema regular de ensino; falta de informação sobre as competências especiais das crianças com Necessidades Especiais; ações limitadas para erradicar a discriminação, segregação e marginalização dentro e fora das escolas por professores e alunos; formação inadequada/falta de formação de professores, autoridades educativas e governos envolvidos na incorporação de crianças com Necessidades Especiais fora do ensino regular; falta de interesse, colaboração, liderança, desafios, comprometimento, responsabilidade dos atores educacionais e dos grupos de apoio.

Em relação à formação inadequada de

professores, estudos anteriores confirmam que as competências do professor que atende alunos com Necessidades Especiais não estão em sintonia com a concepção onde se considera que a deficiência não está na disciplina, mas é gerada pela existência de deficiências inadequadas, contextos estereotipados e rígidos em relação às suas concepções de ser humano.

APOIO E SUPORTE ÀS FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

A família, a escola e a sociedade proporcionam o desenvolvimento integral das pessoas com deficiências no percurso de sua vida.

> A mãe de uma criança deficiente parece experimentar complexa combinações de emoções ao ficar sabendo que o filho tem deficiência mental (...) discordância ou batalha entre aquilo que se esperava e o que havia acontecido, tais conflitos psicológicos maternos são reações ao desapontamento. (SÓLCIA, 2004, p. 49).

É sabido que as relações entre família, escola e sociedade são fundamentais para colaborar com o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Há necessidade de se compreender como são estabelecidas as relações entre escola, família e sociedade, visando facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a inclusão das pessoas com deficiências.

A família, a escola e a sociedade contribuem para o desenvolvimento das pessoas com deficiências, pois são ambientes favoráveis para um bom desenvolvimento, devendo atuar de maneira integral e significativa.

De acordo com Dessen e Polonia (2007, p. 12):

> [...] como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola [o que se constitui como] fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa. (p.22)

Percebe-se que com o passar dos anos, as pessoas com deficiências vão sendo tratadas de formas diferentes, como séculos atrás, nos quais eram inúteis, e atualmente são incluídas na sociedade, com acompanhamentos adequados na família e na escola.

Muitas famílias ainda tendem a reproduzir o preconceito e acabam aceitando a pessoa com deficiência como alguém incapaz e restringindo o convívio em sociedade.

Segundo Mazzotta (1982, p.3):

> A própria religião, com toda sua forca cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental e não sendo parecidos com Deus, os portadores de

> deficiência eram colocados postos a margem da condição humana.

Atualmente, as famílias vêm recebendo mais suporte para tratamento das pessoas com deficiências e aceitam melhor o fato de ter uma pessoa com deficiência na família, optando por realizar os tratamentos adequados para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

De acordo com Sassaki (1997, p. 43):

> O que hoje é normal pode não ter sido ontem e não sabemos como será amanhã. O que aqui é normal pode ser anormal em outro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal não se encontra dentro da pessoa, mas fora dela é aquilo que os outros percebem nas pessoas.

Nota-se que as pessoas com deficiências precisam ser tratadas com cuidados especiais e que devem ter garantidos direitos de serem atendidas com serviços pertinentes, podendo desenvolver suas potencialidades e ter uma vida normal na medida do possível.

O PAPEL ESSENCIAL DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A adoção de estratégias de educação inclusiva - em que os alunos de educação especial são imersos em salas de aula com colegas com desenvolvimento típico - aumentou rapidamente nas últimas décadas.

Estudos têm mostrado que a aprendizagem inclusiva beneficia todos os alunos em sala de aula, fornecendo instrução atenciosa e personalizada e promovendo a individualidade e a igualdade. Um aluno com autismo pode se sentir mais calmo quando cercado por um grupo diversificado de colegas, enquanto um aluno sem deficiência pode aprender como formar relacionamentos positivos com uma variedade maior de crianças.

> As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva, são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (UNESCO,1994, p.09).

Estabelecer um ambiente de aprendizagem integrado de sucesso é uma tarefa complexa que envolve professores, administradores e famílias. Professores de educação especial e de educação geral geralmente trabalham juntos para desenvolver um currículo e criar uma cultura estudantil positiva. Em uma sala de aula inclusiva, os professores de educação especial têm o papel essencial de garantir que os alunos com deficiência ou necessidades especiais recebam uma educação de qualidade.

Em um país como o nosso, em que a educação de qualidade é privilégio para poucos, pessoas com necessidades especiais precisam enfrentar inúmeras barreiras para alcançar a escolarização. O desconhecimento e a falta de informação levam ao preconceito, muitas vezes vivificado de forma cruel.

Além da aprendizagem em si, a escola tem que estar atenta para colaborar com a inclusão dos alunos na sociedade, e para dar suporte ao núcleo familiar que também enfrenta dificuldades para se comunicar com as crianças deficientes.

É papel do educador ajudar os indivíduos a se sentirem aceitos do jeito que são, sem que suas características particulares sejam apontadas como defeitos. Muitos estudos apontam a diferença qualitativa no desenvolvimento dos alunos que se sentem incluídos na escola – a começar pelos recursos arquitetônicos e curriculares.

A partir disto, pretende-se demonstrar também

como faz diferença quando se planeja aulas realmente inclusivas, que dão conta de maneira flexível das necessidades de todos os alunos, sem exceções. Desta forma nos aproxima-se do objetivo maior de garantir a inclusão social como processo de adaptação da sociedade para receber os indivíduos que dela estão excluídos.

Nos últimos anos, várias pesquisas abordaram a importância da inclusão nas instituições de ensino, surgindo leis que incentivaram a sociedade olhar a realidade de muitas crianças que viviam à margem dela.

Em tempos atuais grandes esforços estão concentrados nas mudanças que devem ser produzidas para que os educandos com necessidades especiais possam vivenciar o momento da escola igual ao de pessoas sem nenhuma necessidade especial.

A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, assegurando, portanto, o mesmo direito para as crianças com necessidades especiais, com atendimentos especializados complementares, de acordo com a vontade dos pais.

A partir do impacto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), 9394/96, gerou-se a visibilidade quanto à existência e os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quanto antes o diagnóstico puder ser feito e as intervenções necessárias realizadas, maior a chance de a criança com necessidades especiais progredir no âmbito escolar, social e afetivo.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA

Transtorno do espectro do autismo (ASD)

O Transtorno do Espectro do Autismo se refere a uma deficiência de desenvolvimento que afeta significativamente a comunicação (verbal e não verbal) e a interação social. Esses sintomas são geralmente evidentes antes dos três anos de idade e afetam adversamente o desempenho educacional da criança. Outras características identificadoras de pessoas com TEA são o engajamento em atividades repetitivas / movimentos estereotipados, resistência à mudança no ambiente e na rotina diária e respostas incomuns a estímulos sensoriais.

Surdo-cegueira

A surdez cegueira refere-se a deficiências visuais e auditivas concomitantes. Essa combinação causa graves necessidades de comunicação, desenvolvimento e educação que não podem ser atendidas por meio de programas de educação especial apenas para crianças com cegueira ou surdez.

Surdez / deficiência auditiva

Surdez significa que a deficiência auditiva de uma criança é tão severa que afeta o processamento de informações linguísticas com ou sem amplificação e afeta adversamente o desempenho educacional da criança. A deficiência auditiva se refere a uma deficiência (flutuante ou permanente) que afeta adversamente o desempenho educacional de uma criança.

Atraso de Desenvolvimento

Atraso no desenvolvimento é um termo designado para crianças do nascimento aos nove anos e é definido como um atraso em uma ou mais das seguintes áreas: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento físico, desenvolvimento socioemocional, desenvolvimento comportamental ou

comunicação.

Distúrbio emocional

Perturbação emocional refere-se a uma condição que exibe uma ou mais das seguintes características durante um longo período de tempo e em um grau excepcional que afeta adversamente o desempenho educacional de uma criança:

- Incapacidade de aprender que não pode ser explicada por fatores intelectuais, sensoriais ou de saúde
- Incapacidade de construir e / ou manter relacionamentos interpessoais satisfatórios com colegas e professores
- Tipos de comportamento ou sentimentos inadequados em circunstâncias normais
- Um humor generalizado de infelicidade / depressão
- Uma tendência de desenvolver sintomas físicos ou medos associados a problemas pessoais ou escolares

O distúrbio emocional não se aplica a crianças socialmente desajustadas, a menos que seja determinado que tenham um distúrbio emocional.

Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual é definida como um funcionamento significativamente abaixo da média da inteligência geral que existe ao lado de déficits no comportamento adaptativo e se manifesta durante o período de desenvolvimento da criança, causando efeitos adversos no desempenho educacional da criança.

Deficiências Múltiplas

Crianças com deficiências múltiplas são aquelas com deficiências concomitantes, como deficiência intelectual e cegueira ou deficiência intelectual e deficiência ortopédica. Essa combinação causa graves necessidades educacionais que não podem ser atendidas por meio de programas destinados a crianças com uma única deficiência.

Deficiência ortopédica

Deficiências ortopédicas referem-se a deficiências ortopédicas graves que afetam adversamente o desempenho acadêmico de uma criança. Deficiências ortopédicas incluem aquelas causadas por anomalias e doenças congênitas, bem como deficiências por outras causas (por exemplo, Paralisia Cerebral).

Outros problemas de saúde

Outras deficiências de saúde referem-se a uma limitação de força, vitalidade ou estado de alerta, resultando em estado de alerta limitado ao ambiente educacional de alguém. Essas deficiências geralmente são devidas a problemas de saúde crônicos ou agudos - incluindo epilepsia e síndrome de Tourette - e afetam adversamente o desempenho educacional da criança.

Deficiência de aprendizagem específica

A deficiência de aprendizagem específica refere-se a uma gama de distúrbios em que um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão / uso da linguagem - falada ou escrita - estabelece uma deficiência na capacidade de ouvir, pensar, ler, escrever, soletrar e / ou cálculos matemáticos completos. Incluem-se as condições como deficiências perceptivas, dislexia (também discalculia, disgrafia), lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e afasia do desenvolvimento. As deficiências de aprendizagem específicas não incluem problemas de aprendizagem resultantes de deficiências visuais, auditivas ou

motoras, deficiência intelectual, perturbações emocionais ou que sejam colocados em desvantagem ambiental / econômica.

Dano de fala / linguagem

Os distúrbios de fala ou linguagem referem-se a distúrbios de comunicação, como gagueira, dificuldade de articulação ou de linguagem / voz, que têm um efeito adverso no desempenho educacional da criança.

Lesão cerebral traumática

Lesão cerebral traumática refere-se a uma lesão adquirida no cérebro causada por forças físicas externas. Essa lesão resulta em deficiência funcional parcial ou total e / ou prejuízo psicossocial e deve afetar adversamente o desempenho educacional da criança.

Deficiência visual (incluindo cegueira)

A deficiência visual, que inclui a cegueira, refere-se à deficiência visual que, mesmo após a correção, afeta negativamente o desempenho educacional da criança. O termo “deficiência visual” inclui pessoas com visão parcial e cegueira.

DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Aprender é um processo de mudança comportamental, resultante da experiência construída por aspectos emocionais, ambientais e neurológicos.

A aprendizagem, em seu aspecto global, é idêntica a cada aprendizagem; em seu aspecto particular, deve ser traduzido pela heterogeneidade dos dutos observados na aprendizagem em sala de aula, ou seja, cada um tem suas peculiaridades na hora de aprender. Os exercícios de aprendizagem, como armazenar e consolidar passaram por transformações e, atualmente, a base educacional é formada pela reflexão, pela busca, pela urgência de criar procedimentos.

De acordo com Mittler (2000, p. 25):

> (...) no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

A educação, assimilada como prática comunitária e inserida em um contexto social, econômico e político, não é uma atividade neutra. A prática pedagógica, quando realizada dentro dos valores dominantes, reduz a exclusão social. Essa mudança traz benefícios para todos, garantindo direitos fundamentais em diversos níveis.

Assim, o ser humano que está incompleto em sua estrutura biológica é considerado deficiente. Historicamente, são determinados a serem incapazes e ineficientes no mundo do trabalho, educação e convívio com outras pessoas. Hoje, através do novo paradigma da inclusão educacional e social para o resgate da integração, a fim de construir uma sociedade mais justa e menos discriminatória.

A educação inclusiva é um movimento contemporâneo, que busca a inclusão de todos na rede regular de ensino, proporcionando igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e que inclua não só inserir o aluno com necessidades especiais no ensino regular, mas proporcionar-lhe tanto acompanhamento técnico específico do ensino, visando sempre a busca pelo conhecimento.

Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um contexto escolar. A

opção por essa modalidade de ensino não significa negar as dificuldades dos alunos. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas sim como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, é possível ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência para todas as crianças. Preservar a diversidade apresentada na escola, presente na realidade social, representa oportunidade de atendimento às necessidades educacionais com ênfase nas habilidades, capacidades e potencialidades de educar.

A inclusão escolar, não é um processo fácil, mas sim um desafio. A escola trata de um novo tema, deixando de lado seu caráter seletivo. Escolas de qualidade são aquelas que propõem contextos educacionais em que todos os alunos tenham oportunidades de aprender, sempre respeitando a pluralidade de culturas, a complexidade da interação humana e o ideal de que todos os indivíduos tenham a mesma capacidade de inteligência.

De acordo com Strieder e Zimmermann (2000, p. 146):

> A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana.

Centros educacionais, locais onde se agregam valores, princípios e conhecimentos, todos os alunos aprendem, sejam estes portadores de necessidades especiais. A comunidade em geral, o ambiente familiar e demais agentes sociais devem ser impulsionadores do desenvolvimento e da inserção das pessoas com deficiência, tanto na escola como no mercado de trabalho e na vida social.

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isso implica a flexibilidade ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologia e avaliação; Implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupo em sala de aula e na criação e adaptação de estruturas físicas que facilitem a entrada e circulação de todas as pessoas. É um desafio, fazer a inclusão, sem perder de vista que além das oportunidades, devemos garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, como também o desenvolvimento integral das pessoas com necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um dos fenômenos mais significativos dos últimos anos no campo da educação. Sua origem na década de 1960 nos países desenvolvidos surgiu em movimentos pelo direito das minorias não serem discriminadas na conscientização das condições em que viviam as pessoas com deficiência. A partir dessas mudanças, os princípios de atuação na educação especial foram transformados apostando em objetivos semelhantes aos do restante da população.

A Educação Inclusiva baseia-se na ideia de que a educação é um direito humano básico e fornece as bases para uma sociedade mais justa, independentemente de suas características ou dificuldades particulares. Este direito justifica-se educacionalmente pela necessidade de todas as crianças serem educadas em conjunto, obrigando as escolas a conceber métodos de ensino para as diferenças individuais; socialmente porque educar todas as crianças juntas lança as bases para uma sociedade mais justa.

A inclusão escolar mostra que a atenção à

diversidade é um processo complexo, que apesar de seus esforços não contemplaram todos os seus objetivos. No entanto, representa uma mudança importante no cenário educacional.

A inclusão de pessoas com deficiência é um processo contínuo e progressivo que parte do grupo familiar com o objetivo de incorporar o indivíduo com necessidades especiais na vida escolar, social e laboral em geral. A inclusão educacional é válida, satisfazendo as necessidades gerais das pessoas com deficiência na sala de aula regular e aquelas específicas de sua interação como professor especialista. Essas ideias constituem uma visão universal de inclusão, mas essa generalidade tem sido observada a partir de diferentes perspectivas de acordo com as experiências e pesquisas mundiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial.** Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

_____ . MEC. **Secretaria de Educação Especial: Direito à educação: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** 2 ed. São Paulo: Atlas,1987.

DESSEN; M. A.; POLONIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em 1 mai.2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. 3 ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar**. 4 ed. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial:** avanços recentes. São Carlos: EDUScar, 2004. pág.221-230.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POKER, Rosimar Bortolini. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas:** uma proposta educacional. UNESP, 2001.363p. Tese de Doutorado.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. **Revista Nacional de Reabilitação,** São Paulo, ano 2, n. 2. p. 7-10, jan./fev. 1998.

SILVA, Fiderisa; MORINO, Carlos Richard Ibanez. A importância das neurociências na formação de professores. **MOMENTO - Diálogos em Educação,** Rio Grande, v. 21, n. 1, p. 29-50, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 1998.

SÓLCIA, I. V. **Âmbito familiar:** a reação da família frente a notícia da deficiência dos filhos. Monografia apresentada na Universidade Estadual do Norte do Paraná. 2004.

STAINBACK, Susan Willian. **Inclusão, um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM ÊNFASE EM AUTISMO

Learning Difficulties with an Emphasis on Autism

AMERI GONÇALVES DOS SANTOS [1]

RESUMO

Este trabalho aborda as dificuldades de aprendizagem, com ênfase no Transtorno do Espectro Autista, considerando os desafios enfrentados por estudantes no contexto educacional e social contemporâneo. O estudo parte do entendimento de que o autismo é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta, em diferentes níveis, a comunicação, a interação social e os processos cognitivos. Destaca-se que as dificuldades de aprendizagem em pessoas com autismo não estão relacionadas à falta de capacidade intelectual, mas às barreiras pedagógicas e metodológicas presentes no ambiente escolar. A pesquisa enfatiza a importância da identificação precoce dessas dificuldades para garantir intervenções educacionais mais eficazes. Discute-se o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas. O trabalho também analisa estratégias educacionais adaptadas, como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e metodologias ativas. Considera-se fundamental a parceria entre escola, família e profissionais da saúde para o desenvolvimento integral do estudante com autismo. A inclusão escolar é apresentada como um direito legal e social, que vai além do acesso físico à escola, exigindo adaptações curriculares significativas. O estudo evidencia que ambientes inclusivos favorecem não apenas alunos com autismo, mas toda a comunidade escolar. Ressalta-se ainda a importância do respeito às individualidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem. A pesquisa contribui para a reflexão sobre práticas educacionais mais humanizadas. Conclui-se que lidar com dificuldades de aprendizagem no contexto do autismo requer sensibilidade, conhecimento e compromisso com a educação inclusiva. Dessa forma, o trabalho reforça a necessidade de políticas públicas que garantam apoio pedagógico adequado. O estudo propõe uma educação que valorize a diversidade. Assim, compreender o autismo é essencial para promover uma aprendizagem significativa. A inclusão é vista como um processo contínuo. O respeito às diferenças fortalece o ambiente educacional. O trabalho incentiva novas pesquisas na área. Por fim, reafirma-se o papel da escola como espaço de acolhimento e desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Autismo; Educação Especial.

[1] **Graduação em Psicologia (UNA 2005); Graduação em Pedagogia (UNIG 2007); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo desde 2021.**

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM ÊNFASE EM AUTISMO

Learning Difficulties with an Emphasis on Autism

AMERI GONÇALVES DOS SANTOS [1]

ABSTRACT

This paper addresses learning difficulties, with an emphasis on Autism Spectrum Disorder (ASD), considering the challenges faced by students in contemporary educational and social contexts. The study is based on the understanding that autism is a neurodevelopmental condition that affects, at different levels, communication, social interaction, and cognitive processes. It highlights that learning difficulties in individuals with autism are not related to a lack of intellectual capacity, but rather to pedagogical and methodological barriers present in the school environment. The research emphasizes the importance of early identification of these difficulties to ensure more effective educational interventions. The role of the teacher as a mediator in the teaching-learning process is discussed, highlighting the need for continuous professional development and inclusive pedagogical practices. The paper also analyzes adapted educational strategies, such as the use of visual resources, structured routines, and active learning methodologies. Collaboration among schools, families, and healthcare professionals is considered essential for the comprehensive development of students with autism. School inclusion is presented as a legal and social right that goes beyond physical access to school, requiring significant curricular adaptations. The study demonstrates that inclusive environments benefit not only students with autism but the entire school community. It also emphasizes the importance of respecting individual differences and diverse learning paces. The research contributes to reflections on more humanized educational practices. It concludes that addressing learning difficulties in the context of autism requires sensitivity, knowledge, and commitment to inclusive education. Therefore, the paper reinforces the need for public policies that ensure adequate pedagogical support. The study proposes an educational approach that values diversity. Thus, understanding autism is essential for promoting meaningful learning. Inclusion is viewed as a continuous process. Respect for differences strengthens the educational environment. The paper encourages further research in this field. Finally, it reaffirms the role of schools as spaces for inclusion, support, and development.

KEYWORDS: Learning Difficulties; Autism; Special Education.

[1] **Graduação em Psicologia (UNA 2005); Graduação em Pedagogia (UNIG 2007); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo desde 2021.**

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais desafios do sistema educacional contemporâneo, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem associadas a condições do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista. Nas últimas décadas, observou-se um aumento significativo no número de diagnósticos de autismo, o que tornou ainda mais evidente a necessidade de adaptações pedagógicas e metodológicas no ambiente escolar. Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como as dificuldades de aprendizagem se manifestam em alunos com autismo e de que forma a escola pode atuar para promover uma educação mais equitativa e significativa. O processo de aprendizagem, para esses estudantes, envolve aspectos cognitivos, sociais, emocionais e comportamentais que precisam ser considerados de maneira integrada. Assim, a escola assume um papel central na promoção do desenvolvimento global do aluno com autismo.

As dificuldades de aprendizagem não devem ser compreendidas como limitações absolutas, mas como desafios que exigem estratégias educacionais específicas e sensíveis às individualidades de cada estudante. No caso do autismo, essas dificuldades podem estar relacionadas à comunicação, à interação social, à atenção, à organização do pensamento e à compreensão de conteúdos abstratos. Muitas vezes, a falta de conhecimento sobre o transtorno contribui para práticas pedagógicas inadequadas, que acabam reforçando a exclusão escolar. Nesse contexto, a formação dos profissionais da educação torna-se essencial para garantir intervenções pedagógicas eficazes. O professor precisa estar preparado para identificar sinais de dificuldades de aprendizagem e adaptar suas práticas conforme as necessidades do aluno.

A inclusão escolar de alunos com autismo é um direito assegurado por legislações educacionais, que defendem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos no ensino regular. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta inúmeros obstáculos, como a escassez de recursos, a falta de apoio especializado e a resistência de alguns profissionais e instituições. A simples presença do aluno com autismo na sala de aula não garante uma educação inclusiva de qualidade. É necessário que haja adaptações curriculares, uso de metodologias diferenciadas e um ambiente escolar acolhedor. Dessa forma, a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo e coletivo.

O ambiente escolar exerce grande influência no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais do aluno com autismo. Quando estruturado de maneira adequada, ele pode favorecer a autonomia, a comunicação e a construção do conhecimento. Estratégias como o uso de recursos visuais, rotinas previsíveis e atividades lúdicas têm se mostrado eficazes no apoio à aprendizagem desses estudantes. Além disso, a valorização dos interesses individuais do aluno pode contribuir para maior engajamento no processo educacional. A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante se sente acolhido e respeitado em suas diferenças.

Outro aspecto relevante diz respeito à parceria entre escola, família e profissionais da saúde. O trabalho conjunto possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades do aluno e favorece intervenções mais coerentes e eficazes. A família desempenha um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento educacional e emocional da

criança com autismo. Já os profissionais especializados podem orientar a equipe pedagógica quanto às melhores estratégias de ensino. Essa articulação contribui para a construção de um percurso educacional mais consistente.

A discussão sobre dificuldades de aprendizagem com ênfase no autismo também envolve a reflexão sobre práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes não atendem à diversidade presente na sala de aula. O modelo educacional homogêneo tende a desconsiderar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Nesse sentido, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas beneficia não apenas os alunos com autismo, mas toda a comunidade escolar. A diversidade passa a ser vista como um elemento enriquecedor do processo educativo.

Portanto, estudar as dificuldades de aprendizagem no contexto do autismo é essencial para promover uma educação mais justa e humanizada. A escola precisa se reinventar constantemente para atender às demandas de uma sociedade plural. Compreender o autismo e suas implicações no processo de aprendizagem contribui para a quebra de preconceitos e para a construção de práticas educacionais mais conscientes. Assim, este trabalho busca refletir sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de alunos com autismo, destacando a importância de estratégias pedagógicas adequadas. Ao abordar essa temática, pretende-se contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva. Dessa forma, reafirma-se o compromisso da escola com o respeito às diferenças e com o direito à aprendizagem de todos.

DESENVOLVIMENTO

As dificuldades de aprendizagem constituem um tema amplamente discutido no campo educacional, especialmente quando associadas a condições do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista. Essas dificuldades não devem ser compreendidas como incapacidade de aprender, mas como a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas que respeitem as particularidades de cada estudante. No contexto do autismo, as dificuldades de aprendizagem podem se manifestar de formas variadas, considerando que o transtorno apresenta um espectro amplo, no qual cada indivíduo possui características únicas. Dessa forma, compreender essas dificuldades é essencial para a construção de práticas educacionais mais inclusivas.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e no comportamento, podendo influenciar diretamente o processo de aprendizagem. Muitos alunos com autismo apresentam dificuldades na compreensão de linguagem abstrata, na interpretação de regras sociais e na organização do pensamento. Essas características podem interferir na assimilação dos conteúdos escolares, principalmente quando o ensino é baseado em métodos tradicionais e pouco flexíveis. Assim, torna-se evidente a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas para atender às demandas desses estudantes.

As dificuldades de aprendizagem em alunos com autismo também podem estar relacionadas à atenção e à concentração, uma vez que muitos apresentam sensibilidade a estímulos externos, como ruídos, iluminação e movimentação excessiva no ambiente escolar. Esses fatores podem dificultar o foco nas atividades propostas, prejudicando o desempenho acadêmico. Nesse sentido, a organização do espaço físico da sala de aula é

um aspecto relevante para favorecer a aprendizagem. Ambientes estruturados e previsíveis contribuem para maior segurança e estabilidade emocional do aluno.

A escola inclusiva tem como princípio fundamental o reconhecimento da diversidade humana, entendendo que todos os alunos aprendem de maneiras diferentes. No entanto, na prática, ainda existem desafios significativos para a efetivação da inclusão de alunos com autismo. Muitos profissionais da educação relatam dificuldades em lidar com as especificidades do transtorno, devido à falta de formação adequada e de apoio pedagógico especializado. Essa realidade evidencia a importância da capacitação contínua dos professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem do aluno com autismo é fundamental, pois ele atua como mediador entre o conhecimento e o estudante. Para isso, é necessário que o docente conheça as características do transtorno e utilize estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão dos conteúdos. O uso de recursos visuais, como imagens, gráficos e esquemas, pode facilitar a aprendizagem, uma vez que muitos alunos com autismo apresentam melhor desempenho quando o ensino é visualmente estruturado. Além disso, a utilização de rotinas claras contribui para a previsibilidade das atividades.

As metodologias ativas também se apresentam como uma alternativa eficaz no trabalho com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem associadas ao autismo. Essas metodologias valorizam a participação ativa do aluno no processo educativo, estimulando a autonomia e o protagonismo. Atividades lúdicas, jogos educativos e propostas interativas podem tornar o aprendizado mais significativo e motivador. Dessa forma, o aluno passa a se envolver mais com as atividades, reduzindo a ansiedade e o desinteresse.

Outro aspecto importante a ser considerado é a adaptação curricular, que não significa a redução do conteúdo, mas a adequação das estratégias e dos instrumentos de avaliação às necessidades do aluno. A flexibilização curricular permite que o estudante com autismo tenha acesso ao conhecimento de forma mais adequada ao seu ritmo de aprendizagem. Avaliações diferenciadas, como trabalhos práticos e observações contínuas, podem substituir ou complementar provas tradicionais, proporcionando uma avaliação mais justa.

A parceria entre a escola e a família é essencial para o sucesso do processo educacional do aluno com autismo. A família possui um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento da criança, fornecendo informações importantes sobre suas habilidades, dificuldades e interesses. Quando há diálogo constante entre escola e família, as intervenções pedagógicas tornam-se mais coerentes e eficazes. Essa colaboração contribui para a construção de um ambiente educacional mais favorável ao aprendizado.

Além da família, a atuação de profissionais da área da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias educacionais mais adequadas. Esses profissionais podem orientar a equipe pedagógica quanto às necessidades específicas do aluno, contribuindo para um trabalho interdisciplinar. A integração entre educação e saúde fortalece o atendimento ao estudante com autismo, promovendo seu desenvolvimento integral.

As dificuldades de aprendizagem também podem impactar a autoestima do aluno com autismo, especialmente quando ele enfrenta constantes situações de fracasso escolar. Por isso, é fundamental que a escola valorize os avanços e conquistas do estudante, mesmo que sejam pequenas. O reconhecimento do esforço contribui para o fortalecimento da autoconfiança e para o desenvolvimento emocional. Um ambiente escolar acolhedor favorece o bem-estar do aluno e melhora seu desempenho acadêmico.

A inclusão escolar não beneficia apenas o aluno com autismo, mas toda a comunidade escolar. O convívio com a diversidade promove valores como respeito, empatia e solidariedade entre os alunos. A escola torna-se um espaço de aprendizagem coletiva, onde todos aprendem a lidar com as diferenças. Dessa forma, a inclusão contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, ainda existem desafios a serem superados. A falta de recursos materiais, a escassez de profissionais especializados e a sobrecarga de trabalho dos professores dificultam a implementação de práticas inclusivas de qualidade. É necessário que haja investimentos contínuos na educação para garantir condições adequadas de ensino. A efetivação da inclusão depende do compromisso de toda a sociedade.

A reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem com ênfase no autismo permite repensar o modelo educacional vigente. É preciso superar práticas excludentes e construir uma educação que valorize a singularidade de cada aluno. O respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem deve ser um princípio norteador das práticas pedagógicas. Dessa forma, a escola cumpre seu papel social de promover a igualdade de oportunidades.

Portanto, lidar com dificuldades de aprendizagem no contexto do autismo exige sensibilidade, conhecimento e comprometimento por parte dos profissionais da educação. A construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda esforço coletivo e constante reflexão. Ao compreender as necessidades do aluno com autismo, a escola contribui para o desenvolvimento de uma educação mais humanizada. Assim, a inclusão deixa de ser apenas um discurso e passa a ser uma prática efetiva. O desafio é grande, mas os benefícios são significativos. A educação inclusiva representa um avanço na garantia dos direitos educacionais. Promover a aprendizagem de todos é um compromisso ético e social. Dessa forma, o desenvolvimento deste trabalho reforça a importância de uma educação que respeite as diferenças. O autismo não deve ser visto como um obstáculo, mas como uma condição que exige novas formas de ensinar. A escola tem o poder de transformar realidades.

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; Conhecer as políticas públicas da

Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; Analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes idéias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das idéias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético.

Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são idéias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo . Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva,

refletidas no movimento da escola para todos.

O objetivo do ensino de didática, é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham " brincando " despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo, que se encontram na educação infantil ,têm visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos, entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto estão associados à ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequencias dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apresentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho permitiram compreender a complexidade das dificuldades de aprendizagem, com ênfase no Transtorno do Espectro Autista, evidenciando a importância de práticas educacionais que respeitem as singularidades de cada estudante. Ficou claro que o autismo não deve ser interpretado como um impedimento para a aprendizagem, mas como uma condição que exige abordagens pedagógicas diferenciadas e sensíveis às necessidades individuais. A escola, enquanto espaço de formação humana e social, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral do aluno com autismo.

Ao longo do estudo, foi possível observar que as dificuldades de aprendizagem estão diretamente relacionadas às barreiras pedagógicas e atitudinais presentes no ambiente escolar. A ausência de estratégias adequadas, a falta de formação específica dos professores e a escassez de recursos contribuem para o insucesso escolar desses alunos. Dessa forma, torna-se essencial repensar as práticas pedagógicas tradicionais, adotando metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa e o respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento.

A pesquisa também destacou a relevância do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de investimento em formação

continuada voltada para a educação inclusiva. O conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista possibilita ao docente identificar as potencialidades do aluno e planejar intervenções mais eficazes. Além disso, o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e metodologias ativas mostrou-se fundamental para facilitar a compreensão dos conteúdos e promover maior engajamento do estudante.

Outro aspecto relevante abordado foi a importância da parceria entre escola, família e profissionais da saúde, que contribui para uma atuação mais integrada e coerente. O diálogo constante entre esses atores favorece a compreensão das necessidades do aluno e fortalece o processo de inclusão escolar. A família, ao participar ativamente da vida escolar, auxilia no acompanhamento do desenvolvimento acadêmico e emocional da criança com autismo.

As considerações finais também evidenciam que a inclusão escolar beneficia toda a comunidade educativa, promovendo valores como respeito, empatia e solidariedade. O convívio com a diversidade contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em sociedade. Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser compreendida como um compromisso coletivo, que ultrapassa os limites da sala de aula e envolve toda a instituição escolar.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, ainda há desafios significativos a serem superados, como a falta de recursos, o despreparo de alguns profissionais e a resistência a mudanças no modelo educacional. Esses desafios reforçam a necessidade de investimentos contínuos e de políticas educacionais mais efetivas. A inclusão não deve ser tratada apenas como uma obrigação legal, mas como um direito fundamental do aluno.

Diante do exposto, conclui-se que lidar com dificuldades de aprendizagem no contexto do autismo exige sensibilidade, conhecimento e comprometimento por parte dos profissionais da educação. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais. É fundamental que a escola esteja aberta à diversidade e disposta a se adaptar às necessidades de seus alunos.

Este trabalho contribui para a reflexão sobre práticas educacionais mais humanizadas e inclusivas, incentivando novas pesquisas na área da educação especial. Ao compreender o autismo e suas implicações no processo de aprendizagem, torna-se possível promover uma educação mais justa e equitativa. Por fim, reafirma-se que a inclusão escolar é um processo contínuo, que demanda esforço coletivo e constante reflexão. A valorização das diferenças fortalece o ambiente educacional. A aprendizagem de todos deve ser o principal objetivo da escola. Assim, a educação inclusiva se consolida como um caminho necessário para a construção de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Élder. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva:** fundamentos e práticas. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Petrópolis: Vozes, 2012.

JOGOS, UMA POSSÍVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

GAMES, A POSSIBLE INNOVATIVE TOOL FOR THE LITERACY PROCESS

ANA AMÉLIA GOMES [1]

RESUMO

A possibilidade do uso de jogos pedagógicos no ensino, para que o conhecimento transmitido em sala de aula torne-se mais eficaz, mostrando que pode contribuir no processo de ensino e no desenvolvimento.

O jogo apenas tem o papel de auxiliar o professor, no processo de ensino, nesse sentido, além de ser o comunicador do conhecimento ele incentiva o aluno na construção do seu conhecimento e quando necessário interferir, apresentando novas situações e reflexões para que o aluno tenha condições de caminhar sozinho, o artigo mostra que os jogos são uma ferramenta muito inovadora e motivadora que pode trazer contribuições aos alunos, escola e ajudar o professor que passam por constantes dificuldades, principalmente em conteúdos complexos na transmissão de conhecimento de forma atrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos pedagógicos; Ensino; Ludicidade.

ABSTRACT

The possibility of using pedagogical games in teaching, so that the knowledge transmitted in the classroom becomes more effective, showing that it can contribute to the teaching process and development.

The game only plays the role of assisting the teacher in the teaching process; in this sense, in addition to being the communicator of knowledge, it encourages the student in the construction of their own knowledge and, when necessary, to interfere, presenting new situations and reflections so that the student is able to walk alone. The article shows that games are a very innovative and motivating tool that can bring contributions to students, the school, and help teachers who experience constant difficulties, especially in complex contents, in transmitting knowledge in an attractive way.

KEYWORDS: Pedagogical games; Teaching; Playfulness.

[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

Em sua vida profissional, os professores se deparam com várias dificuldades, é importante que eles utilizem de vários recursos pedagógicos e linguagens que contribuam ao processo de aprendizado, mas com objetivo, estratégia e intenção, principalmente na metodologia de ensino é entendido que um bom recurso pedagógico é o uso de jogos pedagógicos, que são lúdicos e muito atraentes aos alunos como veremos ao longo do trabalho.

Este artigo visa mostrar o potencial dos jogos, para melhorar a compreensão e aprendizado dos alunos e desenvolver habilidades e atitudes e ao mesmo tempo inovar no ensino, e dessa forma foi visto os potenciais e limitações, como aplicá-lo e o que pode trazer ao ensino, quando falamos em jogos, temos de levar em consideração o nível de conhecimento, a dinâmica de funcionamento e o grau de utilidade que esse jogo vai· proporcionar aos alunos e não apenas aplica·-lós como um passatempo para distração, ele é um estímulo, que causa uma compreensão e desenvolvimento intelectual e físico quando aplicado com uma intenção desenvolve um gosto por aprender.

O jogo é colocado nesse artigo como um recurso pedagógico, pois essa estratégia faz com que o aluno use tanto a teoria como a prática e estude de forma atraente divertida e descontraída, assim sem perceber ele se desenvolve, fica mais criativo, espontâneo e o prazer de estudar; aspectos esses que o professor de não pode ignorar e deve aproveitar empregando-o em um conteúdo adequado, em um lugar, situação e matérias motivadores, principalmente em conteúdo que os alunos apresentem dificuldade em aprender.

OBJETIVO GERAL

Planejar seleção dos conteúdos a serem trabalhados por meio de jogos no contexto da sala de aula, adequando os jogos as potencialidades dos alunos e buscando diversifica- lós com o objetivo de explorar suas capacidades mentais e físicas

OBJETIVO ESPECÍFICO

Desempenhar e apreender conceitos, desenvolver habilidades, além da interação social, assim, o professor pode repetir o jogo quantas vezes quiser para assimilarem o conteúdo.

- Um aumento na percepção socioemocional e no respeito mútuo através dos jogos
- Avaliar a percepção das crianças sobre jogos para ajustar as práticas e garantir o engajamento e a relevância das atividades.

JUSTIFICATIVA

De acordo com Ferran, Mariet e Porcher (1979, p.26-27), no ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades, no jogo que a criança se socializa de forma livre e autônoma, desenvolvendo o trabalho em grupo. (DOHME, 2003, p.87).

Já para Lopez (2001, p.23) é um processo pedagógico que alia o divertimento a aprendizagem, é muito rico o desenvolvimento através do lúdico, o jogo é democrático acessível a todos, onde estimula um grande interesse no sujeito no aprender atualmente fala-se muito da utilização de jogos no ensino, então é interessante questionar o que é jogo educativo?

E assim pode-se dizer que é a relação entre o jogo e a educação, onde o jogo se desenvolve

no ambiente escolar, sendo utilizado para abordar certos conteúdos complexos, para assim facilitar o aprendizado desses assuntos. De acordo com Kishimoto (1997, p.45), jogo pode ser interpretado de várias formas, como jogo político, faz-de-conta (forte presença do imaginário), no jogo de xadrez (regras padronizadas).

O jogo combina espaço e tempo, é considerada uma atividade incerta, porque não se tem a certeza do resultado, improdutivo, pois não gera ganhos e com regras, fictício, pois trabalha com o irreal, lúdico, divertido, alegre. (MALEY E DUFF, 1986, p.6) Para Friedman (1996, p.20), o jogo é um "quebra-cabeça", mas uma atividade para meios de socialização para a criança.

E o autor Soares (2008, p.3) diz que o jogo é o resultado de interações linguísticas e ações lúdicas, que resultam em prazer, divertimento e liberdade, com um sistema de regras claras e explicitas e que tenham um lugar onde possa agir. O autor Huizinga (1971), diz que o jogo veio antes da cultura, é o alicerce do pensamento, capacita o indivíduo a se conhecer, através das experiências que o jogo oferece, esses autores atribuem ao jogo, um papel preponderante do ponto de vista cultural e na psicologia, trata de um conceito amplo acrescentando algumas dificuldades em defini-lo.

De acordo Ferran, Mariet e Porcher (1979, p.26-27), no ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades. Segundo Perrenoud (1999, p.10), desde o início, os pedagogos tentam fazer com que o sistema escola esteja mais a serviço dos alunos do que do governo e o jogo, para eles, valoriza mais o ensino do que o conhecimento.

Segundo Ausubel (1978, p.41), o aluno tem a possibilidade de aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usado em outros aprendizados, desta forma, relembrará o que aprendeu e o aluno usa as suas vivências e interesses como uma forma de ajudar a reter conhecimento o jogo faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, convida-o a se conhecer, a fortalecer sua personalidade, além de ser um instrumento pedagógico e uma necessidade para as crianças. (Valentim, 2002)

Para o autor Piaget (1975), o jogo elabora o conhecimento, através do prazer, o que é um estímulo para o aprendente, a melhorar sua inteligência, iniciativa, individualidade, autonomia e curiosidade, ou seja, uma ótima estratégia para o professor outro aspecto interessante é a visão de Dohme (2003), onde diz que não importa o grau de dificuldade do jogo, ele sempre vai promover um sentido crítico no aprendente.

Para Maley e Duff (1986, p.6), o jogo ajuda nas relações interpessoais, corrigindo comportamentos, entre alunos e professores, ou seja, o jogo é um instrumento pedagógico, muito rico, faz com que todos se sintam à vontade na hora de ensinar e aprender, o lúdico é uma forma excelente de interação e desta forma o conteúdo fica mais próximo da realidade do aluno e fazendo com que ele consiga reter muito mais conhecimento.

De acordo Ferran, Mariet e Porcher (1979, p.26-27), no ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades, o jogo é um recurso muito importante para os docentes, porém deve ser escolhido com cuidado, deve apresentar o conteúdo com qualidade e ser focado nos objetivos da matéria, por isso, deve-se ficar de

parceiros de jogo, júri ou coordenadores das atividades. (GRANDO,2001, p.50)

A vantagem é que o jogo é uma forma de desinibir, estimula o desenvolvimento cognitivo; facilita as relações interpessoais e em grupo, beneficia a aprendizagem significativa e a criatividade; favorece a aprendizagem de gramática; estabelece motivação e vínculo entre ensino e necessidade; assegura a participação; permite uma direta reflexão sobre a aprendizagem adquirida e atenua possíveis conflitos.

O jogo traz muitas vantagens quando aplicado de forma moderada e atraente e faz com que o ensino e o professor estejam mais próximo do universo do aluno o professor trabalha na formação dos indivíduos e muito comum eles se questionarem de quais estratégias utilizar, procurando sempre aquelas que desenvolvem o dinamismo, as habilidades, talentos, intelecto, crescimento e amadurecimento dos seus alunos.

Segundo o autor Perrenoud (1999) deve-se aplicar novos métodos, principalmente no processo de aprendizado, pois os aprendentes não estão enxergando o conhecimento como algo útil e chega a ser nada atraente, neste contexto o jogo é uma ótima ferramenta, pois além de ensinar o conteúdo, contribui para o crescimento e desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno. , o jogo educativo em contexto pedagógico poderia ser um instrumento importante para aplicar nas aulas de geografia, assim motivando os alunos os docentes precisam de lugares adequados para as práticas lúdicas.

PROBLEMA

A causa do processo didático e seria uma ação cientifica, para alcançar objetivos, é possível saber até onde chegou e o que falta ainda alcançar a avaliação é outro dos itens fundamentais para o professor ter um bom resultado na sala de aula, mas atualmente a avaliação tornou-se um campo de confrontação, para alguns autores é uma ferramenta importante e para outros uma ferramenta de repressão, conservadora e autoritária de ensinar e provoca efeitos negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças?

DESENVOLVIMENTO

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas são alfabetizadas, mas não são letradas.

Essa condição, embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado".

No cotidiano escolar percebemos a necessidade da participação de um profissional especializado para orientar o trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais ,o professor, diante de tantas responsabilidades, e sem respaldo apropriado sente-se desamparado diante da realidade da inclusão, assim como ele, gestores e demais funcionários, também possuem muitas vezes ressalvas quanto a esta nova realidade refletir sobre a importância da relação entre os portadores de necessidades educacionais especiais, os docentes e o trabalho psicopedagógico para a superação de

entraves ao direito constitucional de uma educação de qualidade para todos.

Em outras palavras, “assimilação significa interpretação, ou seja, ver o mundo não é simplesmente olhar o mundo, mas é interpretá-lo, assimilá-lo, tornar seus alguns elementos do mundo, portanto isso implica necessariamente em assimilar algumas informações e deixar outras de lado a cada relação existente entre o sujeito e o objeto”.

Segundo Piaget afirma que o termo assimilação foi tomado no sentido amplo de uma integração às estruturas prévias e que assimilar um objeto a um esquema torna a conferir a esse objeto uma ou mais significações e é essa atribuição de significações que comporta, então, um sistema mais ou menos complexo de inferências.

“Na interação, segundo os autores, com o meio as estruturas mentais, ou seja, a organização mental que a pessoa tem para conhecer o mundo, são capazes de se modificarem para atender e se adequar às necessidades e particularidades do objeto, ou seja, as estruturas mentais se adaptam a situações mutantes na acomodação é “uma mudança de comportamento e não uma simples reação a estímulos específicos, pois o potencial de mudança das estruturas mentais deixa claro que mesmo as mais simples.

A atuação do psicopedagogo tem um campo muito vasto, podendo atuar em escolas, clínicas, hospitais e empresas vimos que para as crianças com N.E.E., é preciso oferecer não apenas vagas, mas condições de uma aprendizagem eficaz. assim, em função do novo contexto educacional do ensino regular, que recebe as crianças, o psicopedagogo pode auxiliar os professores, os pais e a equipe gestora no trabalho inclusivo.

Para Holanda (2002. p. 50) “profissionais especializados são de grande importância para assessorar as dificuldades da equipe técnica da escola”. o processo de inclusão requer equipamentos e materiais específicos e uma equipe de apoio para oferecer suporte a todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos pode auxiliar na ruptura do preconceito e na convivência com as diferenças, entretanto ao poder público e a sociedade visualizar a real importância deste profissional como mais um membro facilitador e mediador no processo de inclusão e aprendizagem certamente cada escola possui suas necessidades e expectativas e para realizar um bom trabalho e cumprir efetivamente seu papel, onde o psicopedagogo deverá percebê-las e faz se necessário que a equipe escolar esteja aberta a mudanças.

Deve haver confiança, respeito e cumplicidade entre todos os envolvidos para um resultado eficaz, assim a relação psicopedagogo e escola são fundamentais para a evolução do aluno a relação harmônica, compromisso e cumplicidade são elementos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer atividade que envolva seres humanos; a importância de uma relação bem construída entre alunos com N.E.E., professores e psicopedagogo está no caminho para o sucesso de uma escola inclusiva.

Além destas características apresentadas ainda adverte que é necessário um preparo cuidadoso, em vários níveis e aspectos, para que ocorra a inclusão, assinalando alguns fatores importantes para isso a necessidade de que cada educador conheça seus próprios limites pessoais e de formação e saiba em que medida pode contribuir para a inclusão da criança deficiente, onde as condições e limites de cada escola sejam examinados de formas possíveis para que o processo de inclusão se

realize em benefício da criança deficiente e sejam analisadas projetos educacionais se façam numa dialética teoria/prática, numa constante avaliação são processos puramente mecânicos; a acomodação é a origem do processo de aprendizagem".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo é uma ferramenta eficiente para ser aplicada no ensino, onde o professor deve ser o mediador na prática do jogo para que ele tenha objetivos e estratégias, até científicas para que os alunos consigam compreender assuntos complexos, visto que o jogo ajuda não apenas na fixação de conteúdo, mas também no desenvolvimento físico e emocional, comportamento e interação social, além de preencher a lacuna que há no ensino, que é o gosto pelo estudo, através do prazer.

Uma alternativa viável para melhorar a interação do aluno com o conteúdo estudado em sala de aula, possui um alto valor motivacional e um forte aumento da atividade mental do aluno, além de adquirir habilidades como: raciocínio lógico, observação, cooperação e atenção que serão utilizados por toda a sua vida.

Mas é necessário que os docentes tenham um lugar adequados para as práticas lúdicas, para que leve a aprendizagem, mas devem-se programar antes, pensar qual o objetivo, o que querem que aconteça na prática, quem vai aplicar, como vai acontecer, como vai avaliar, para saber se está dando certo a interação entre professores e alunos na sala de aula, mas trata de mostrar o modo de vida das sociedades e os seus espaços e procura responder às questões que o homem levanta sobre meio físico e humano, além de se dedicar ao conhecimento, fixado e compreendido, e a abordagem lúdica através de jogos facilita muito o processo de aprendizagem.

Conclui-se que os jogos, são um recurso inovador e que pode preencher as lacunas do ensino e que exerce um papel de auxiliador para o professor e de desenvolvimento de todos os aspectos do aluno, fazendo com que esse construa o seu próprio saber, principalmente no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BERTOLDI, M. **Jogos na educação e no consultório**. Publicado em 2003. Disponível em: Acesso em: 15/11/ 2025.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, João Batista. A inteligência em jogo no contexto da Educação Física escolar. Lisboa, Adonis Marcos. **Motriz,** v. 11, n 2, p. 121-130.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar:** crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARFELLA, P. e MARTIN. **El juego como recurso educativo**. Valencia S/Ed, 1999.

HUIZINGA, J. **O jogo como elementos da cultura**. São Paulo: s.e., 1971.

KISHIMOTO, T.M. **Construir brinquedos e organizar espaço de brincadeiras com parte integrante do projeto pedagógico.** São Paulo: s.e., s.l.

LOPES, M. da G. **Jogos na educação**: criar, fazer e jogar. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO, José. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001. PERRENOUND, P. **Avaliação:** da excelência a regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Entre duas Lógicas, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. S/L. Forense Universitária, 1975
PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/Aprender História:** questões de didática aplicada. Lisboa: Livros Horizonte,1990.

SOARES, M.H.F.B. **Jogos e atividades lúdicas no Ensino de Química**: teoria, métodos e aplicações. Em: Departamento de química da UFPR.

VALENTIM, Mónica S.V. **Brincadeiras infantis:** importância para o desenvolvimento neuropsicológico. S/l. S/Ed, 2002.

ZABALZA, Miguel. **A planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Porto: Edições ASA, 1992.

IMAGINAÇÃO EM CENA: O TEATRO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA INFÂNCIA

IMAGINATION ON STAGE: THEATER AS A PEDAGOGICAL TOOL IN CHILDHOOD

ANA CAROLINA SARMENTO DE OLIVEIRA[1]

RESUMO

A inserção do teatro no contexto educacional infantil configura-se como uma prática pedagógica capaz de promover o desenvolvimento integral da criança, favorecendo processos cognitivos, emocionais, sociais, linguísticos e culturais. Ao articular imaginação, ludicidade, expressão corporal e interação coletiva, a linguagem teatral ultrapassa a perspectiva meramente recreativa e assume relevante função formativa no ambiente escolar. Fundamentado em concepções teóricas da psicologia histórico-cultural, da pedagogia crítica e dos estudos sobre arte-educação, o teatro apresenta-se como um instrumento que potencializa a construção de conhecimentos por meio da experiência estética, da criação simbólica e da participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Nesse sentido, a prática teatral contribui para a ampliação da autonomia, da criatividade, da sensibilidade e da capacidade reflexiva das crianças, possibilitando que elas compreendam a si mesmas, o outro e a realidade social em que estão inseridas. O presente artigo discute o papel do teatro como ferramenta pedagógica na infância, analisando seus fundamentos teóricos, suas contribuições para o desenvolvimento infantil, suas interfaces com a aprendizagem escolar e os desafios relacionados à sua implementação no contexto educacional contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro; Infância; Educação; Imaginação; Aprendizagem.

ABSTRACT

The inclusion of theater in early childhood education is a pedagogical practice capable of promoting the child's holistic development, fostering cognitive, emotional, social, linguistic, and cultural processes. By combining imagination, playfulness, body expression, and collective interaction, theatrical language transcends a merely recreational perspective and assumes a significant formative role in the school environment. Grounded in theoretical concepts from historical-cultural psychology, critical pedagogy, and studies on art education, theater presents itself as an instrument that enhances the construction of knowledge through aesthetic experience, symbolic creation, and the active participation of individuals in the educational process. In this sense, theatrical practice contributes to the expansion of children's autonomy, creativity, sensitivity, and reflective capacity, enabling them to understand themselves, others, and the social reality in which they are immersed. This article discusses the role of theater as a pedagogical tool in childhood, analyzing its theoretical foundations, its contributions to child development, its interfaces with school learning, and the challenges related to its implementation in the contemporary educational context.

KEYWORDS: Theatre; Childhood; Education; Imagination; Learning.

[1] **Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Guarulhos (2006), em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015); Pós-graduação em Educação e Saúde Pública pela Psicopedagogia pela Universidade Guarulhos (2011). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo; Professora de Ensino Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Guarulhos.**

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no campo educacional ao longo das últimas décadas têm evidenciado a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a complexidade dos processos de aprendizagem e reconheçam os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Nesse contexto, as linguagens artísticas assumem papel relevante por promoverem experiências que integram sensibilidade, criatividade, reflexão e interação social. Entre essas linguagens, o teatro destaca-se por sua capacidade de mobilizar diferentes dimensões do desenvolvimento humano, favorecendo formas de aprendizagem que articulam pensamento, emoção, corpo e cultura. Assim, sua presença no ambiente escolar tem sido progressivamente reconhecida como elemento importante para a formação integral da criança.

A infância constitui um período marcado pela intensa atividade imaginativa e pela constante elaboração de significados acerca do mundo. Longe de representar uma simples fuga da realidade, a imaginação participa ativamente dos processos de desenvolvimento cognitivo e social, permitindo que a criança reorganize experiências, formule hipóteses e produza novas formas de compreensão daquilo que vivencia. Para Vygotsky (2009), a imaginação humana está diretamente relacionada às experiências acumuladas pelos indivíduos e desempenha papel fundamental na criação cultural. Nessa perspectiva, o teatro oferece condições favoráveis para que a criança amplie seus repertórios simbólicos e desenvolva capacidades relacionadas à interpretação, à criação e à comunicação.

Além de favorecer a expressão individual, a prática teatral promove experiências coletivas que contribuem para a formação de valores sociais e para o fortalecimento das relações interpessoais. Ao participar de jogos dramáticos, improvisações e encenações, a criança aprende a lidar com diferentes pontos de vista, exercita a escuta, desenvolve a cooperação e amplia sua capacidade de compreender o outro. Tais experiências assumem especial relevância em um cenário educacional que busca formar sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, ética e participativa na sociedade. Dessa forma, o teatro não apenas contribui para o desenvolvimento artístico, mas também para a constituição de competências indispensáveis à vida em comunidade.

O reconhecimento da importância das artes no processo educativo encontra respaldo em documentos oficiais que defendem a formação integral dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de experiências que promovam criação, expressão, apreciação e reflexão artística, entendendo tais dimensões como componentes essenciais da educação básica. Nesse sentido, a inserção do teatro no cotidiano escolar representa uma possibilidade de enriquecimento das práticas pedagógicas, ampliando as oportunidades de aprendizagem e fortalecendo processos educativos mais humanizados e significativos.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar o teatro como ferramenta pedagógica na infância, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para o desenvolvimento infantil e seu potencial na promoção de aprendizagens significativas. Busca-se compreender de que forma a linguagem teatral pode colaborar para a construção de práticas educativas que valorizem a criatividade, a autonomia, a sensibilidade e a participação ativa das crianças em seus processos de formação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção do teatro no contexto educacional está associada às mudanças ocorridas nas concepções de infância e aprendizagem ao longo do século XX. A superação gradual de modelos pedagógicos centrados na passividade do aluno favoreceu o surgimento de abordagens que passaram a reconhecer a importância da participação ativa das crianças na construção do conhecimento. Nesse movimento, as práticas artísticas adquiriram maior relevância, especialmente por possibilitarem experiências educativas que integram aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O teatro, em particular, consolidou-se como uma linguagem capaz de promover processos formativos mais dinâmicos, nos quais a aprendizagem ocorre por meio da experimentação, da criação e da interação.

Entre os referenciais teóricos que sustentam a utilização do teatro na educação infantil, destaca-se a psicologia histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky. Segundo o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto sociocultural em que estão inseridos. A aprendizagem não se reduz à assimilação de informações, mas constitui um processo mediado pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais produzidos historicamente. Nessa perspectiva, o teatro pode ser compreendido como uma importante forma de mediação cultural, uma vez que possibilita à criança apropriar-se de diferentes significados, valores e formas de expressão presentes na sociedade.

A atividade teatral relaciona-se diretamente à capacidade humana de representar a realidade. Durante a infância, essa capacidade manifesta-se de maneira intensa por meio das brincadeiras de faz de conta, nas quais a criança recria situações, experimenta papéis sociais e atribui novos sentidos às experiências vividas. Para Vygotsky (2009), a imaginação constitui uma função psicológica essencial para o desenvolvimento da criatividade e para a produção de novas formas de pensamento. Ao favorecer a elaboração de situações imaginárias, o teatro amplia as possibilidades de criação simbólica e contribui para o desenvolvimento de habilidades intelectuais que ultrapassam o campo artístico.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão lúdica presente nas práticas teatrais. O jogo dramático, amplamente utilizado na educação infantil, constitui uma estratégia pedagógica que permite à criança aprender por meio da ação, da descoberta e da interação. Conforme Kishimoto (2011), o brincar representa uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a construção de conhecimentos, a internalização de normas sociais e o fortalecimento das relações interpessoais. Nesse contexto, o teatro aproxima-se das experiências lúdicas características da infância, transformando-as em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Sob a perspectiva da arte-educação, autores como Ingrid Dormien Koudela defendem que o ensino do teatro deve priorizar processos criativos e investigativos, valorizando a experiência estética e a participação ativa dos estudantes. Essa compreensão afasta-se de concepções que restringem o teatro escolar à preparação de apresentações comemorativas, enfatizando seu potencial como linguagem artística e instrumento de formação humana. Assim, o teatro passa a ser entendido como espaço de construção de sentidos, expressão de subjetividades e desenvolvimento de capacidades essenciais para a vida social.

A contribuição do teatro para a educação infantil também pode ser compreendida a partir de sua capacidade de integrar diferentes formas de conhecimento. Ao envolver corpo, linguagem, emoção, imaginação e interação social, a prática teatral favorece uma aprendizagem mais ampla e significativa, capaz de contemplar a complexidade do desenvolvimento humano. Dessa maneira, seus fundamentos teóricos evidenciam que o teatro não constitui apenas um recurso metodológico complementar, mas uma linguagem educativa que contribui efetivamente para a formação integral da criança.

IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A relação entre teatro e desenvolvimento infantil encontra um de seus principais fundamentos na capacidade que essa linguagem possui de estimular a imaginação e a criatividade. Durante a infância, a criança constrói interpretações sobre o mundo por meio de experiências concretas, mas também através da elaboração simbólica da realidade. Nesse processo, a imaginação assume papel central, uma vez que permite combinar elementos da experiência vivida para criar novas possibilidades de compreensão e ação. O teatro potencializa esse movimento ao oferecer situações em que a criança pode experimentar diferentes perspectivas, construir narrativas e atribuir significados a contextos diversos, ampliando gradativamente sua capacidade de pensar e agir de forma criativa.

De acordo com Vygotsky (2009), a imaginação não deve ser compreendida como uma atividade desvinculada da realidade, mas como uma função psicológica que se desenvolve a partir das experiências acumuladas pelos sujeitos. Quanto mais diversificadas forem essas experiências, maiores serão as possibilidades de criação e elaboração simbólica. Nesse sentido, as atividades teatrais contribuem para ampliar o repertório cultural das crianças, oferecendo oportunidades para que elas explorem situações, personagens e contextos que ultrapassam suas vivências imediatas. Ao representar diferentes papéis, a criança exercita a capacidade de interpretar a realidade sob múltiplos pontos de vista, fortalecendo processos de reflexão e construção de conhecimento.

> A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo e a natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. (VIGOTSKY, 2009, p.8).

A criatividade, por sua vez, manifesta-se no teatro não apenas na produção de personagens ou histórias, mas também na resolução de problemas, na improvisação e na adaptação a situações inesperadas. Durante os jogos teatrais, as crianças são constantemente convidadas a formular respostas originais para desafios apresentados coletivamente. Conforme destaca Spolin (2010), a improvisação constitui uma importante estratégia para o desenvolvimento da espontaneidade e da autonomia criadora, pois incentiva a experimentação e reduz o medo do erro. Dessa forma, o teatro favorece a construção de ambientes educativos em que a criatividade é compreendida como uma capacidade que pode ser desenvolvida e aperfeiçoada por meio da prática.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição das experiências teatrais para o desenvolvimento emocional da criança. Ao

vivenciar personagens e situações diversas, os estudantes entram em contato com diferentes sentimentos, conflitos e formas de interação humana. Esse exercício favorece a ampliação da empatia, da sensibilidade e da capacidade de compreender emoções próprias e alheias. Além disso, a expressão artística proporciona um espaço seguro para que a criança manifeste percepções, desejos e inquietações que nem sempre encontram lugar em práticas pedagógicas tradicionais. Nesse sentido, o teatro contribui para a formação emocional ao estimular processos de autoconhecimento e fortalecimento das relações interpessoais.

A articulação entre imaginação, criatividade e desenvolvimento infantil evidência que o teatro desempenha uma função que transcende a aprendizagem de técnicas artísticas. Sua relevância está associada à capacidade de favorecer experiências que ampliam o pensamento simbólico, fortalecem a autonomia intelectual e estimulam a participação ativa da criança na construção do conhecimento. Ao promover situações de criação, interpretação e interação, o teatro contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, consolidando-se como uma importante ferramenta pedagógica no contexto da educação infantil.

O TEATRO COMO MEDIADOR DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A compreensão do teatro como ferramenta pedagógica implica reconhecer seu potencial para atuar como mediador dos processos de aprendizagem. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, a linguagem teatral possibilita a construção do conhecimento por meio da experiência, da interação e da reflexão. Ao envolver os estudantes em situações que exigem observação, interpretação, comunicação e tomada de decisões, o teatro cria condições para que a aprendizagem ocorra de forma ativa e significativa. Dessa maneira, os conteúdos escolares deixam de ser percebidos como informações isoladas e passam a integrar experiências concretas de produção de sentido.

A perspectiva histórico-cultural oferece importantes contribuições para essa discussão ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural. Para Vygotsky (2007), as aprendizagens são construídas nas interações estabelecidas entre os indivíduos e o meio em que vivem. O teatro favorece esse processo ao promover atividades coletivas que exigem diálogo, cooperação e compartilhamento de experiências. Durante a construção de uma cena ou de um jogo dramático, as crianças negociam ideias, formulam hipóteses, escutam diferentes opiniões e constroem conhecimentos de maneira colaborativa. Esse movimento contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais fundamentais para a formação escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter interdisciplinar das práticas teatrais. Por sua natureza integradora, o teatro estabelece conexões entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando abordagens pedagógicas mais amplas e contextualizadas. A construção de personagens, por exemplo, pode envolver conteúdos relacionados à linguagem, à história, à geografia e à cultura. Da mesma forma, a elaboração de narrativas e encenações mobiliza habilidades de leitura, escrita, interpretação e comunicação. Essa articulação favorece uma compreensão mais abrangente dos conteúdos escolares, contribuindo para a construção de aprendizagens que fazem sentido para os

estudantes.

Além da interdisciplinaridade, o teatro contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. As atividades teatrais estimulam a expressão oral, a escuta atenta, a argumentação e a interpretação de diferentes formas de linguagem. Ao participar de encenações, improvisações e jogos dramáticos, as crianças aprendem a organizar ideias, expressar sentimentos e comunicar pensamentos de maneira mais clara e consciente. Essas habilidades são essenciais não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a participação ativa nas diferentes esferas da vida social.

A mediação pedagógica promovida pelo teatro também favorece o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo infantil. Ao serem incentivadas a criar personagens, propor soluções e participar das decisões coletivas, as crianças assumem um papel mais ativo em seus processos de aprendizagem. Essa participação fortalece a confiança em suas capacidades e estimula uma postura investigativa diante do conhecimento. Em vez de ocuparem uma posição passiva diante das informações, os estudantes tornam-se sujeitos capazes de questionar, interpretar e produzir novos significados.

Outro elemento que merece destaque é a contribuição do teatro para a construção de valores relacionados à convivência social. As atividades teatrais exigem respeito às diferenças, cooperação e responsabilidade compartilhada, aspectos que favorecem a formação ética e cidadã. Ao representar diferentes personagens e contextos, as crianças ampliam sua compreensão sobre a diversidade humana e desenvolvem maior sensibilidade em relação às experiências do outro. Dessa forma, o teatro contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de sujeitos mais conscientes e comprometidos com a vida em sociedade.

Considerando esses aspectos, pode-se afirmar que o teatro constitui uma prática educativa capaz de potencializar os processos de aprendizagem em diferentes dimensões. Sua capacidade de integrar conhecimento, expressão, interação e reflexão faz com que essa linguagem se destaque como uma importante estratégia pedagógica para a educação infantil. Ao promover aprendizagens significativas e contextualizadas, o teatro fortalece a formação integral da criança e amplia as possibilidades de construção do conhecimento no ambiente escolar.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INSERÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ampliação do espaço destinado ao teatro na educação infantil representa uma demanda cada vez mais presente nos debates educacionais contemporâneos. Apesar dos avanços observados no reconhecimento das linguagens artísticas como componentes fundamentais da formação humana, ainda existem obstáculos que dificultam a consolidação de práticas teatrais permanentes no cotidiano escolar. Em muitas instituições, o teatro continua sendo associado a apresentações comemorativas ou eventos pontuais, o que limita suas potencialidades pedagógicas e reduz sua contribuição para os processos de ensino e aprendizagem. Tal compreensão revela a permanência de concepções educacionais que privilegiam conteúdos tradicionalmente considerados centrais em detrimento das experiências

artísticas e culturais.

Entre os desafios mais recorrentes destaca-se a formação dos profissionais da educação. Embora os documentos curriculares reconheçam a importância das artes no desenvolvimento integral dos estudantes, muitos docentes não tiveram acesso, durante sua formação inicial, a conhecimentos específicos relacionados à linguagem teatral e às metodologias adequadas para sua utilização no contexto escolar. Essa realidade pode gerar insegurança na elaboração e condução das atividades, contribuindo para que o teatro seja pouco explorado ou utilizado de forma limitada. Nesse cenário, torna-se necessária a ampliação de políticas de formação continuada que possibilitem aos educadores compreender o potencial pedagógico do teatro e desenvolver práticas fundamentadas em referenciais teóricos consistentes.

Outro fator que influencia a presença do teatro na escola diz respeito às condições estruturais e organizacionais das instituições de ensino. Questões relacionadas à disponibilidade de materiais, espaços adequados e tempo destinado às atividades artísticas podem interferir diretamente na realização de projetos mais sistemáticos. Entretanto, é importante reconhecer que a prática teatral não depende exclusivamente de recursos sofisticados. Muitas experiências pedagógicas demonstram que atividades baseadas em jogos dramáticos, improvisações, contação de histórias e expressões corporais podem ser desenvolvidas com recursos simples, desde que exista intencionalidade pedagógica e planejamento adequado. Dessa forma, as limitações estruturais não devem ser compreendidas como impedimentos absolutos para a realização do trabalho teatral.

Paralelamente aos desafios, o contexto educacional contemporâneo apresenta inúmeras possibilidades para a expansão das práticas teatrais na infância. O reconhecimento crescente da importância das metodologias ativas, da aprendizagem significativa e do protagonismo estudantil favorece a valorização de estratégias pedagógicas que estimulem a participação efetiva dos alunos. Nesse sentido, o teatro oferece condições particularmente favoráveis para a construção de ambientes educativos mais dinâmicos, colaborativos e inclusivos. Ao promover a expressão de ideias, sentimentos e percepções, as atividades teatrais contribuem para o fortalecimento da identidade infantil e para a valorização das múltiplas formas de aprendizagem presentes na sala de aula.

Além disso, a inserção do teatro na educação infantil fortalece a perspectiva de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos. Ao integrar aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, a linguagem teatral amplia as possibilidades de desenvolvimento humano e favorece a construção de experiências educativas mais significativas. Sua presença no currículo escolar não deve ser compreendida como um complemento às demais áreas do conhecimento, mas como uma prática formativa que contribui diretamente para a construção da autonomia, da criatividade, da sensibilidade e da consciência crítica. Assim, a valorização do teatro representa não apenas uma ampliação das experiências artísticas na escola, mas também um investimento na qualidade dos processos educativos e na formação de cidadãos capazes de atuar de forma reflexiva e participativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo

permitiu compreender que o teatro constitui uma importante ferramenta pedagógica para a educação infantil, na medida em que favorece experiências de aprendizagem que articulam imaginação, expressão, interação social e construção do conhecimento. Sua utilização no contexto escolar ultrapassa a dimensão artística e recreativa, assumindo uma função educativa capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Ao estimular a participação ativa dos estudantes, o teatro possibilita a construção de conhecimentos de forma mais significativa, dinâmica e contextualizada.

Observou-se que as práticas teatrais oferecem condições favoráveis para o fortalecimento da criatividade, da autonomia, da comunicação e da capacidade reflexiva. Por meio da representação simbólica, da experimentação de diferentes papéis e da vivência de situações imaginárias, as crianças ampliam suas formas de compreender a realidade e desenvolvem habilidades fundamentais para sua formação pessoal e social. Nesse sentido, o teatro favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também a construção de valores relacionados à convivência, ao respeito às diferenças e à cooperação.

Também se evidenciou que o teatro possui um importante potencial como mediador dos processos educativos, especialmente por promover experiências que integram diferentes áreas do conhecimento. Sua natureza interdisciplinar contribui para a ampliação das possibilidades pedagógicas e para a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos e inclusivos. Além disso, ao valorizar a expressão, a escuta e o diálogo, as atividades teatrais fortalecem o protagonismo infantil e estimulam uma relação mais ativa das crianças com o conhecimento.

Diante dessas considerações, conclui-se que a valorização do teatro no contexto da educação infantil representa uma oportunidade de enriquecimento das práticas pedagógicas e de fortalecimento da formação humana em suas múltiplas dimensões. Investir em experiências teatrais significa ampliar espaços de criação, sensibilidade e reflexão, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças e com a formação de sujeitos capazes de participar de maneira crítica, criativa e consciente da vida em sociedade.

.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

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

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula:** um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ESTUDANTES

Inclusive Education and Curriculum Flexibility: Pathways to Learning and Participation for All Students

[1]
ANA PAULA SILVA DUARTE

RESUMO

O objetivo da educação inclusiva é garantir que todas as crianças participem da educação, proporcionando-lhes oportunidades educacionais iguais, levando em consideração as necessidades e características individuais de cada aluno. Portanto, as adaptações curriculares representam uma pedagogia fundamental para a inclusão de crianças com deficiência na educação regular, assim, o sistema educacional deve implementar adaptações curriculares para aumentar as oportunidades de acesso à educação para todas as crianças. Este artigo revisa pesquisas e literatura sobre inclusão escolar, explora os efeitos das adaptações curriculares no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes e descreve a metodologia bibliográfica qualitativa (a pesquisa incluiu um estudo bibliográfico de autores e documentos relacionados à inclusão nas escolas). As adaptações curriculares oferecem vários graus de flexibilidade em relação ao conteúdo, à metodologia e aos recursos de ensino e aos tipos de avaliação, portanto, as adaptações curriculares facilitam a oferta de uma educação mais acessível e útil para todos os alunos. Enfatiza-se a importância do papel do professor no estabelecimento de uma pedagogia inclusiva baseada no conhecimento das necessidades e habilidades individuais dos alunos. Com a utilização de um currículo flexível, os alunos podem desenvolver a independência e a interação social, além de garantir igualdade de acesso a todos os estudantes, o que contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo. Portanto, conclui-se que a flexibilidade curricular é fundamental para proporcionar experiências educacionais de qualidade e a integração bem-sucedida de todos os alunos com deficiência na comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Adaptação Curricular; Inclusão Escolar; Deficiência; Pedagogia.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro- UNISA (2010); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Fabrange (2025); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Constelação do Índio, Professor de Educação Básica.**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ESTUDANTES

Inclusive Education and Curriculum Flexibility: Pathways to Learning and Participation for All Students

[1]
ANA PAULA SILVA DUARTE

ABSTRACT

The objective of inclusive education is to ensure that all children participate in education by providing them with equal educational opportunities while considering the individual needs and characteristics of each student. Therefore, curricular adaptations represent a fundamental pedagogical strategy for the inclusion of children with disabilities in regular education. Thus, the educational system must implement curricular adaptations to increase educational access opportunities for all children. This article reviews research and literature on school inclusion, explores the effects of curricular adaptations on the academic, social, and emotional development of students, and describes the qualitative bibliographic methodology used in the study, which included a review of authors and documents related to inclusion in schools. Curricular adaptations offer different levels of flexibility regarding content, methodology, teaching resources, and assessment methods; therefore, they facilitate the provision of a more accessible and meaningful education for all students. The importance of the teacher's role in establishing inclusive pedagogical practices based on understanding students' individual needs and abilities is emphasized. Through the use of a flexible curriculum, students can develop independence and social interaction skills, while also ensuring equal access for all learners, contributing to the creation of a more inclusive and participatory school environment. Therefore, it is concluded that curricular flexibility is essential for providing quality educational experience.

KEYWORDS: Inclusive Education; Curricular Adaptation; School Inclusion; Disability; Pedagogy.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro- UNISA (2010); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Fabrange (2025); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Constelação do Índio, Professor de Educação Básica.**

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva continua a desempenhar um papel importante para garantir que todas as crianças possam participar da educação, independentemente de quaisquer limitações físicas, mentais, sensoriais ou sociais. O principal objetivo desse tipo de aprendizagem é permitir que crianças com deficiência acessem a educação regular, mantenham a frequência escolar, participem ativamente e alcancem uma educação significativa enquanto estiverem na escola regular.

Um método identificado como importante para atender às necessidades de crianças com deficiência é a adaptação do currículo para que ele atenda às necessidades de todas as crianças com deficiência, promovendo assim um ambiente educacional inclusivo e equitativo. A adaptação curricular oferece aos alunos com deficiência mais oportunidades de aprendizado por meio do uso de estratégias flexíveis de ensino e aprendizagem, bem como de materiais didáticos e métodos de avaliação.

Além de proporcionar mais oportunidades de aprendizado, a adaptação curricular permite que todas as crianças tenham acesso à educação, uma vez que os materiais e as condições de aprendizagem são modificados para se adequarem ao estilo, ritmo e preferências individuais de cada aluno.
Para criar uma escola inclusiva, a forma como o ensino é realizado e a estrutura da escola também devem mudar. Todos os educadores, famílias e a equipe pedagógica precisam trabalhar juntos para criar um ambiente acolhedor e acessível para cada aluno e sua família.

Adaptar o currículo não significa limitar ou mudar o que os alunos aprendem; significa criar estratégias para que todos os alunos se envolvam em seu próprio aprendizado e se desenvolvam como indivíduos.

OBJETIVO GERAL

O objetivo deste documento é analisar como adaptações curriculares importantes apoiam o processo de ensino-aprendizagem tanto de alunos quanto de professores e, portanto, incentivam o sucesso de alunos com deficiência em uma sala de aula inclusiva.

O principal propósito deste documento é examinar as adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. Há três objetivos específicos para este documento: primeiro, compreender a mudança curricular na educação inclusiva; segundo analisar maneiras de auxiliar a aprendizagem de alunos com deficiência; e terceiro, avaliar a contribuição do professor no desenvolvimento de métodos de ensino inclusivos para todos os alunos.

O documento busca examinar e compreender como uma experiência educacional inclusiva e equitativa, proporcionada por meio de um currículo adaptado, é essencial para todos os alunos. Também visa investigar as questões que envolvem os desafios enfrentados pelos educadores ao implementar um currículo adaptado para crianças com deficiência.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender o conceito de adaptação curricular no contexto da educação inclusiva.
- Identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com deficiência.
- Analisar o papel do professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

- Refletir sobre a importância da flexibilização curricular para garantir igualdade de oportunidades no ambiente escolar.
- Investigar os desafios enfrentados pelas escolas na implementação da adaptação curricular.

JUSTIFICATIVA

Precisamos discutir como os educadores podem ajudar os alunos com deficiência a terem uma experiência educacional mais acessível e inclusiva.

Embora tenha havido progresso nas políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional, muitos ainda enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação em atividades escolares, em parte devido à variação na adaptação do currículo escolar.

Por meio de currículos adaptados, alunos com e sem deficiência terão oportunidades iguais, proporcionando a cada aluno a chance de progredir em sua educação de acordo com suas próprias habilidades, com base em suas necessidades e potencial individuais.

Quando o ensino é adaptado, a escola se desenvolve como um ambiente culturalmente competente, democrático e diverso. Por essa razão, este estudo se insere na discussão sobre como as modificações curriculares podem apoiar uma teoria educacional mais inclusiva e o uso de abordagens mais humanistas na educação dos alunos.

PROBLEMA

A questão de pesquisa que norteia este estudo é: Como as modificações curriculares proporcionam um caminho para a inclusão e a aprendizagem significativa de alunos com deficiência no contexto da educação regular?

DESENVOLVIMENTO

A ideia por trás da educação inclusiva se concentra nos princípios da igualdade entre todos os alunos e no respeito à singularidade de cada um e suas diferentes potencialidades; assim, permite que todos os alunos tenham a mesma chance de aprender que seus colegas.

A escola tem a opção de modificar seu currículo como parte dessa missão. A modificação curricular é uma forma de apoiar a participação de alunos com deficiência na sala de aula da educação regular. Segundo Mantoan (2003), para que uma escola desenvolva um sistema inclusivo, é necessário que ela avalie sua estrutura organizacional e filosofia de ensino, de modo que cada aluno tenha igual acesso ao conhecimento transmitido em sala de aula.

As mudanças decorrentes de alterações curriculares podem incluir alterações no conteúdo, na metodologia de ensino, nos recursos utilizados, bem como na quantidade de tempo dedicado às atividades ou na forma de avaliação.

Todas essas mudanças podem auxiliar os educadores a adaptar seus métodos de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) definem como as escolas devem oferecer modalidades de ensino flexíveis que reflitam a diversidade presente em cada instituição. Isso significa que o papel do professor é fundamental no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

De acordo com Freire (1996), o processo de ensino deve se basear no respeito mútuo pelo

conhecimento; portanto, a instrução deve ocorrer por meio do diálogo, da participação ativa e do respeito mútuo que os alunos têm por si mesmos como aprendizes.

Isso significa que a adaptação curricular não é um privilégio, mas um direito que promove a inclusão e o desenvolvimento integral de cada aluno. Disponibilizar diversos materiais didáticos e tecnologias que auxiliem os alunos é igualmente importante. Materiais práticos e jogos, imagens e sons, dispositivos e ferramentas digitais podem apoiar a aprendizagem de alunos com deficiência, pois lhes permitem aprender o currículo e participar de forma independente nas atividades escolares.

Vygotsky (1991), afirma que o ato de aprender se dá por meio da interação social e da mediação do professor, o que reforça a importância de um ambiente educacional colaborativo e inclusivo, no qual todos os alunos possam participar por meio de estratégias pedagógicas.

A adaptação curricular também contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Portanto, um ambiente escolar onde as diferenças individuais dos alunos são respeitadas e onde há apoio educacional para a aprendizagem, fará com que os alunos se sintam mais seguros, mais dispostos a frequentar a escola e desenvolvam um senso de pertencimento a esse ambiente.

Segundo Sassaki (1997), existem barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais à inclusão de pessoas com deficiência, que limitam sua capacidade de participar plenamente em suas comunidades locais. Embora tenha havido avanços no desenvolvimento de políticas inclusivas, ainda existem barreiras à implementação de mudanças curriculares nas escolas, devido à falta de oportunidades de desenvolvimento profissional para professores, à falta de materiais didáticos adequados e à falta de infraestrutura escolar para apoiar a inclusão bem-sucedida de alunos com deficiência.

Consequentemente, há uma necessidade de compromisso com o desenvolvimento de iniciativas de políticas públicas por meio de reformas legislativas, programas de formação de professores e outras estratégias que exemplifiquem as melhores práticas educacionais para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

O princípio fundamental dessa filosofia é que a natureza flexível e acessível da pedagogia oferece a oportunidade de usar estrategicamente o processo de aprendizagem de forma a levar ao sucesso de todos os alunos e apoiar o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Além disso, quando os currículos são adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos, todos podem receber uma educação de alta qualidade. Um ponto final: as adaptações curriculares são essenciais para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação do conteúdo acadêmico, do método ou da estratégia de avaliação de um aluno proporciona aos alunos com deficiência um acesso significativo à aprendizagem.

Além disso, oferecer aos alunos adaptações no conteúdo acadêmico, nos métodos ou nas estratégias de avaliação proporcionará a eles mais oportunidades de participação na escola e, em última análise, criará um sistema educacional mais democrático e acessível.

Os resultados do nosso estudo mostraram que inclusão significa mais do que simplesmente matricular uma criança em uma escola. Para que o aluno tenha sucesso em uma escola inclusiva, é preciso utilizar técnicas pedagógicas que permitam a ele frequentar a escola, participar das atividades escolares e se desenvolver física, emocional e intelectualmente.

Parte da responsabilidade do professor é fornecer uma variedade de recursos pedagógicos que possam auxiliar a criança em seu desenvolvimento; portanto, o compromisso da escola em promover e valorizar a diversidade é essencial para o sucesso da inclusão.

Ademais, constatamos que as adaptações curriculares promovem o sucesso acadêmico de alunos com deficiência e fortalecem sua autoimagem, autonomia e conexões sociais.

Contudo, as políticas públicas que apoiam a inclusão de crianças com deficiência são difíceis de implementar devido a... problemas com o professor. Treinamento e desenvolvimento profissional, financiamento e outros tipos de sistemas de apoio.

Assim, a adaptação curricular é uma ferramenta útil para alcançar o acesso equitativo à educação de qualidade; todas as pessoas terão oportunidades iguais, independentemente das diferenças, se o sistema educacional utilizar adaptações curriculares.

Além disso, ao criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos são tratados como indivíduos, as escolas poderão utilizar práticas inclusivas de ensino e aprendizagem para aprimorar a experiência humana de todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares**.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

DISTÚRBIOS PSICOMOTORES NA INFÂNCIA E SUAS REPERCUSSÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Psychomotor Disorders in Childhood and Their Impact on School Learning

ANA RAFAELA COSTA CARMONA [1]

RESUMO

O desenvolvimento psicomotor constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a aquisição de habilidades cognitivas, sociais e acadêmicas. Alterações nesse processo podem resultar em distúrbios psicomotores, caracterizados por dificuldades relacionadas à coordenação motora, lateralidade, esquema corporal e organização espaço-temporal. Este artigo tem como objetivo analisar as principais características dos distúrbios psicomotores e suas repercussões na aprendizagem escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Conclui-se que a identificação precoce e a adoção de estratégias pedagógicas adequadas contribuem para minimizar os impactos dessas dificuldades no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Distúrbios psicomotores; Aprendizagem escolar; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Psychomotor development is a fundamental aspect of human development. This article analyzes psychomotor disorders and their repercussions on school learning through a qualitative bibliographic study. The findings indicate that early identification and appropriate educational interventions can reduce negative impacts on children's development and school performance.

KEYWORDS: Psychomotricit; Psychomotor disorders; School learning; Child development.

[1] **Graduada em Pedagogia (2014) pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP) e licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2023). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2015) pela Faculdade de Conchas (FACON). Atua como professora no Ensino Fundamental I na EM Rui Carlos Vieira Berbert e na Educação Infantil na EMEIF Professora Aparecida Marques Vaccaro.**

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil envolve aspectos biológicos, cognitivos, afetivos, sociais e motores. Nesse contexto, a psicomotricidade destaca-se por compreender o movimento como elemento essencial para a construção do conhecimento. Desde os primeiros anos de vida, as experiências corporais contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e das competências necessárias à aprendizagem escolar.

A psicomotricidade considera à integração entre corpo e mente, compreendendo o movimento como forma de expressão, comunicação e interação com o ambiente. Alterações nesse processo podem gerar dificuldades que repercutem no desempenho acadêmico e nas relações sociais da criança. Dessa forma, compreender os distúrbios psicomotores torna-se fundamental para à atuação dos profissionais da educação.

Este estudo tem como objetivo analisar os principais distúrbios psicomotores presentes na infância e discutir suas repercussões na aprendizagem escolar, destacando a importância da identificação precoce e da intervenção pedagógica adequada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A psicomotricidade é uma área interdisciplinar que investiga as relações entre movimento, cognição e afetividade. Segundo Fonseca, o desenvolvimento psicomotor resulta da integração de diferentes funções neurológicas e psicológicas. Wallon enfatiza que a motricidade participa da constituição da identidade e da interação social. Piaget destaca a importância das experiências sensório-motoras para a construção das estruturas cognitivas, enquanto Vygotsky ressalta o papel das interações sociais e da mediação cultural.

Entre os principais distúrbios psicomotores encontram-se as dificuldades de coordenação motora global e fina, problemas de lateralidade, alterações do esquema corporal e déficits de organização espaço-temporal. A coordenação motora global relaciona-se à execução de movimentos amplos, como correr e saltar. Já a coordenação motora fina está ligada à atividades que exigem precisão, como escrever, desenhar e recortar.

A lateralidade refere-se à predominância funcional de um dos lados do corpo. Seu desenvolvimento inadequado pode dificultar à orientação espacial e interferir em processos relacionados à leitura e à escrita. O esquema corporal corresponde à representação mental do próprio corpo, enquanto a organização espaço-temporal envolve a compreensão de posição, direção, sequência e duração.

Diversos estudos apontam que as funções psicomotoras constituem uma base importante para a aprendizagem escolar. Crianças com dificuldades psicomotoras podem apresentar problemas na escrita, na leitura, na organização do material escolar e na realização de tarefas que exigem coordenação e planejamento motor.

Além dos impactos acadêmicos, os distúrbios psicomotores podem influenciar aspectos emocionais e sociais. Situações repetidas de fracasso escolar, dificuldades em jogos e brincadeiras e comparações com colegas podem contribuir para sentimentos de insegurança, ansiedade e baixa autoestima.

Nesse contexto, à escola desempenha papel fundamental na identificação precoce dessas dificuldades. À observação sistemática do comportamento dos estudantes permite reconhecer sinais que indiquem a necessidade de avaliação especializada. Atividades lúdicas,

jogos motores, circuitos psicomotores e experiências corporais podem favorecer o desenvolvimento das habilidades necessárias para à aprendizagem.

A perspectiva da educação inclusiva reforça a necessidade de garantir condições adequadas para que todos os estudantes participem das atividades escolares. Assim, à articulação entre escola, família e profissionais especializados torna-se essencial para promover intervenções que respeitem as necessidades individuais de cada criança.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros, artigos científicos, dissertações e teses, permitindo ao pesquisador aprofundar o conhecimento sobre determinado tema a partir da produção acadêmica existente.

Para a realização deste estudo, foram consultadas obras e publicações relacionadas à psicomotricidade, ao desenvolvimento infantil, aos distúrbios psicomotores e às suas implicações no processo de aprendizagem escolar. A busca do material bibliográfico foi realizada em livros de referência da área e em artigos científicos disponíveis em bases de dados acadêmicas, como Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Os critérios de inclusão contemplaram produções que abordassem aspectos conceituais da psicomotricidade, características dos distúrbios psicomotores e suas repercussões no contexto educacional. Foram excluídos materiais que não apresentavam relação direta com a temática proposta ou que não contribuíram para os objetivos da pesquisa.

À análise dos dados ocorreu por meio da leitura exploratória, seletiva e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar conceitos, características, impactos e estratégias de intervenção relacionados aos distúrbios psicomotores. Posteriormente, as informações foram organizadas e discutidas à luz do referencial teórico adotado, possibilitando a compreensão das contribuições da literatura para o entendimento da relação entre desenvolvimento psicomotor e aprendizagem escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os distúrbios psicomotores exercem influência significativa sobre o desenvolvimento infantil e à aprendizagem escolar. Dificuldades relacionadas à coordenação motora, lateralidade, esquema corporal e organização espaço-temporal podem comprometer à aquisição de habilidades acadêmicas e afetar a participação social dos estudantes.

A identificação precoce dessas alterações possibilita à implementação de estratégias pedagógicas adequadas e o encaminhamento para avaliação especializada quando necessário. À escola, em parceria com a família e profissionais especializados, possui pàpel fundamental na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Conclui-se que a compreensão dos aspectos psicomotores do desenvolvimento humano é indispensável para a construção de práticas educacionais inclusivas e para a promoção de oportunidades de aprendizagem mais equitativas.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor:** do nascimento aos seis anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

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

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

MÃOS QUE CUIDAM, MÃOS QUE EDUCAM: O CUIDADO COMO ATO PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Hands That Care, Hands That Educate: Care as a Pedagogical Act in Early Childhood

ANDREA APARECIDA DOS SANTOS DUARTE [1]

RESUMO

O presente artigo discute a indissociabilidade entre cuidado e educação na primeira infância, considerando as práticas desenvolvidas nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, tomando como referência autores que investigam as especificidades da infância, o desenvolvimento infantil e a pedagogia da escuta, além dos documentos curriculares que orientam o trabalho pedagógico no município. O estudo analisa como os momentos de alimentação, higiene, repouso, acolhimento e interação constituem experiências educativas que promovem a construção da autonomia, da identidade e dos vínculos afetivos das crianças. Argumenta-se que o cuidado ultrapassa a dimensão assistencialista historicamente atribuída à Educação Infantil, configurando-se como prática pedagógica intencional e elemento estruturante dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Os resultados apontam que as ações de cuidado, quando pautadas pela observação sensível, pela escuta atenta e pelo respeito aos tempos e necessidades das crianças, favorecem experiências significativas e contribuem para a garantia dos direitos de aprendizagem previstos nos documentos curriculares da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Primeira infância; Cuidado; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Pedagogia.

ABSTRACT

This article discusses the inseparability between care and education in early childhood, considering the practices developed in Early Childhood Education Units of the Municipal Education Network of São Paulo. The research is based on bibliographic and documentary review, drawing on authors who investigate childhood specificities, child development and the pedagogy of listening, as well as curricular documents that guide pedagogical work in the municipality. The study analyzes how moments of feeding, hygiene, rest, welcoming and interaction constitute educational experiences that promote the construction of autonomy, identity and affective bonds among children. It argues that care goes beyond the assistance-based dimension historically attributed to Early Childhood Education, becoming an intentional pedagogical practice and a structuring element of learning and development processes. The results indicate that care actions, when guided by sensitive observation, attentive listening and respect for children's rhythms and needs, favor meaningful experiences and contribute to guaranteeing learning rights established in early childhood education curricular guidelines.

KEYWORDS: Early Childhood; Care; Early Childhood Education; Child Development; Pedagogy.

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

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira consolidou-se, nas últimas décadas, como a primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas experiências. Nesse contexto, torna-se necessário superar concepções que dissociam o cuidar do educar, compreendendo ambas as dimensões como práticas complementares e constitutivas do trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças pequenas.

Nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os momentos de alimentação, higiene, repouso, acolhimento e interação são compreendidos como oportunidades privilegiadas de aprendizagem, desenvolvimento e construção de vínculos. Essas experiências cotidianas permitem que as crianças desenvolvam autonomia, comunicação, participação e conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo.

O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem a pedagogia da infância e os processos educativos na primeira infância, bem como nos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O trabalho busca analisar como as práticas de cuidado constituem ações pedagógicas intencionais e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

A relevância da temática reside na necessidade de fortalecer a compreensão do cuidado como elemento central da ação educativa, reconhecendo sua potência na construção de experiências significativas que respeitam os direitos, as necessidades e os tempos da infância.

OBJETIVO GERAL

Analisar o cuidado como dimensão indissociável da ação educativa na primeira infância, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os fundamentos teóricos que sustentam a integração entre cuidado e educação na primeira infância;
- Identificar como os momentos cotidianos de alimentação, higiene, repouso e acolhimento constituem experiências de aprendizagem e desenvolvimento;
- Analisar a contribuição das práticas de cuidado para a construção da autonomia, identidade e participação das crianças;
- Investigar o papel do educador na organização de contextos que promovam o cuidado sensível e a escuta das múltiplas linguagens infantis;
- Refletir sobre as práticas de cuidado desenvolvidas nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, considerando os documentos curriculares que orientam a ação pedagógica.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema decorre da necessidade de aprofundar a compreensão sobre o cuidado como elemento constitutivo da prática pedagógica na Educação Infantil. Historicamente, o cuidado foi associado a ações assistenciais, enquanto a educação era compreendida como responsabilidade exclusiva dos processos de ensino. Entretanto, os avanços das pesquisas sobre a infância e as políticas públicas educacionais evidenciam que

cuidar e educar constituem dimensões inseparáveis do trabalho desenvolvido com bebês e crianças pequenas.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os documentos curriculares reafirmam a importância de reconhecer os momentos de cuidado como experiências educativas que promovem o desenvolvimento integral das crianças. A alimentação, a higiene, o repouso, o acolhimento e as interações cotidianas configuram oportunidades privilegiadas para a construção da autonomia, da identidade, dos vínculos afetivos e do conhecimento de si e do mundo.

Dessa forma, o presente estudo mostra-se relevante por contribuir para a valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, ampliando a reflexão acerca do papel dos educadores na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

PROBLEMA

De que maneira as práticas de cuidado desenvolvidas nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo contribuem para o desenvolvimento integral, a construção da autonomia e os processos de aprendizagem de bebês e crianças pequenas?

DESENVOLVIMENTO

O CUIDADO COMO DIMENSÃO INDISSOCIÁVEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção contemporânea de Educação Infantil reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural, produtora de conhecimentos e participante ativa dos processos educativos. Nessa perspectiva, o cuidado deixa de ser compreendido como uma ação meramente assistencial e passa a constituir elemento central da prática pedagógica.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular consolidam o entendimento de que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Tal compreensão exige que o cuidar e o educar sejam concebidos como ações complementares e inseparáveis.

Segundo Fochi (2015), os momentos cotidianos da vida dos bebês constituem situações privilegiadas de aprendizagem, uma vez que é nas experiências concretas e nas relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças que se constroem conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

OS MOMENTOS DE CUIDADO COMO EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Na Educação Infantil, os momentos de alimentação, higiene, repouso e acolhimento não representam interrupções do processo educativo. Pelo contrário, constituem contextos ricos de interação, comunicação e aprendizagem.

Durante a alimentação, por exemplo, as crianças desenvolvem hábitos, ampliam experiências sensoriais, exercitam escolhas e participam de situações de convivência coletiva. Nos momentos de higiene, aprendem gradativamente a reconhecer seu corpo, desenvolver autonomia e construir noções relacionadas ao autocuidado.

Conforme aponta o Currículo da Cidade de

São Paulo (2019), os tempos de cuidado precisam ser organizados de forma respeitosa, considerando os ritmos individuais das crianças e favorecendo sua participação ativa nos processos cotidianos.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS

A autonomia constitui uma das aprendizagens mais significativas da primeira infância. Ela não se desenvolve de forma espontânea, mas por meio das oportunidades oferecidas pelos adultos e pelos contextos educativos.

As contribuições de Emmi Pikler destacam a importância de respeitar os movimentos, os tempos e as iniciativas das crianças. Para a autora, a autonomia emerge quando o adulto oferece segurança afetiva e condições para que a criança participe ativamente das situações cotidianas.

Ao permitir que os bebês colaborem durante a troca de fraldas, participem das refeições ou realizem pequenas escolhas ao longo da rotina, os educadores promovem experiências que fortalecem a autoconfiança, a iniciativa e o sentimento de pertencimento.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PEDAGOGIA DO CUIDADO

O educador ocupa lugar fundamental na construção de uma pedagogia do cuidado. Sua atuação exige sensibilidade, observação, escuta e intencionalidade pedagógica.

Mais do que atender necessidades físicas, o professor estabelece relações que promovem segurança emocional, acolhimento e confiança. Nesse sentido, a observação torna-se ferramenta essencial para compreender as singularidades das crianças e planejar experiências significativas.

Barbosa (2006) afirma que a organização dos tempos, espaços e materiais revela concepções de infância e educação. Assim, ambientes acolhedores, acessíveis e desafiadores favorecem a participação ativa das crianças e fortalecem sua autonomia.

AS PRÁTICAS DE CUIDADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

As Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo vêm consolidando práticas que reconhecem o cuidado como ação pedagógica. Os documentos orientadores da rede destacam a importância da escuta das crianças, da valorização das experiências cotidianas e da construção de vínculos significativos.

O Currículo da Cidade para a Educação Infantil propõe uma organização pedagógica fundamentada nos princípios da participação, das interações, das brincadeiras e das investigações infantis. Nesse contexto, os momentos de cuidado são compreendidos como experiências educativas que contribuem para a formação integral das crianças.

A prática cotidiana demonstra que o acolhimento respeitoso, a organização de ambientes acessíveis, a observação sensível e o reconhecimento das múltiplas linguagens infantis constituem elementos fundamentais para a construção de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças e com a qualidade das experiências vividas nos espaços educativos.

> "Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, escutar os cem, os mil modos pelos quais as crianças se expressam." (RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2016, p. 84).

O CUIDADO NA PERSPECTIVA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica constitui uma importante estratégia de observação, reflexão e construção de conhecimento acerca das experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil. Mais do que registrar acontecimentos cotidianos, documentar implica tornar visíveis os processos de aprendizagem, as interações, as descobertas e os percursos construídos pelas crianças em seus contextos de vida coletiva.

Sob essa perspectiva, a documentação pedagógica também pode ser compreendida como uma prática de cuidado. Quando o educador observa atentamente os gestos, as expressões, as narrativas e as ações infantis, demonstra respeito pela singularidade de cada criança e reconhece sua condição de sujeito competente, capaz de produzir conhecimentos, formular hipóteses e construir significados sobre o mundo.

Conforme destaca Rinaldi (2016), a documentação pedagógica permite que as experiências infantis sejam revisitadas, interpretadas e compartilhadas, fortalecendo uma cultura de escuta e valorização da infância. O registro deixa de representar apenas uma evidência do trabalho realizado e passa a constituir um instrumento de investigação pedagógica.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a documentação pedagógica ocupa lugar central nos processos de planejamento, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil. Os registros produzidos pelos educadores contribuem para a compreensão dos percursos de aprendizagem das crianças, orientando a organização de contextos que respeitem seus interesses, necessidades e potencialidades.

Nessa direção, o cuidado manifesta-se na atenção dedicada aos detalhes do cotidiano. Ao registrar a forma como um bebê participa de uma refeição, comunica seus desejos durante uma troca de fraldas ou explora os materiais disponíveis em um espaço investigativo, o educador reconhece que os momentos de cuidado também são momentos de aprendizagem.

A documentação pedagógica permite, ainda, que as famílias acompanhem os processos vividos pelas crianças, fortalecendo vínculos de confiança entre a instituição educativa e a comunidade. Os registros tornam visíveis experiências que, muitas vezes, passariam despercebidas, revelando a riqueza das aprendizagens construídas nos pequenos acontecimentos do cotidiano.

Desse modo, documentar constitui um ato ético, político e pedagógico. Ético porque reconhece e valoriza a voz das crianças; político porque dá visibilidade às infâncias e aos direitos de aprendizagem; e pedagógico porque possibilita a reflexão permanente sobre as práticas educativas. Assim, a documentação pedagógica configura-se como uma das expressões mais sensíveis do cuidado na Educação Infantil, transformando a observação, a escuta e o registro em ações que educam, acolhem e revelam os percursos de desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que o cuidado constitui uma dimensão indissociável da ação educativa na primeira infância. Longe de representar apenas o atendimento às necessidades físicas das crianças, o cuidado configura-se como

prática pedagógica intencional, permeada por relações de afeto, escuta, observação e respeito às singularidades infantis.

Os referenciais teóricos e os documentos orientadores da Educação Infantil evidenciam que os momentos de alimentação, higiene, repouso, acolhimento e interação são experiências potentes de aprendizagem e desenvolvimento. Nesses contextos, bebês e crianças pequenas constroem conhecimentos sobre si mesmos, fortalecem vínculos, desenvolvem autonomia e participam ativamente da vida coletiva.

As reflexões apresentadas demonstram que o papel do educador ultrapassa a dimensão técnica do cuidado, exigindo sensibilidade para reconhecer as múltiplas linguagens das crianças e organizar contextos que favoreçam sua participação e protagonismo. Nesse sentido, a documentação pedagógica emerge como importante instrumento de observação e valorização dos percursos infantis, tornando visíveis as aprendizagens construídas nos acontecimentos cotidianos.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, as práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, nas interações, nas brincadeiras e na garantia dos direitos de aprendizagem reafirmam a centralidade do cuidado como elemento estruturante da Educação Infantil. Os documentos curriculares da rede fortalecem a compreensão de que educar e cuidar constituem ações inseparáveis, comprometidas com a formação integral das crianças.

Conclui-se, portanto, que reconhecer o cuidado como ato pedagógico implica valorizar os pequenos gestos cotidianos que acolhem, protegem, ensinam e promovem o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida. As mãos que cuidam são, também, mãos que educam, pois é nas relações construídas com sensibilidade, respeito e intencionalidade que as crianças encontram condições para crescer, aprender e constituir-se como sujeitos de direitos, participantes e protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. Brasília: MEC, 2007.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Omnisciência, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

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

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

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Pedagogia Paulistana**. São Paulo: SME, 2021.

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

RODINHA DE CONVERSA: PRÁTICA DIÁRIA DE ESCUTA E PERTENCIMENTO NA SALA DE AULA

CONVERSATION CIRCLE: A DAILY PRACTICE OF LISTENING AND BELONGING IN THE CLASSROOM

ANGELITA FRANCISCA DA SILVA [1]
DANIELA RODRIGUES SPOSITO [2]
SANDRA POLIDORIO CARDOSO [3]

RESUMO

A rodinha de conversa constitui uma das práticas pedagógicas mais significativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois favorece a escuta, a participação e a construção de vínculos entre crianças e educadores. Mais do que um simples momento de diálogo, essa atividade representa um espaço de interação social, expressão de sentimentos, compartilhamento de experiências e fortalecimento do senso de pertencimento ao grupo. Em uma sociedade marcada pela velocidade das informações e pela redução dos espaços de fala das crianças, a escola assume papel fundamental na promoção de ambientes que valorizem a comunicação, o respeito às diferenças e a convivência democrática. Nesse contexto, a rodinha de conversa possibilita que cada criança seja reconhecida como sujeito ativo no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, da autonomia, da empatia e das habilidades socioemocionais. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da rodinha de conversa como prática cotidiana de escuta e pertencimento na sala de aula, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem a infância, a interação social e os processos de aprendizagem, evidenciando que a escuta sensível e o diálogo constituem elementos essenciais para uma educação humanizada e inclusiva. Conclui-se que a rodinha de conversa ultrapassa a função organizacional frequentemente atribuída a ela, configurando-se como uma estratégia pedagógica capaz de fortalecer relações, promover a participação infantil e contribuir para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e democráticos.

PALAVRAS-CHAVE: Rodinha de conversa; Escuta infantil; Pertencimento; Educação Infantil; Interação social.

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

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

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

RODINHA DE CONVERSA: PRÁTICA DIÁRIA DE ESCUTA E PERTENCIMENTO NA SALA DE AULA

CONVERSATION CIRCLE: A DAILY PRACTICE OF LISTENING AND BELONGING IN THE CLASSROOM

ANGELITA FRANCISCA DA SILVA [1]
DANIELA RODRIGUES SPOSITO [2]
SANDRA POLIDORIO CARDOSO [3]

ABSTRACT

The conversation circle is one of the most meaningful pedagogical practices in Early Childhood Education and the early years of Elementary School, as it promotes listening, participation, and the development of bonds between children and educators. More than a simple moment of dialogue, this activity represents a space for social interaction, emotional expression, experience sharing, and the strengthening of a sense of belonging within the group. In a society marked by the rapid flow of information and the reduction of opportunities for children's voices to be heard, schools play a fundamental role in creating environments that value communication, respect for diversity, and democratic coexistence. In this context, the conversation circle enables each child to be recognized as an active participant in the educational process, contributing to the development of oral language, autonomy, empathy, and socio-emotional skills. This article aims to analyze the importance of the conversation circle as a daily practice of listening and belonging in the classroom, highlighting its contributions to children's holistic development. The study is based on theoretical references that discuss childhood, social interaction, and learning processes, demonstrating that sensitive listening and dialogue are essential elements for a humanized and inclusive education. It is concluded that the conversation circle goes beyond its often-assigned organizational function, becoming a pedagogical strategy capable of strengthening relationships, promoting children's participation, and contributing to the construction of more welcoming and democratic school environments.

KEYWORDS: Conversation Circle; Child Listening; Belonging; Early Childhood Education; Social Interaction.

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

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

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

INTRODUÇÃO

Há momentos na rotina escolar que parecem simples à primeira vista, mas que carregam uma potência educativa extraordinária. A rodinha de conversa é um desses momentos. Reunidas em círculo, as crianças compartilham histórias, sentimentos, descobertas e inquietações, construindo um espaço coletivo de diálogo que ultrapassa os limites da comunicação cotidiana.

Durante muito tempo, a educação esteve fortemente associada à transmissão de conteúdos, relegando a escuta infantil a um papel secundário. Entretanto, os estudos contemporâneos sobre infância têm demonstrado que as crianças não são apenas receptoras de conhecimento, mas participantes ativas dos processos educativos. Nesse cenário, a rodinha de conversa emerge como uma prática que reconhece e valoriza as múltiplas vozes presentes na sala de aula.

Além de favorecer a linguagem oral, essa prática contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos, para a construção da identidade e para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ao compartilhar experiências e ouvir os colegas, as crianças aprendem a respeitar opiniões diferentes, a lidar com conflitos e a compreender a diversidade presente no grupo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a importância das interações e das experiências coletivas como elementos centrais do desenvolvimento infantil. Assim, compreender o papel da rodinha de conversa torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam a participação, a escuta e o sentimento de pertencimento.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da rodinha de conversa como prática diária de escuta e pertencimento na sala de aula, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender o papel da rodinha de conversa no desenvolvimento da linguagem oral infantil;

Investigar como essa prática favorece a escuta ativa e o respeito às diferenças;

Identificar as contribuições da rodinha para a construção do sentimento de pertencimento;

Discutir a relação entre diálogo, interação social e aprendizagem;

Refletir sobre o papel do professor como mediador das experiências de conversa e escuta.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema fundamenta-se na relevância crescente das práticas pedagógicas que valorizam a participação infantil e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Em um contexto social marcado por relações cada vez mais aceleradas e pela predominância das tecnologias digitais, torna-se essencial criar espaços em que as crianças possam expressar pensamentos, emoções e experiências de forma significativa.

A rodinha de conversa representa uma oportunidade concreta para que a escola promova a escuta sensível e a construção de vínculos interpessoais. Ao favorecer a troca de experiências, essa prática contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da convivência democrática.

Além disso, a temática dialoga diretamente com os princípios da BNCC, que reconhece a importância das interações e da participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, estudar a rodinha de conversa possibilita ampliar a compreensão sobre estratégias pedagógicas capazes de promover uma educação mais humana, inclusiva e significativa.

DESENVOLVIMENTO

A infância é um período marcado por descobertas constantes. Cada conversa, brincadeira ou interação contribui para a formação da identidade e para a compreensão do mundo. Nesse processo, a linguagem ocupa papel central, pois é por meio dela que as crianças expressam desejos, sentimentos, dúvidas e interpretações da realidade.

Segundo Vygotsky et al. (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir das interações sociais. A linguagem, nesse contexto, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um elemento fundamental para a construção do pensamento. Quando a criança participa de uma roda de conversa, ela amplia suas possibilidades de expressão e aprende a organizar suas ideias de forma cada vez mais elaborada.

A organização em círculo possui um significado que vai além da disposição física dos participantes. Diferentemente de estruturas hierarquizadas, a roda simboliza igualdade, participação e compartilhamento. Todos podem olhar uns para os outros, reconhecendo-se como integrantes de um mesmo grupo. Essa configuração favorece a criação de um ambiente acolhedor e democrático.

De acordo com Freire et al. (1996), o diálogo constitui uma prática essencial para a construção do conhecimento. Educar não significa apenas transmitir informações, mas estabelecer relações baseadas no respeito, na escuta e na valorização das experiências dos sujeitos. Sob essa perspectiva, a rodinha de conversa torna-se um espaço privilegiado para a construção coletiva de saberes.

Um aspecto frequentemente observado é que muitas crianças chegam à escola com diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem oral. Algumas falam com facilidade, enquanto outras demonstram timidez ou insegurança. A prática contínua da roda contribui para reduzir essas diferenças, criando oportunidades para que todos possam se expressar em seu próprio ritmo.

Segundo Wallon et al. (2007), as emoções desempenham papel fundamental no desenvolvimento humano. A afetividade influencia diretamente os processos de aprendizagem e socialização. Quando a criança percebe que sua fala é valorizada e respeitada, fortalece sua confiança e amplia sua participação nas atividades escolares.

Outro elemento importante refere-se ao sentimento de pertencimento. Sentir-se parte de um grupo é uma necessidade humana básica. Na infância, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que a construção da identidade ocorre em constante relação com o outro.

Na concepção de Bauman et al. (2003), os vínculos sociais desempenham papel essencial na formação dos indivíduos. Embora suas análises estejam voltadas para a sociedade contemporânea, suas reflexões ajudam a compreender a importância da construção de relações significativas desde os primeiros anos

de vida. A rodinha de conversa oferece justamente essa oportunidade de aproximação entre as crianças.

O pertencimento não surge automaticamente. Ele é construído por meio de experiências de participação, reconhecimento e acolhimento. Quando a criança percebe que sua opinião é considerada e que suas experiências interessam ao grupo, desenvolve uma relação mais positiva com a escola.

A escuta também merece atenção especial. Frequentemente, as práticas educativas enfatizam a fala, mas dedicam menos atenção ao ato de ouvir. No entanto, escutar exige respeito, concentração e abertura para compreender perspectivas diferentes das próprias.

Segundo Oliveira et al. (2019), a escuta infantil deve ser entendida como um princípio pedagógico capaz de orientar práticas mais participativas e democráticas. Ouvir as crianças significa reconhecer sua capacidade de interpretar o mundo e produzir conhecimentos sobre suas experiências.

Nesse sentido, o professor desempenha papel decisivo. Sua função não se limita a conduzir a conversa ou controlar a participação dos alunos. Cabe-lhe criar condições para que todas as vozes sejam acolhidas e respeitadas, mediando conflitos e incentivando o diálogo.

A mediação pedagógica exige sensibilidade. Há dias em que as crianças desejam compartilhar acontecimentos familiares. Em outros momentos, surgem curiosidades sobre temas observados no cotidiano. Algumas conversas podem parecer simples, mas revelam questões profundas relacionadas às emoções, aos medos e às descobertas infantis.

A BNCC destaca que as crianças aprendem por meio das interações e das brincadeiras. A roda de conversa articula esses dois elementos ao proporcionar experiências coletivas de troca e construção de significados. Além disso, contribui para o desenvolvimento dos campos de experiência relacionados à comunicação, à convivência e ao conhecimento de si.

Outro aspecto relevante diz respeito à resolução de conflitos. Divergências são naturais em qualquer grupo social. A rodinha de conversa oferece um espaço seguro para que as crianças expressem sentimentos, relatem situações de conflito e participem da busca por soluções coletivas.

Segundo Corsaro et al. (2011), as crianças constroem culturas próprias em seus processos de interação. Ao dialogarem sobre suas experiências, produzem significados compartilhados e fortalecem sua participação no ambiente escolar. A roda, portanto, não é apenas um momento de fala individual, mas uma experiência coletiva de construção cultural.

Vale destacar que a qualidade da roda não depende da duração da atividade. Em muitos casos, poucos minutos de conversa genuína produzem resultados mais significativos do que encontros longos e excessivamente dirigidos pelo adulto. O essencial é garantir um ambiente em que as crianças sintam liberdade para participar.

A prática cotidiana da rodinha contribui ainda para o desenvolvimento da empatia. Ao ouvir relatos de colegas, as crianças entram em contato com diferentes emoções, histórias e perspectivas. Gradualmente, aprendem a compreender sentimentos alheios e a respeitar experiências distintas das suas.

Esse aprendizado possui impacto que ultrapassa os limites da escola. Crianças que

vivenciam experiências frequentes de diálogo tendem a desenvolver melhores habilidades de convivência, comunicação e resolução de problemas em diferentes contextos sociais.

Dessa maneira, a rodinha de conversa revela-se uma prática simples apenas na aparência. Em sua essência, constitui um espaço de formação humana, social e emocional. É um momento em que a criança não apenas aprende conteúdos, mas aprende sobre si mesma, sobre os outros e sobre a vida em comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a rodinha de conversa é refletir sobre o lugar que a infância ocupa na escola. Quando as crianças são convidadas a falar, ouvir, compartilhar e participar, deixam de ser meras receptoras de orientações para tornarem-se protagonistas de suas experiências educativas.

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a rodinha de conversa desempenha papel fundamental na promoção da escuta, do pertencimento e das interações sociais. Sua relevância não está apenas no desenvolvimento da linguagem oral, mas também na construção de vínculos afetivos, no fortalecimento da identidade e na promoção da convivência democrática.

Mais do que uma atividade de rotina, a roda representa uma escolha pedagógica. Escolher a roda é escolher a escuta. É reconhecer que cada criança possui algo importante a dizer. É compreender que a aprendizagem acontece não apenas quando se ensina, mas também quando se cria espaço para que as experiências sejam compartilhadas.

Em tempos marcados pela rapidez das relações e pela fragmentação dos vínculos sociais, práticas que valorizam o diálogo assumem importância ainda maior. A rodinha de conversa reafirma a necessidade de uma educação que acolha, respeite e reconheça as múltiplas vozes da infância.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

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

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.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2019.

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

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

LIMITES E REGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAR SEM CASTIGO, COM AMOR E FIRMEZA

LIMITS AND RULES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EDUCATING WITHOUT PUNISHMENT, WITH LOVE AND FIRMNESS

ANNA MARINA RAUSEO [1]
JULIANA DOMINGOS FERREIRA MAIOLI [2]
KARINA DE MELO NUNES SANTOS [3]

RESUMO

Este artigo discute o papel dos limites e das regras na Educação Infantil, rompendo com visões autoritárias de "criança sem limite" e permissivas de "tudo pode". A partir de autores como Vygotsky, Tiba, La Taille e da BNCC, defende-se que limites são atos de cuidado e amor, necessários ao desenvolvimento da autonomia, convivência e autorregulação da criança de 0 a 5 anos. Analisa-se a diferença entre regra, limite e castigo, e aponta-se estratégias de mediação docente que respeitam a criança sem abrir mão da condução do adulto. Conclui-se que criança com limites claros se sente segura, e escola que educa com limites forma cidadãos capazes de conviver em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Limites; Regras; Educação Infantil; Disciplina Positiva; BNCC.

ABSTRACT

This article discusses the role of limits and rules in Early Childhood Education, breaking with authoritarian views of "child without limits" and permissive views of "anything goes". Based on authors such as Vygotsky, Tiba, La Taille and the BNCC, it argues that limits are acts of care and love, necessary for the development of autonomy, coexistence and self-regulation of children from 0 to 5 years old. It analyzes the difference between rule, limit and punishment, and points out teacher mediation strategies that respect the child without giving up adult guidance. It concludes that a child with clear limits feels safe, and a school that educates with limits forms citizens capable of living in society.

KEYWORDS: Limits; Rules; Early Childhood Education; Positive Discipline; BNCC.

[1] Pós-Graduação em Neuropedagogia na Educação/2015, Psicopedagogia Institucional/Magistério do Ensino Superior.

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

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

INTRODUÇÃO

"Professor, essa criança não tem limite!". Quantas vezes ouvimos isso na reunião de pais? De outro lado: "Deixa, ele é criança, tem que deixar fazer tudo!". A Educação Infantil vive esse fogo cruzado entre autoritarismo e permissividade. No meio desse conflito, quem sofre é a criança. Criança sem limite vive ansiosa, testa o tempo todo, agride colega, não sabe lidar com frustração. Criança com limite dado por grito e castigo aprende a obedecer por medo, não por compreensão. Vygotsky já dizia: a criança se desenvolve na interação com o adulto mais experiente, que media o mundo para ela (VYGOTSKY, 2007). Limite é mediação. É o adulto dizendo: "O mundo tem regras e eu te amo o suficiente pra te ensinar isso agora, enquanto é tempo de aprender brincando". A BNCC, no campo "O eu, o outro e nós", coloca como objetivo a criança aprender a conviver, respeitar regras e cuidar de si e do outro (BRASIL, 2018). Mas como fazer isso sem cair no "cala a boca" nem no "faz o que quer"? O problema que guia este artigo é: como estabelecer limites e regras na Educação Infantil de forma respeitosa, pedagógica e eficaz, promovendo autonomia e não submissão? Objetivo Geral Analisar o estabelecimento de limites e regras na Educação Infantil como prática pedagógica de cuidado e promoção da autonomia da criança de 0 a 5 anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diferenciar limite, regra e castigo na prática escolar.

Fundamentar teoricamente a importância dos limites para o desenvolvimento infantil.

Apresentar estratégias de mediação do professor que substituem castigo e grito.

Discutir o papel da família e da escola na construção de limites coerentes.

JUSTIFICATIVA

Justifica-se pela angústia real do professor. Formação inicial ensina planejamento lindo, mas ninguém ensina o que fazer quando João morde colega pela 5ª vez ou quando Maria joga cadeira no chão. Professor sai do curso cheio de teoria e vazio de prática pra limite. Além disso, sociedade atual cobra "criança educada", mas não dá ferramenta para o adulto educar. Família chega na escola dizendo "resolve aí" ou "não bate no meu filho". Escola precisa ter base teórica pra orientar família e agir com segurança. Limite maldado gera criança ansiosa ou agressiva. Limite bem dado gera criança segura. Como estamos formando adultos do futuro, discutir limite é discutir saúde mental coletiva.

DESENVOLVIMENTO

LIMITE, REGRA E CASTIGO: NÃO É TUDO A MESMA COISA

Primeiro passo é separar os conceitos pra parar de confundir: Limite: É a fronteira que protege. "Aqui não pode morder porque machuca o colega". Limite diz respeito ao cuidado com o corpo, com o outro e com o ambiente. É dito com firmeza e amor. Pikler defendia: bebê precisa de limite físico pra se sentir seguro pra explorar (FALK, 2016). Regra: É o combinado do grupo. "Na rodinha, cada um fala na sua vez". Regra organiza a convivência. Na Educação Infantil, regra precisa ser pouca, clara, visual e construída com a criança. Montessori defendia ambiente com ordem e regras visíveis pra criança ganhar autonomia (MONTESSORI, 2017). Castigo: É consequência punitiva, vingativa, que humilha. "Já que você mordeu, vai ficar sem recreio". Castigo ensina medo e revolta, não ensina a

fazer diferente. La Taille alerta: castigo gera submissão ou rebeldia, nunca autonomia (LA TAILLE, 1996). Resumo: Limite e regra educam. Castigo machuca. Professor confunde os três quando está cansado.

POR QUE CRIANÇA PRECISA DE LIMITE? A BASE CIENTÍFICA

Parece crueldade, mas não dar limite é crueldade. Motivos: Segurança emocional: Criança testa limite para saber até onde pode ir. Se adulto não responde, ela entende: "O mundo é perigoso, ninguém cuida de mim". Resultado: ansiedade. Limite claro dá sensação de "o adulto tá no comando, eu posso relaxar" (TIBA, 2006). Desenvolvimento do cérebro: Até 5 anos, o córtex pré-frontal, responsável por autocontrole, está em formação. Criança biologicamente não consegue se autorregular sozinha. O adulto empresta seu cérebro pra ela: "Eu paro você antes de bater". Com o tempo, ela internaliza e para sozinha. Isso é autorregulação (VYGOTSKY, 2007). Vida em sociedade: Nenhuma sociedade vive sem regra. Semáforo, fila, vez de falar. Se criança não aprende na escola que existe "não", vai sofrer muito no fundamental e na vida adulta. Frustração faz parte da vida. La Taille (1996) diferencia: moral da heteronomia = obedeço por medo do castigo. Moral da autonomia = obedeço porque compreendo que machuca o outro. Escola precisa sair da primeira e chegar na segunda

COMO DAR LIMITE SEM GRITAR E SEM CASTIGAR: ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR

Gritar e castigar é fácil. É reação do adulto cansado. Educar com limite exige técnica. Estratégias baseadas em Disciplina Positiva e Pikler: Conexão antes da correção: Criança desregulada não escuta. Primeiro abaixa, olha no olho, valida emoção: "Vi que você tá muito bravo porque queria o carrinho". Só depois coloca limite: "Bravo pode morder não pode. Morder machuca" (TIBA, 2006). Limite claro, curto e firme: Frase na positiva. Não "Não corre!". Sim "Aqui na sala a gente anda devagar pra não cair". Cérebro infantil não processa "não". Ele ouve "corre". Consequência lógica, não castigo: Criança jogou água no chão? Consequência lógica: "Água no chão molha, alguém pode cair. Vamos pegar pano e limpar junto". Ela aprende responsabilidade, não vingança. Escolha limitada: Dá poder pra criança dentro do limite do adulto. "Você não quer guardar brinquedo. Quer guardar os blocos primeiro ou os carrinhos primeiro?". Autonomia com limite (MONTESSORI, 2017). Prevenção e ambiente: 80% dos conflitos de limite acabam se o ambiente ajuda. Cadeira baixa, material ao alcance, rotina visível. Criança que bate porque tá entediada não precisa de bronca, precisa de proposta (OSTETTO, 2008). Coerência da equipe: Não adianta uma professora dizer "não bate" e auxiliar rir. Criança enlouquece. A equipe precisa combinar quais são os 5 limites inegociáveis da sala e aplicar igual.

FAMÍLIA E ESCOLA: A COERÊNCIA SALVA

Guerra de limite acontece quando escola diz "não bate" e pai em casa bate. Criança fica confusa: quem tá certo? Escola precisa chamar família pra roda de conversa. Explicar: "Limite não é castigo. É cuidado. Quando a gente bate, ensina que problema se resolve com violência. Quando a gente para firme e explica, ensina autocontrole" (TIBA, 2006). BNCC pede parceria família-escola. Na questão de limite, isso é urgente. Papel da escola não é julgar como a família educa em casa. É apresentar outra possibilidade baseada em ciência e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizer “não” pra criança dói no adulto. Dói porque a maioria de nós cresceu ouvindo, consciente ou inconscientemente, que amor é sinônimo de dar tudo, de evitar choro, de dizer “sim” o tempo todo. Romper com essa lógica gera culpa no professor e no pai. Mas a pedagogia e a psicologia do desenvolvimento mostram o contrário: amor de verdade é colocar limite. Limite é cuidado em forma de ação. É o pai que segura firme a mão da criança na beira da calçada, mesmo ela chorando pra atravessar sozinha, porque sabe que rua não negocia. É a professora de berçário que impede a mordida, segura o braço da criança com firmeza e voz calma, protegendo os dois: quem morde, que ainda não sabe lidar com raiva, e quem apanha, que tem direito ao corpo sem dor. Esse “não” dito com presença não fere, educa (TIBA, 2006). Limite na Educação Infantil não é sobre controle do adulto sobre a criança. É sobre cuidado do adulto com a criança e com o grupo. É sobre ensinar, desde os primeiros anos, que ela vive num mundo real: um mundo com outras pessoas que têm corpo, desejo e direito igual ao dela; um mundo com regras que organizam a convivência; um mundo com consequências naturais para cada ação. E, principalmente, é sobre ensinar que ela é amada o suficiente para aprender isso agora — com colo quando chora, com explicação na altura dos olhos, com paciência pra repetir 50 vezes a mesma frase até ela internalizar. Vygotsky nos lembrou que o desenvolvimento humano acontece primeiro no social, na relação com o adulto mais experiente, e depois se internaliza no indivíduo (VYGOTSKY, 2007). Quando o professor coloca limite, ele está emprestando sua capacidade de autorregulação para a criança que ainda não tem. A criança não para de bater porque entendeu a moral, ela para porque o adulto segurou. Com o tempo, esse “freio externo” vira “freio interno”. É assim que nasce o autocontrole. Pikler mostrou, com bebês de Lóczy, que limite físico dado com respeito dá segurança para o bebê explorar. Bebê que sabe que não pode cair da mesa se sente livre para engatinhar. Bebê que tem o “não” claro sobre tomada elétrica gasta menos energia testando perigo e mais energia descobrindo o mundo (FALK, 2016). O limite é a cerca que protege o jardim para a flor crescer. Montessori provou que regra clara gera liberdade. Parece paradoxo, mas não é. Sala Montessori tem regra: material tem lugar, um material por vez, andar devagar. Dentro dessas regras, a criança escolhe o que fazer, por quanto tempo, com quem. Liberdade sem limite vira caos. Liberdade com limite vira autonomia (MONTESSORI, 2017). La Taille nos alertou: autonomia não nasce da ausência de regra, nasce da compreensão da regra. Criança que nunca ouviu “não” não se torna livre, se torna refém da própria impulsividade e da frustração do mundo lá fora (LA TAILLE, 1996). Criança sem limite é criança sem chão. Ela testa, grita, agride, porque precisa saber onde está o chão. Se o adulto não mostra, ela vai testar até doer. Criança com limite dado com amor é criança com raiz e asa: raiz para saber quem é, de onde vem, quais são seus valores e onde pode pisar com segurança; asa para voar, criar, errar e recomeçar dentro de um espaço protegido. Raiz sem asa gera submissão. Asa sem raiz gera queda. Educação Infantil de qualidade oferece as duas coisas. No fim, o professor que tem coragem de dizer “não” com amor, sustentando o olhar, explicando com palavras simples e oferecendo colo depois da tempestade, está fazendo o trabalho mais difícil e mais importante da Educação Infantil. É mais fácil ignorar, é mais fácil gritar, é mais fácil castigar. Difícil é educar. Ele está formando não só aluno que decodifica letra, mas ser humano capaz de viver em sociedade sem destruir a si

mesmo e sem destruir o outro. Está ensinando convivência, respeito e responsabilidade antes mesmo da criança saber soletrar essas palavras. Porque escola que educa com limite hoje, colhe cidadão responsável amanhã. E sociedade que respeita o “não” dito com amor na creche, colhe menos violência, menos ansiedade e mais gente capaz de dizer “não” para si mesma quando for preciso. Talvez a maior prova de amor que um professor de Educação Infantil possa dar não seja o abraço, nem o presente no dia da criança. Seja a frase firme, dita com voz serena: “Eu te amo demais para deixar você machucar o colega. Aqui a gente usa a mão para fazer carinho”.

REFERÊNCIAS

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

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy**.** 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas**.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

MONTESSORI, Maria. **O método da pedagogia científica:** aplicado à educação da infância. 2 ed. Campinas: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2008.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa**! São Paulo: Integrare, 2006.

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

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Unstructured Materials and the Development of Creativity in Early Childhood: Contributions of Active Methodologies

BEATRIZ RODRIGUES CONTES [1]
LUCIANA DE SOUZA SOUTO [2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições dos materiais não estruturados como recursos potencializadores das metodologias ativas para o desenvolvimento infantil e da criatividade na primeira infância. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem as metodologias ativas, o protagonismo infantil, a criatividade e a utilização de materiais não estruturados na Educação Infantil. Os estudos analisados evidenciam que esses materiais ampliam as possibilidades de exploração, experimentação e criação, favorecendo a autonomia, a imaginação e a resolução de problemas. Além disso, contribuem para a construção de aprendizagens significativas ao permitirem que as crianças participem ativamente do processo educativo. Destaca-se também a importância do professor como mediador das experiências de aprendizagem. Conclui-se que os materiais não estruturados constituem importantes recursos pedagógicos para promover o desenvolvimento integral, a criatividade e o protagonismo infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Materiais não estruturados; Metodologias ativas; Criatividade; Protagonismo infantil.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the contributions of unstructured materials as resources that enhance active methodologies for child development and creativity in early childhood. This is a bibliographic study based on authors who discuss active methodologies, child protagonism, creativity, and the use of unstructured materials in Early Childhood Education. The studies analyzed show that these materials expand opportunities for exploration, experimentation, and creation, fostering autonomy, imagination, and problem-solving skills. Furthermore, they contribute to the construction of meaningful learning experiences by allowing children to actively participate in the educational process. The importance of the teacher as a mediator of learning experiences is also highlighted. It is concluded that unstructured materials constitute important pedagogical resources for promoting holistic development, creativity, and child protagonism.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Unstructured Materials; Active Methodologies; Creativity; Child Protagonism.

[1] Graduação em Universidade do Oeste Paulista (2016); Especialista em Psicopedagogia institucional pela Universidade do Oeste Paulista (2017); Atendimento Educacional Especializado com ênfase em deficiência intelectual pela Universidade do Oeste Paulista (2021); Professora de Educação Infantil - na EMEI Professor Krisan Martin – Prefeitura de Presidente Prudente.

[2] Graduação em Universidade Estadual Paulista - UNESP (2003); Especialista em Educação Infantil (0 a 5 anos) pela Universidade Estadual Paulista (2016); Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem pela Faculdade Facuminas de Pós-Graduação (2022); Educação Infantil e Psicopedagogia pela Faculdade Facuminas de Pós-Graduação (2022); Educação Infantil com Ênfase na Inclusão pela Faculdade Facuminas de Pós-Graduação (2022); Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade pela Faculdade Facuminas de Pós-Graduação (2022); Professora de Educação Infantil - na EM Professor Krisan Martin – Prefeitura de Presidente Prudente.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. É nesse período que são construídas importantes habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, que servirão de base para as futuras aprendizagens e para a formação do indivíduo. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa das crianças, respeitando suas potencialidades, interesses e formas de aprender.

As metodologias ativas vêm ganhando destaque nas discussões educacionais por promoverem experiências que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Na Educação Infantil, essa perspectiva dialoga diretamente com a necessidade de oferecer oportunidades para que as crianças explorem, investiguem, experimentem e construam conhecimentos por meio de suas próprias ações e interações.

Entre os recursos que favorecem essa abordagem, destacam-se os materiais não estruturados, caracterizados pela ausência de uma finalidade única e predeterminada. Esses materiais possibilitam múltiplas formas de utilização, incentivando a criatividade, a imaginação, a autonomia e a resolução de problemas. Ao interagir com elementos como caixas, tecidos, tampinhas, galhos, sementes e outros objetos de uso cotidiano, as crianças criam hipóteses, elaboram significados e desenvolvem diferentes formas de expressão.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo busca refletir sobre as contribuições dos materiais não estruturados como recursos potencializadores das metodologias ativas para o desenvolvimento infantil e da criatividade na primeira infância. A partir de uma revisão bibliográfica, pretende-se compreender como esses materiais favorecem o protagonismo infantil, a construção de aprendizagens significativas e a atuação do professor como mediador das experiências educativas.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre as contribuições dos materiais não estruturados como recurso potencializador das metodologias ativas para o desenvolvimento infantil e da criatividade na primeira infância.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender os princípios das metodologias ativas e suas contribuições para a aprendizagem na primeira infância.
- Avaliar como o protagonismo infantil ocorre na utilização dos materiais não estruturados.
- Analisar como a exploração de materiais não estruturados favorece a criatividade e a resolução de problemas.
- Refletir sobre o papel do docente na mediação de experiências de aprendizagem ativa com materiais não estruturados.

JUSTIFICATIVA

A primeira infância tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, visto que é nessa etapa que se consolidam as habilidades importantes, tais como a criatividade, a autonomia, e a capacidade de resolver problemas. Nesse contexto, é importante que as metodologias adotadas possibilitem que as crianças explorem, experimentem e participem ativamente do processo de aprendizagem.

Mediante disso, as metodologias ativas se destacam por valorizarem o protagonismo infantil, incentivam a aprendizagem por meio de vivências e experiências. Os materiais não estruturados demonstram grande potencial pedagógico, pois possibilitam diferentes formas de exploração, criação e aprendizagem, estimulando a imaginação, autonomia e a criatividade infantil.

Assim, este artigo justifica-se pela importância de entender como os materiais não estruturados, inseridos na abordagem das metodologias ativas, podem contribuir o desenvolvimento infantil, oportunizando que o processo de ensino e aprendizagem aconteça por meio de explorações, descobertas e vivências, favorecendo um desenvolvimento significativo e criativo.

PROBLEMA

Quais são as contribuições dos materiais não estruturados como recursos potencializadores das metodologias ativas para o desenvolvimento infantil e da criatividade na primeira infância?

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As mudanças sociais e educacionais que vêm ocorrendo constantemente na sociedade atual, impulsionando a busca por práticas pedagógicas que coloquem os estudantes como centros das metodologias, tornando-os mais participativos. Promovendo assim, processos de ensinos e aprendizagem mais significativos e ativos, deste modo, as metodologias ativas surgem como abordagens que valorizam a construção de conhecimento, dos quais possibilitam a participação, a exploração, a descoberta e o desenvolvimento de habilidades, como a resolução de problemas, portanto o estudante assume o papel de protagonista da sua própria aprendizagem.

De acordo com Moran (2018), as metodologias ativas constituem estratégias de ensino que incentivam o envolvimento direto dos estudantes em atividades que exigem reflexão, investigação e tomada de decisões. Para o autor, a aprendizagem torna-se mais significativa quando o indivíduo participa ativamente do processo, construindo conhecimentos a partir de experiências concretas e contextualizadas.

Na mesma perspectiva, Bacich e Moran (2018) afirmam que as metodologias ativas promovem uma mudança no papel tradicional do estudante, que deixa de ser apenas receptor de informações para assumir uma postura mais participativa e autônoma. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem passa a valorizar a curiosidade, a criatividade, a colaboração e a capacidade de resolver problemas.

Berbel (2011), também destaca que as metodologias ativas têm como principal característica a utilização de experiências reais ou simuladas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Segundo a autora, essas metodologias favorecem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, uma vez que os incentivam a observar, analisar, refletir e buscar soluções para diferentes situações.

Embora o termo “metodologia ativa” seja usado mais recentemente, levando teorias e estudos, a abordagem de práticas pedagógicas que colocam o estudante como centro da construção do seu conhecimento pode ser

reconhecida em estudos do século XX. Tais como Montessori (1949, p. 57), "há na criança uma sensibilidade especial que a leva a absorver tudo o que existe ao seu redor". Essa compreensão evidencia a importância de proporcionar ambientes e experiências que favoreçam a exploração, a descoberta e a construção do conhecimento pela própria criança.

Essa concepção também encontra respaldo na teoria de Vygotsky (1998), que entende que o desenvolvimento infantil acontece por meio das relações sociais e das experiências vivenciadas no meio cultural em que se está inserido. O autor defende que todo e qualquer conhecimento é desenvolvido nas trocas entre indivíduos e nas vivências nos ambientes, mediante a essa tese o docente passa as ser responsável por mediar essas relações, favorecendo assim a aprendizagem. Considerando que as metodologias ativas valorizam a participação, a exploração e o protagonismo infantil, torna-se importante compreender quais recursos podem potencializar essas experiências na Educação Infantil. Nesse contexto, a utilização de materiais não estruturados potencializa as metodologias ativas, visto que são aliados importantes para criar cenários onde os estudantes tenham a oportunidade de explorar, criar, experimentar e construir conhecimentos a partir de suas próprias vivências.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SUAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

É denominado materiais não estruturados todos os recursos pedagógicos que não possuem uma finalidade única e pré-determinada. Pois esses recursos permitem diferentes formas de manipulação, exploração e criação pelas crianças. Esses materiais podem incluir elementos naturais, como pedras, folhas, galhos e sementes, bem como objetos do cotidiano e materiais recicláveis, como caixas, tecidos, tampinhas, tubos e cordas. Para Horn, essa definição se dá:

Para Horn (2017) e Nicholson (1971) os materiais não estruturados são recursos que não possuem uma finalidade previamente definida, permitindo múltiplas possibilidades de manipulação, exploração e criação pelas crianças. Diferentemente dos brinquedos estruturados, esses materiais podem assumir diferentes significados e funções de acordo com os interesses e as experiências infantis. Nicholson (1971), complementa ainda discorrendo sobre a riqueza de um ambiente, onde está diretamente relacionada à quantidade e à diversidade de variáveis que ele oferece para exploração. Em sua Teoria das Peças Soltas (Loose Parts Theory), o autor aponta que materiais abertos e flexíveis ampliam as possibilidades de investigação, criatividade e descoberta, permitindo que as crianças construam diferentes significados a partir de um mesmo objeto.

Segundo Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem de Reggio Emília, os materiais são considerados elementos fundamentais para a aprendizagem, pois é através deles que as possiblidades são criadas e ampliadas, dentre elas as possibilidades de investigação e expressão infantil. Nesse contexto, os materiais não estruturados tornam-se ferramentas que incentivam a exploração livre e a construção de significados pelas próprias crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece como direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entre esses direitos, destaca-se o ato de explorar, que envolve a investigação

de objetos, materiais, elementos da natureza, sons, formas, texturas e diferentes fenômenos presentes no ambiente. Nesse contexto, as utilizações dos materiais não estruturados são fundamentais não apenas para garantir o direito da criança como também como recursos que favorecem experiências de exploração, descoberta e construção de conhecimentos.

As contribuições dos materiais não estruturados para a aprendizagem também podem ser compreendidas a partir da perspectiva construtivista de Piaget (1978). Para o autor, a criança desenvolve os conhecimentos a partir da interação com o meio e por meio de suas ações sobre os objetos. Deste modo, a manipulação, a observação e a experimentação constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, os materiais não estruturados apresentam importantes potencialidades pedagógicas, pois favorecem experiências de exploração, investigação e descoberta, respeitando os interesses e as particularidades de cada criança. Além disso, possibilitam a criação de ambientes mais dinâmicos e participativos, alinhados às concepções contemporâneas de Educação Infantil.

CRIATIVIDADE, PROTAGONISMO INFANTIL E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Tendo em vista que os anos iniciais escolares, principalmente os mais tenros, são fundamentais para o desenvolvimento e construção de conhecimentos, habilidades e atitudes que serão efetivadas no longo da vida do indivíduo, ressalva-se a importância da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança (OLIVEIRA, 2011).

Nesse contexto, a promoção da criatividade, do protagonismo infantil e da capacidade de resolução de problemas destaca-se como um dos principais objetivos das práticas pedagógicas contemporâneas, uma vez que contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos (BRASIL, 2018). Lev Vygotsky (2009) fundamenta o texto ao dizer que a criatividade é toda atividade humana que produz algo novo, seja no mundo externo, seja na construção da mente ou dos sentimentos.

Uma das definições de criatividade refere-se à inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, esportivo, entre outros. Desta forma, a criatividade manifesta-se naturalmente por meio das brincadeiras, da imaginação, da exploração do ambiente e das múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças (VYGOTSKY, 2009). Já no contexto educativo, ao oferecer oportunidades para experimentar, investigar e criar, amplia-se o potencial infantil, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento do pensamento flexível (OLIVEIRA, 2011), favorecendo inclusive, as relações interpessoais.

Quando falamos em protagonismo infantil ressaltamos o princípio fundamental das práticas pedagógicas centradas na criança. Compreender que os estudantes são sujeitos ativos no processo de aprendizagem possibilita que eles participem das decisões, expressem opiniões, façam escolhas e construam conhecimentos a partir de suas experiências (BRASIL, 2018).

Neste sentido, o educador que valoriza o protagonismo infantil fortalece a autonomia, a autoconfiança e o senso de pertencimento dos alunos, permitindo que as crianças assumam

um papel ativo na descoberta do mundo, na construção de suas próprias aprendizagens e em seu desenvolvimento global (OLIVEIRA, 2011).

Quando enfatizamos a importância tanto da criatividade quanto o protagonismo infantil, oportunizamos aos educandos uma capacidade de solucionar problemas do cotidiano com mais facilidade e coerência. Ao se depararem com desafios adequados à sua faixa etária, as crianças são estimuladas a observar, levantar hipóteses, testar possibilidades, refletir sobre resultados e buscar soluções (VYGOTSKY, 2008). Essa capacidade de resolução fortalece inclusive o desenvolvimento social das crianças e futuros adultos.

Com isso, a importância do estímulo e incentivo à criatividade, ao protagonismo infantil e resolução de problemas do cotidiano constituem elementos indissociáveis de uma educação que reconhece a criança como sujeito competente e ativo (BRASIL, 2018). Ao promover experiências que valorizam a participação ativa das crianças, a Educação Infantil contribui para a formação de indivíduos mais criativos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação e inovadora.

O DOCENTE COMO MEDIADOR DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA

No contexto atual, com todas as transformações sociais que ocorreram com o passar dos anos, com os avanços tecnológicos e culturais várias mudanças significativas surgiram nas práticas educacionais. Com isso, passou-se a compreender que a aprendizagem ativa emerge como uma abordagem pedagógica que valoriza a participação efetiva do estudante na construção do conhecimento (MORAN, 2018). Com isso, o foco do ensino voltado para o professor passou a ser compreendido de maneira mais peculiar. Nessa perspectiva, o papel do docente deixa de ser o de mero transmissor de informações e passa a configurar-se como mediador das experiências de aprendizagem, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos (BACICH; MORAN, 2018).

Ao criar condições que possibilitem aos estudantes estabelecer relações significativas entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos, possibilitamos uma mediação pedagógica consistente. Segundo a teoria sociocultural de Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes (VYGOTSKY, 2008). Com isso, o professor atua como facilitador do processo educativo, promovendo intervenções intencionais que auxiliam o estudante a avançar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, favorecendo a construção de conhecimentos cada vez mais complexos e evoluindo sempre (VYGOTSKY, 2008).

As metodologias ativas favorecem a mediação do docente que assume papel central na organização de ambientes de aprendizagem que estimulem a participação, a reflexão crítica e o protagonismo dos estudantes (BACICH; MORAN, 2018). As estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, estudo de casos e aprendizagem baseada em problemas requerem que o professor planeje situações desafiadoras, incentive a investigação e acompanhe continuamente o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, o docente não fornece respostas prontas, mas orienta percursos de aprendizagem, promovendo questionamentos, feedbacks e oportunidades para a construção

coletiva do conhecimento, tornando o processo muito mais significativo (MORAN, 2018).

Neste contexto, o docente assume uma função estratégica na promoção de experiências de aprendizagem ativa, atuando como articulador entre os conhecimentos, os recursos pedagógicos e os estudantes. A atuação consciente do professor favorece a construção de ambientes educacionais mais dinâmicos, participativos e contextualizados, tornando os alunos protagonistas do próprio processo de aprendizagem (BRASIL, 2018).

Desta forma, o papel do professor é fundamental como mediador das experiências de aprendizagem. Ao educador cabe planejar ambientes ricos em possibilidades investigativas, oferecer materiais diversificados, propor desafios significativos e valorizar os processos de descoberta realizados pelas crianças. Mais do que apresentar respostas prontas, o professor deve incentivar a curiosidade, a experimentação e a reflexão, promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento da criatividade e da autonomia e participação crítica e ativa do estudante (VYGOTSKY, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo foi possível compreender que os materiais não estruturados constituem importantes recursos pedagógicos para a Educação Infantil, especialmente quando utilizados em consonância com os princípios das metodologias ativas. A análise realizada permitiu identificar que esses materiais favorecem a participação ativa das crianças, ampliando as possibilidades de exploração, investigação, criação e construção de conhecimentos.

Os estudos analisados demonstraram que a utilização de materiais não estruturados contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, do protagonismo infantil e da capacidade de resolução de problemas. Ao interagir livremente com diferentes materiais, as crianças tornam-se protagonistas de suas próprias descobertas, atribuindo significados, formulando hipóteses e construindo aprendizagens a partir de suas experiências.

Também foi possível constatar a importância da atuação docente nesse processo. O professor desempenha papel fundamental como mediador das experiências de aprendizagem, sendo responsável por planejar ambientes ricos em possibilidades, propor desafios adequados e incentivar a curiosidade, a experimentação e a reflexão.

Dessa forma, responde-se ao problema de pesquisa ao concluir que os materiais não estruturados potencializam as metodologias ativas e contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento infantil e para a criatividade na primeira infância. Sua utilização favorece experiências mais significativas, participativas e contextualizadas, fortalecendo uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo, competente e capaz de construir conhecimentos por meio de suas interações com o mundo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas**.** As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

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

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos espaços da Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica**.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança***:* a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

NICHOLSON, Simon. **How not to cheat children:** the theory of loose parts. Landscape Architecture, 1971.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação**.** Rio de Janeiro: LTC, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS CURRICULARES E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Play in Early Childhood Education: Theoretical Foundations, Curricular Policies, and Implications for Holistic Development

BRUNA AMARO FERREIRA ARCILIO [1]

RESUMO

As brincadeiras constituem elemento estruturante da infância e ocupam lugar central na Educação Infantil, não apenas como atividade lúdica, mas como prática cultural e dispositivo de desenvolvimento. O presente artigo analisa o papel das brincadeiras na Educação Infantil a partir de fundamentos da psicologia histórico-cultural, da sociologia da infância e das políticas curriculares brasileiras. Parte-se do pressuposto de que brincar não se reduz a entretenimento, mas configura-se como atividade mediadora da constituição psíquica, social e simbólica da criança. Trata-se de estudo qualitativo de natureza bibliográfica, que articula autores clássicos e contemporâneos às orientações da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Inicialmente, discute-se a concepção de brincadeira como atividade central do desenvolvimento infantil. Em seguida, analisam-se as implicações pedagógicas da organização do brincar no cotidiano escolar, considerando mediação docente, intencionalidade e cultura infantil. Por fim, problematiza-se a tensão entre espontaneidade e institucionalização do brincar no contexto contemporâneo. Conclui-se que as brincadeiras, quando compreendidas como direito e como prática cultural, constituem eixo estruturante de propostas pedagógicas comprometidas com formação integral, autonomia e construção de sentidos na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Cultura da infância; BNCC.

[1] **Licenciada em Pedagogia. Professora da Educação Infantil. Pesquisadora na área de Arte-Educação e Primeira Infância.**

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS CURRICULARES E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Play in Early Childhood Education: Theoretical Foundations, Curricular Policies, and Implications for Holistic Development

BRUNA AMARO FERREIRA ARCILIO[1]

ABSTRACT

Play is a structuring element of childhood and occupies a central place in Early Childhood Education, not only as a playful activity, but as a cultural practice and a developmental device. This article analyzes the role of play in Early Childhood Education based on the foundations of historical-cultural psychology, the sociology of childhood, and Brazilian curricular policies. It assumes that play is not reduced to entertainment, but is configured as a mediating activity in the psychic, social, and symbolic constitution of the child. This is a qualitative study of a bibliographical nature, which articulates classic and contemporary authors with the guidelines of the National Common Curricular Base and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education. Initially, the conception of play as a central activity in child development is discussed. Then, the pedagogical implications of organizing play in the school routine are analyzed, considering teacher mediation, intentionality, and children's culture. Finally, the tension between spontaneity and institutionalization of play in the contemporary context is problematized. It is concluded that play, when understood as a right and as a cultural practice, constitutes a structuring axis of pedagogical proposals committed to integral formation, autonomy, and the construction of meaning in childhood.

KEYWORDS: Play; Early Childhood Education; Child Development; Childhood Culture; BNCC.

[1] **Licenciada em Pedagogia. Professora da Educação Infantil. Pesquisadora na área de Arte-Educação e Primeira Infância.**

INTRODUÇÃO

A compreensão das brincadeiras na Educação Infantil exige, inicialmente, problematizar a própria concepção de infância. Longe de ser categoria natural e universal, a infância constitui construção histórica e social, atravessada por transformações culturais, políticas e econômicas. Ariès (1981) demonstrou que a infância, tal como a concebemos contemporaneamente, é produto de processo histórico que reconhece a criança como sujeito distinto do adulto, portador de especificidades próprias. Nesse sentido, compreender o brincar como dimensão estruturante da infância implica reconhecer que ele não é mero passatempo, mas prática cultural que expressa formas de viver e significar o mundo.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a brincadeira ocupa posição central no desenvolvimento infantil. Vygotsky (2007) afirma que, no período pré-escolar, o brincar constitui atividade predominante, pois permite à criança atuar para além de seu comportamento imediato, antecipando papéis sociais e internalizando normas culturais. Ao assumir papéis no jogo simbólico, a criança cria situação imaginária na qual regras implícitas organizam a ação. Essa capacidade de agir no plano do imaginário representa avanço qualitativo na constituição da função simbólica e da autorregulação.

Leontiev (2001) aprofunda essa compreensão ao defender que a atividade principal da criança pequena é o jogo de papéis sociais. Por meio dele, a criança assimila relações humanas e estrutura sua consciência. O brincar, portanto, não se limita a expressão espontânea de energia, mas constitui mecanismo de apropriação cultural. Nessa dinâmica, imaginação e realidade não se opõem; ao contrário, articulam-se na construção de significados.

Sob a ótica da sociologia da infância, Brougère (2010) argumenta que a brincadeira é prática cultural situada, produzida nas interações entre crianças e mediada por objetos, espaços e repertórios sociais. O brincar não é instinto natural isolado, mas atividade socialmente aprendida. Crianças apropriam-se de elementos do mundo adulto e os reelaboram criativamente, construindo cultura própria. Essa perspectiva amplia entendimento do brincar como fenômeno coletivo e histórico.

No campo das políticas públicas brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem o brincar como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2010). A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa orientação ao estabelecer que interações e brincadeiras constituem direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2018). Tal reconhecimento normativo representa avanço significativo, pois desloca o brincar da condição de atividade acessória para o centro do currículo.

Entretanto, a institucionalização do brincar no contexto escolar gera tensões. Quando incorporado à rotina pedagógica, o brincar pode ser instrumentalizado, transformando-se em atividade dirigida com objetivos previamente determinados pelo adulto. Surge, então, o desafio de conciliar espontaneidade infantil com intencionalidade pedagógica. Se, por um lado, a ausência de mediação pode limitar a ampliação de repertórios, por outro, o excesso de controle compromete autonomia e criatividade.

Além disso, o contexto contemporâneo apresenta novos desafios. A crescente presença de tecnologias digitais, a redução de espaços públicos de convivência e a intensificação de rotinas escolares impactam formas de brincar. Muitas crianças têm menos

oportunidades de experiências lúdicas livres e coletivas fora da escola, o que amplia responsabilidade das instituições educativas na garantia desse direito.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar análise das brincadeiras na Educação Infantil, articulando fundamentos teóricos e políticas curriculares às práticas pedagógicas concretas. O brincar deve ser compreendido como direito da criança, prática cultural e atividade mediadora do desenvolvimento. Somente a partir dessa compreensão é possível estruturar propostas pedagógicas que respeitem a infância e promovam formação integral.

DESENVOLVIMENTO

BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE CENTRAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A compreensão da brincadeira como atividade central do desenvolvimento infantil encontra fundamentação sólida na psicologia histórico-cultural. Para Vygotsky (2007), o brincar não é simples manifestação espontânea da criança, mas forma específica de atividade na qual se produzem transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico. Ao criar situações imaginárias e assumir papéis sociais, a criança ultrapassa o comportamento imediato e atua em nível simbólico mais complexo. Essa capacidade de agir "como se" estivesse em outra situação constitui marco na constituição das funções psicológicas superiores.

No jogo simbólico, a criança reorganiza experiências vividas e antecipa situações futuras, internalizando normas e valores culturais. Quando brinca de "casinha", "mercado" ou "escola", não apenas reproduz cenas do cotidiano, mas reelabora relações sociais, testando posições e papéis. Leontiev (2001) destaca que, nesse período do desenvolvimento, o jogo de papéis sociais é a atividade principal, pois estrutura a formação da consciência e da personalidade. A criança aprende a regular sua conduta de acordo com regras implícitas, desenvolvendo autocontrole e capacidade de cooperação.

A brincadeira, portanto, desempenha papel decisivo na formação da autorregulação. Ao submeter-se às regras do jogo mesmo que criadas coletivamente a criança aprende a conter impulsos imediatos em favor da manutenção da atividade compartilhada. Vygotsky (2007) argumenta que, na brincadeira, a criança comporta-se além de seu nível habitual de desenvolvimento, evidenciando zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, o brincar cria condições para que ela realize ações que ainda não executaria em situações reais não lúdicas.

Essa dimensão prospectiva do brincar amplia compreensão de sua relevância pedagógica. Ao organizar contextos que favoreçam jogos simbólicos, a Educação Infantil contribui para desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato e da capacidade de planejamento. A linguagem assume papel central nesse processo, pois, ao negociar regras e papéis, as crianças ampliam repertório comunicativo e constroem significados compartilhados.

Do ponto de vista cognitivo, o brincar também favorece flexibilidade mental. Ao atribuir novos significados a objetos um pedaço de madeira que se transforma em telefone, por exemplo a criança exercita pensamento simbólico e capacidade de abstração. Esse deslocamento do uso convencional para o uso imaginário revela complexificação do raciocínio. A brincadeira, assim, articula imaginação e

realidade de maneira produtiva, não como fuga do real, mas como forma de compreendê-lo.

Brougère (2010) complementa essa análise ao afirmar que o brincar é prática cultural mediada socialmente. As crianças aprendem a brincar por meio das interações com pares e adultos, apropriando-se de repertórios culturais. O jogo simbólico incorpora elementos do contexto social, como profissões, relações familiares e representações midiáticas. Dessa forma, o brincar constitui espaço de produção cultural infantil, no qual crianças reinterpretam e ressignificam o mundo adulto.

No âmbito emocional, a brincadeira permite expressão e elaboração de experiências. Situações de conflito, medo ou curiosidade podem ser simbolicamente representadas no jogo, possibilitando elaboração psíquica. Wallon (2008) enfatiza que o desenvolvimento infantil integra dimensões afetivas e cognitivas, sendo a atividade lúdica espaço privilegiado para essa integração.

Entretanto, reconhecer centralidade do brincar não significa romantizá-lo ou desvinculá-lo de mediação pedagógica. A escola deve garantir condições materiais, temporais e relacionais para que o brincar se desenvolva de forma significativa. Espaços organizados, tempo adequado e valorização das interações entre crianças são elementos fundamentais para que a brincadeira cumpra seu papel formativo.

Assim, a brincadeira configura-se como atividade estruturante da infância, promovendo desenvolvimento simbólico, cognitivo, social e emocional. Compreendê-la nessa dimensão amplia responsabilidade da Educação Infantil em assegurar o brincar como direito e como prática cultural fundamental para formação integral da criança.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR: INTENCIONALIDADE, MEDIAÇÃO E CONTEXTO INSTITUCIONAL

Se a brincadeira constitui atividade central do desenvolvimento infantil, torna-se imprescindível discutir como ela é organizada no contexto institucional da Educação Infantil. A presença do brincar no currículo não pode ser entendida como concessão eventual ao “tempo livre”, mas como eixo estruturante das práticas pedagógicas, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e reafirmado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). Contudo, entre a prescrição normativa e a efetivação cotidiana, emergem tensões que exigem análise crítica.

A institucionalização do brincar introduz desafio conceitual relevante: como conciliar espontaneidade infantil com intencionalidade pedagógica? De um lado, o brincar livre é reconhecido como espaço de autonomia e criação; de outro, a escola possui responsabilidade formativa e não pode abdicar da mediação docente. A superação dessa dicotomia exige compreender que intencionalidade não se confunde com controle do resultado. Planejar o brincar significa organizar contextos que ampliem possibilidades de interação e investigação, sem prescrever rigidamente as ações das crianças.

Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas. O adulto, ao participar do contexto lúdico, pode ampliar repertórios, introduzir novos elementos simbólicos e favorecer a complexificação do jogo. Essa mediação, entretanto, deve respeitar a lógica interna da brincadeira. Intervenções excessivas ou

direcionamentos constantes podem descaracterizar o jogo simbólico e reduzir seu potencial criativo.

A organização do espaço físico assume papel central nesse processo. Ambientes que oferecem diversidade de materiais, cantos temáticos, objetos não estruturados e áreas externas favorecem multiplicidade de experiências lúdicas. A disposição dos objetos comunica concepções pedagógicas: espaços rígidos e excessivamente organizados podem limitar experimentação, enquanto ambientes flexíveis convidam à criação. Brougère (2010) argumenta que o brincar é prática cultural mediada por objetos e contextos; portanto, a escolha e organização dos materiais não são neutras, mas influenciam qualidade das interações.

O tempo destinado ao brincar também merece reflexão. Rotinas excessivamente fragmentadas reduzem continuidade do jogo simbólico e impedem aprofundamento das narrativas criadas pelas crianças. A experiência lúdica requer duração suficiente para que papéis sejam construídos, conflitos negociados e significados compartilhados. Ao garantir tempo ampliado para brincar, a instituição reconhece centralidade dessa atividade no desenvolvimento.

No âmbito das políticas públicas, a BNCC estabelece que interações e brincadeiras constituem direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). Essa formulação representa avanço ao deslocar o brincar da categoria de atividade opcional para condição essencial da prática pedagógica. Entretanto, a operacionalização desse princípio depende de compreensão consistente por parte dos educadores. Quando o brincar é reduzido a estratégia para ensinar conteúdos formais, perde-se sua dimensão cultural e formativa.

Outro ponto de tensão refere-se à distinção entre brincar livre e brincadeiras orientadas. Enquanto o brincar livre permite que a criança conduza a narrativa, as brincadeiras orientadas podem introduzir regras explícitas, jogos tradicionais e desafios específicos. Ambas possuem relevância pedagógica, desde que não se confundam com imposição de tarefas disfarçadas de ludicidade. A diversidade de modalidades lúdicas amplia repertório e favorece desenvolvimento de diferentes competências.

Do ponto de vista social, o brincar coletivo contribui para construção de vínculos e aprendizagem da convivência. Ao negociar regras e resolver conflitos, as crianças desenvolvem habilidades comunicativas e empáticas. Wallon (2008) enfatiza que o desenvolvimento infantil integra dimensões afetivas e sociais, sendo o grupo espaço fundamental de aprendizagem.

Portanto, a organização pedagógica do brincar na Educação Infantil exige equilíbrio entre autonomia e mediação. A escola deve assegurar condições materiais, temporais e relacionais que favoreçam experiências lúdicas significativas, evitando tanto abandono espontaneísta quanto controle excessivo. Reconhecer o brincar como eixo estruturante implica assumir compromisso institucional com práticas que respeitem cultura da infância e promovam desenvolvimento integral.

CULTURA DA INFÂNCIA, CONTEMPORANEIDADE E O BRINCAR COMO DIREITO

A análise das brincadeiras na Educação Infantil não pode desconsiderar o contexto sociocultural contemporâneo no qual as

crianças estão inseridas. Se o brincar constitui prática cultural, ele é atravessado por transformações sociais, tecnológicas e urbanas que impactam formas de interação e produção simbólica. A cultura da infância não é estática; ela se reinventa conforme as condições históricas, materiais e comunicacionais de cada época.

A sociologia da infância contribui para essa compreensão ao afirmar que as crianças são produtoras de cultura e não meras receptoras passivas de influências adultas. Corsaro (2011) introduz o conceito de "reprodução interpretativa" para explicar como crianças apropriam-se de elementos do mundo adulto e os transformam criativamente em suas interações. O brincar, nesse sentido, é espaço privilegiado de produção cultural infantil, no qual se elaboram narrativas, linguagens e regras próprias.

Entretanto, as condições de vida contemporâneas têm modificado experiências lúdicas. A crescente urbanização, a redução de espaços públicos seguros e a intensificação das rotinas familiares impactam oportunidades de brincadeiras livres ao ar livre. Muitas crianças dependem cada vez mais do espaço escolar para vivenciar experiências coletivas de brincar. Tal cenário amplia responsabilidade das instituições educativas na garantia desse direito.

A presença massiva das tecnologias digitais também reconfigura formas de brincar. Jogos eletrônicos, vídeos interativos e plataformas digitais fazem parte do cotidiano infantil desde cedo. Essa realidade não pode ser ignorada pela Educação Infantil, mas deve ser analisada criticamente. Se, por um lado, tecnologias ampliam repertórios e possibilidades narrativas, por outro podem reduzir experiências corporais e interações presenciais. A questão central não reside na exclusão ou na aceitação acrítica desses recursos, mas na mediação consciente que permita integrar diferentes linguagens ao cotidiano pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma que brincar constitui direito de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). Esse reconhecimento insere o brincar na esfera dos direitos sociais da infância, alinhando-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura à criança direito ao lazer e à convivência comunitária (BRASIL, 1990). Assim, garantir tempo, espaço e condições para brincar não é apenas decisão pedagógica, mas compromisso ético e político.

É necessário, contudo, problematizar desigualdades que atravessam acesso ao brincar. Crianças de contextos socioeconômicos vulneráveis frequentemente enfrentam restrições de espaço, segurança e recursos materiais. A escola pública, nesse cenário, assume papel estratégico na democratização das experiências lúdicas. Ao oferecer ambientes ricos em interações e materiais diversos, a Educação Infantil contribui para reduzir assimetrias culturais e ampliar repertórios.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das brincadeiras tradicionais e culturais. Jogos populares, cantigas de roda e brincadeiras transmitidas intergeracionalmente constituem patrimônio imaterial da infância. Incorporá-las ao cotidiano escolar fortalece vínculos culturais e promove reconhecimento da diversidade regional. Ao mesmo tempo, é importante abrir espaço para que crianças introduzam novas referências, demonstrando que cultura infantil é dinâmica e plural.

Portanto, refletir sobre brincadeiras na

Educação Infantil implica considerar dimensões sociais, culturais e políticas que atravessam a infância contemporânea. O brincar não é apenas fenômeno psicológico, mas prática social situada. Garantir sua presença qualificada na escola significa reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Em tempos de intensificação das demandas escolares e de transformações tecnológicas aceleradas, reafirmar centralidade do brincar constitui posicionamento pedagógico e político em defesa da infância.

BRINCAR, AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A consolidação do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil exige reflexão aprofundada sobre como as experiências lúdicas são acompanhadas, registradas e avaliadas no cotidiano escolar. Se, historicamente, a avaliação esteve associada à mensuração de resultados e à verificação de desempenho, na Educação Infantil essa lógica revela-se inadequada, sobretudo quando aplicada ao brincar. A atividade lúdica não se organiza por parâmetros de produtividade ou desempenho mensurável, mas por processos de interação, experimentação e construção simbólica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a avaliação deve ocorrer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção ou retenção (BRASIL, 2010). A Base Nacional Comum Curricular reforça essa orientação ao destacar que a avaliação nessa etapa deve ser formativa, qualitativa e contínua, centrada na observação dos processos de aprendizagem (BRASIL, 2018). Nesse contexto, documentar o brincar torna-se prática essencial para tornar visível aquilo que, muitas vezes, não é imediatamente perceptível em termos de produto final.

A documentação pedagógica, inspirada em abordagens como a experiência de Reggio Emilia, constitui estratégia potente para registrar trajetórias de aprendizagem. Edwards, Gandini e Forman (2016) defendem que documentar não é apenas registrar evidências, mas interpretar processos e dar visibilidade às hipóteses das crianças. Fotografias, registros escritos, gravações de falas e portfólios permitem compreender como as crianças constroem narrativas, negociam regras e ampliam repertórios simbólicos durante as brincadeiras.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a documentação possibilita identificar zonas de desenvolvimento proximal. Vygotsky (2007) argumenta que o aprendizado ocorre nas interações sociais mediadas, e o brincar cria contextos nos quais a criança atua além de seu nível habitual de desenvolvimento. Ao observar como uma criança assume papel social complexo ou regula sua conduta para manter coerência da narrativa lúdica, o professor reconhece avanços qualitativos que não seriam evidenciados por instrumentos avaliativos tradicionais.

Entretanto, é necessário problematizar riscos de transformar a documentação em mecanismo de controle ou estetização excessiva. Quando registros são produzidos apenas para compor murais visualmente homogêneos ou relatórios burocráticos, perde-se sua função reflexiva. A documentação deve servir ao planejamento pedagógico e à compreensão do desenvolvimento, e não à padronização das experiências infantis.

A avaliação do brincar também exige mudança de foco. Não se trata de avaliar "quem brinca melhor" ou "quem segue regras corretamente", mas de compreender processos de interação, criatividade e elaboração simbólica. Brougère (2010) ressalta que o brincar é prática cultural construída coletivamente; assim, sua análise deve considerar dimensões sociais e contextuais. Observar como crianças negociam conflitos, compartilham objetos ou reinventam narrativas revela aspectos significativos do desenvolvimento social e emocional.

Além disso, a participação das próprias crianças na reflexão sobre suas brincadeiras fortalece autonomia e consciência metacognitiva. Ao revisitar registros e comentar experiências, elas ampliam compreensão sobre seus próprios processos de aprendizagem. Dewey (2010) destaca que a reflexão sobre a experiência é elemento essencial para construção de significado; nesse sentido, a documentação dialogada favorece aprofundamento das vivências lúdicas.

No plano ético, documentar o brincar implica reconhecer autoria infantil e respeitar singularidade das produções simbólicas. A exposição pública das experiências deve preservar diversidade de narrativas, evitando uniformização. A heterogeneidade das brincadeiras evidencia riqueza da cultura infantil e confirma que o brincar não é atividade homogênea, mas campo de múltiplas possibilidades.

Por fim, a documentação pedagógica assume função comunicativa junto às famílias. Ao tornar visível a complexidade do brincar, a escola contribui para superar concepção reducionista que o associa exclusivamente ao lazer. Registros que evidenciam negociação de papéis, construção de regras e ampliação de linguagem demonstram que o brincar é atividade intelectualmente densa e formativamente significativa.

Assim, integrar documentação e avaliação às práticas de brincar na Educação Infantil constitui passo decisivo para consolidar concepção de infância que valoriza processos e reconhece a criança como sujeito ativo. Avaliar o brincar não significa submetê-lo à lógica produtivista, mas compreender sua potência formativa e utilizá-la como base para planejamento pedagógico qualificado. Nesse sentido, a documentação pedagógica emerge como instrumento de reflexão crítica e como estratégia de fortalecimento de uma educação comprometida com os direitos e com o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu afirmar que as brincadeiras na Educação Infantil não constituem elemento periférico do currículo, mas eixo estruturante da formação infantil. Ao serem compreendidas como prática cultural e atividade central do desenvolvimento, as brincadeiras assumem papel decisivo na constituição psíquica, social e simbólica da criança. Longe de serem simples momentos de descontração, configuram-se como espaço de internalização de normas, elaboração imaginativa da realidade e construção de sentidos compartilhados.

A fundamentação histórico-cultural evidenciou que o brincar possibilita à criança atuar para além de seu comportamento imediato, exercitando autorregulação, imaginação e capacidade de negociação social. Nesse processo, o jogo simbólico emerge como atividade predominante na infância,

promovendo avanços qualitativos na linguagem, no pensamento e na organização da consciência. Reconhecer essa centralidade implica reorganizar concepções pedagógicas que ainda tratam o brincar como intervalo ou estratégia instrumental para ensino de conteúdos formais.

A articulação com as políticas públicas brasileiras demonstrou que o reconhecimento normativo do brincar como direito de aprendizagem representa avanço significativo. Entretanto, a efetivação desse princípio depende de práticas pedagógicas coerentes com a cultura da infância. A organização intencional do espaço, do tempo e das interações, aliada a uma mediação sensível por parte do professor, constitui condição para que o brincar mantenha sua potência criativa sem ser capturado por lógicas excessivamente dirigidas.

Também se evidenciou que o contexto contemporâneo apresenta desafios adicionais. Transformações tecnológicas, urbanização acelerada e desigualdades sociais impactam as experiências lúdicas das crianças, ampliando a responsabilidade da escola como espaço de garantia do direito ao brincar. Nesse cenário, reafirmar o brincar como prática cultural e como direito social representa posicionamento pedagógico comprometido com a defesa da infância.

Conclui-se, portanto, que as brincadeiras na Educação Infantil devem ser compreendidas como fundamento da prática educativa e como expressão da cultura infantil. Investir em propostas que valorizem o brincar significa promover desenvolvimento integral, fortalecer autonomia e reconhecer a criança como sujeito ativo na produção de cultura. Em tempos de crescente antecipação escolar e intensificação de demandas acadêmicas, defender o brincar é também afirmar compromisso ético com a infância e com uma educação que respeita seus tempos, linguagens e modos de ser.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2001.

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

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

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Curriculum adaptations and elimination of educational barriers for students with autism spectrum disorder.

CARLOS AUGUSTO FERREIRA SACRAMENTO[1]

RESUMO

A educação inclusiva busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades educacionais. Nesse contexto, as adaptações curriculares e a eliminação de barreiras educacionais constituem estratégias fundamentais para assegurar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das adaptações curriculares e da remoção de barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e físicas para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a educação inclusiva, o autismo e as práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados apontam que a flexibilização curricular, aliada ao uso de recursos acessíveis e estratégias individualizadas, favorece a participação ativa, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. Conclui-se que a eliminação de barreiras educacionais é essencial para a construção de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com a garantia dos direitos educacionais de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Adaptações Curriculares; Acessibilidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusive education seeks to ensure access, participation, and learning opportunities for all students while respecting their individual characteristics and educational needs. In this context, curricular adaptations and the removal of educational barriers are fundamental strategies to promote the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream education. This article aims to analyze the importance of curricular adaptations and the removal of pedagogical, communicational, attitudinal, and physical barriers for the academic and social development of students with ASD. This study is based on a bibliographic review supported by authors who discuss inclusive education, autism, and inclusive pedagogical practices. The findings indicate that curriculum flexibility, combined with accessible resources and individualized strategies, promotes active participation, meaningful learning, and the holistic development of students with ASD. It is concluded that eliminating educational barriers is essential for building an inclusive, democratic school committed to ensuring the educational rights of all students.

KEYWORDS: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Curricular Adaptations; Accessibility; Learning.

[1] **Graduação em Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco- (1995); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Pós Graduação Latu Sensu em Tutoria em Educação à Distância pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2020); Pós Graduação Latu Sensu em Musicoterapia e Educação: Interfaces com o Transtorno do Espectro do Autismo pela FACCONECT- Faculdades Conectadas (2026); Professor de Geogradia no Ensino Fundamental II e Médio no CEU Emef Manoel Vieira de Queiroz Filho.**

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um dos principais desafios da educação contemporânea. Com a ampliação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, as escolas passaram a receber estudantes com diferentes características e necessidades educacionais, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas e curriculares.

Entre os estudantes público-alvo da educação especial encontram-se aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem apresentar dificuldades relacionadas à comunicação, interação social, flexibilidade comportamental e participação nas atividades escolares. Diante dessa realidade, torna-se fundamental que as instituições de ensino promovam adaptações curriculares e eliminem barreiras que possam comprometer o acesso ao currículo e à aprendizagem.

Nesse sentido, a educação inclusiva exige a construção de ambientes educacionais acessíveis, acolhedores e capazes de responder às necessidades individuais dos estudantes, garantindo-lhes oportunidades efetivas de participação e desenvolvimento.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância das adaptações curriculares e da eliminação de barreiras educacionais para promover o acesso, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação inclusiva.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender os princípios da educação inclusiva relacionados ao atendimento de estudantes com TEA.
- Identificar as principais barreiras educacionais presentes no ambiente escolar.
- Analisar a importância das adaptações curriculares para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA.
- Refletir sobre o papel dos professores e da escola na construção de práticas pedagógicas inclusivas.
- Discutir estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos estudantes com autismo.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela crescente presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares e pela necessidade de garantir condições adequadas para sua aprendizagem e participação. Muitas vezes, as dificuldades enfrentadas por esses estudantes não decorrem apenas de suas características individuais, mas das barreiras existentes no ambiente escolar. Dessa forma, compreender a importância das adaptações curriculares e da eliminação dessas barreiras contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a promoção de uma educação mais equitativa e acessível.

PROBLEMA

Como as adaptações curriculares e a eliminação de barreiras educacionais podem contribuir para o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular?

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito à educação em igualdade de oportunidades. Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar

implica transformar a escola para que ela seja capaz de acolher e ensinar todos os alunos, respeitando suas diferenças e potencialidades.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, a eliminação de barreiras educacionais é essencial para garantir a efetiva participação no ambiente escolar. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), as barreiras podem ser de natureza física, comunicacional, metodológica, tecnológica ou atitudinal, dificultando o acesso aos direitos e à participação social das pessoas com deficiência.

Para Cunha (2020), o trabalho pedagógico com estudantes autistas deve considerar suas especificidades, utilizando estratégias diferenciadas, recursos visuais, organização da rotina, flexibilização das atividades e adaptações curriculares que favoreçam a compreensão e a participação dos alunos.

Nesse contexto, as adaptações curriculares não significam reduzir conteúdos, mas adequar metodologias, recursos, formas de avaliação e objetivos de aprendizagem às necessidades dos estudantes. Conforme Carvalho (2018), a flexibilização curricular constitui um instrumento indispensável para assegurar o acesso ao currículo e promover uma aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras comunicacionais. Muitos estudantes com TEA apresentam dificuldades na comunicação verbal e na interação social. Segundo Orrú (2017), a utilização de recursos visuais, comunicação alternativa e tecnologias assistivas pode ampliar as possibilidades de participação e expressão desses estudantes.

Além das adaptações pedagógicas, é necessário promover mudanças atitudinais na comunidade escolar. Mantoan (2015) destaca que a inclusão depende da construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na garantia da participação de todos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) também desempenha papel importante nesse processo, oferecendo suporte complementar às necessidades dos estudantes e colaborando com a eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao currículo escolar.

Dessa forma, observa-se que as adaptações curriculares e a eliminação de barreiras educacionais são elementos fundamentais para garantir uma educação inclusiva de qualidade aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista exige o compromisso da escola com a construção de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas. As adaptações curriculares e a eliminação de barreiras educacionais representam instrumentos essenciais para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes.

Os estudos analisados demonstram que a flexibilização curricular, associada ao uso de recursos pedagógicos adequados, estratégias individualizadas e atitudes inclusivas, favorece significativamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes com TEA.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende da atuação conjunta da escola, dos professores, da família e dos serviços de apoio, visando garantir condições

que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam sua plena participação no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão 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, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2018.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão Escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

A FUNÇÃO SOCIAL DO LETRAMENTO

The Social Function of Literacy

CATARINA LABOURE DA SILVA RAMOS [1]

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo buscar reflexões a respeito da importância social do letramento. Devido à grande importância do letramento para desenvolvimento do indivíduo, a alfabetização tem sido foco de estudo e interesse de muitos pesquisadores em diferentes áreas, tais como, pedagogia, psicologia, linguística, entre muitas outras. Durante o desenvolvimento deste trabalho abordam-se alguns temas relevantes a função social do letramento. A metodologia desse artigo é realizada por meio de pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito do tema, como Paulo Freire, Brito, Costa, entre outros que trazem informações pertinentes a respeito da função social do letramento. Todos os seres humanos nascem com a habilidade da leitura e desenvolvem a escrita ao longo do tempo, entretanto, não se pode ter uma visão simplista do ato da leitura já que o bom leitor não é aquele que juntar letras para formar palavras, o bom leitor é aquele que consegue interagir com o texto, de maneira, ampliar ideias, relacioná-los a outros textos e tirar dele novas proposições. Um lugar propicio para aprendizagem dessa ação é a escola, na qual o professor irá orientar o aluno a tornar-se um leitor proficiente e consciente de sua posição frente a um texto.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Desenvolvimento; Leitura.

ABSTRACT

This article aims to explore reflections on the social importance of literacy. Due to its great importance for individual development, literacy has been the focus of study and interest for many researchers in different areas, such as pedagogy, psychology, linguistics, and many others. This work addresses several themes relevant to the social function of literacy. The methodology of this article is based on bibliographic research, corroborated by authors who have written on the subject, such as Paulo Freire, Brito, Costa, and others who provide pertinent information regarding the social function of literacy. All human beings are born with the ability to read and develop writing over time; however, one cannot have a simplistic view of the act of reading, since a good reader is not simply one who puts letters together to form words, but one who can interact with the text in a way that expands ideas, relates them to other texts, and draws new propositions from it. A suitable place for learning this skill is school, where the teacher will guide the student to become a proficient reader, aware of their position in relation to a text.

KEYWORDS: Learning; Development; Reading.

[1] **Graduação em Letras Licenciatura Italiano e Português pela USP. Complementação em inglês pela Faculdade Taboão da Serra. Complementação em Pedagogia. Pós-graduação Latu Sensu em Arte terapia.**

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, no Brasil, é discutida a diferença entre alfabetização e letramento, pois, nessa época a evasão escolar era grande, principalmente nos dois anos iniciais. Nessa época foram muito criticados os métodos tradicionais com os quais os educandos eram alfabetizados, pois, visava-se a apropriação do sistema de escrita, e pelo qual se jogou a culpa do fracasso escolar.

Pautando-nos em Soares (2004), podemos indicar algumas causas de natureza pedagógica para essa perda de especificidade no processo de alfabetização, como: a implantação da progressão continuada e a reorganização do tempo escolar por meio de ciclos. Mas, segundo a mesma autora a maior causa para essa perda foi: "[...] a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980" (SOARES, 2004, p.9).

> Onde deu-se início a implantação da perspectiva construtivista, perspectiva esta que criticava a forma tradicional de alfabetização, rompendo com essas teorias e alterando a concepção de alfabetização, passando a ser vista como um processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que ocorre antes de seu ingresso à escola, a partir do momento em que a criança conviva com manifestações de leitura e escrita.

Ainda com Soares (2004, p. 11):

> Não se podem negar as contribuições que a perspectiva construtivista trouxe para a compreensão do processo de alfabetização. No entanto, tal perspectiva, que à época foi muito difundida e subsidiou parte significativa da produção bibliográfica brasileira sobre alfabetização, conduziu a equívocos e a falsas inferências que ajudam a explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, tais como: Desconsiderar a necessidade de um método para alfabetizar; O foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, esquecendo que este se constitui de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas; Crer que o convívio intenso com materiais escritos utilizados nas mais diversas práticas sociais seja suficiente para alfabetizar a criança."

Isso gerou um ofuscamento da alfabetização pelo letramento, causando um aumento no fracasso escolar, que foi comprovado por avaliações feitas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que revelaram a grande quantidade de alunos não alfabetizados em todos os níveis de escolarização.

Deu-se então, o início a outro movimento, que buscou resgatar a especificidade do processo de alfabetização que para Soares (2003b, 2004, p.54) "trata-se do movimento de reinvenção da alfabetização, o qual salienta a necessidade de orientar as crianças de forma sistemática na aprendizagem do sistema de escrita (...) "É a retomada da aquisição do sistema alfabético e ortográfico pela criança nas suas relações com o sistema fonológico" (SOARES, 2003a, p.21).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

A capacidade de ler e escrever constitui o alicerce de qualquer processo educativo. Quando uma criança desenvolve leitura fluente, compreensão plena e escrita funcional, ela passa a acessar universos inteiros de conhecimento em áreas como ciências, matemática, literatura e história. Já os adultos que enfrentam dificuldades nessas competências acabam limitados no mercado de trabalho e encontram obstáculos para crescer pessoalmente.

A alfabetização não se restringe ao domínio de técnicas e conteúdos. Ela envolve também atitudes, modos de agir e disposições internas que favorecem a autonomia, a confiança e o desejo de utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano.

No cenário atual, alfabetizar com letramento significa democratizar o contato com práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que o estudante compreenda a escrita alfabética como uma construção cultural que pode ser ressignificada por ele.

Para que o processo denominado Ler e Escrever aconteça de forma plena, não basta que o indivíduo reconheça o sistema alfabético e consiga codificar e decodificar palavras. É essencial que ele conheça os variados gêneros textuais presentes na sociedade, compreenda suas finalidades e seja capaz de interpretá-los, produzi-los e utilizá-los em diferentes contextos.

Quando observamos o contato das crianças com a leitura e a escrita, percebemos que, dentro das possibilidades de seu ambiente, elas vivenciam essas práticas de maneira significativa. Embora muitas vezes falem delas de forma prática e objetiva, a maioria reconhece sua presença também fora do espaço escolar.

Segundo Emília Ferreiro (2001), os conhecimentos que o aluno traz consigo e a forma como são trabalhados pelos professores constituem elementos fundamentais no processo de alfabetização. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita deve considerar o percurso de desenvolvimento da criança, que se inicia muito antes de sua entrada na escola.

> É importante refletir sobre os tipos de experiências que introduzem a criança no universo da escrita, tanto no papel quanto nos meios digitais. Uma criança que consegue ler palavras, mas não se apropria de livros, revistas ou jornais, ou que escreve frases, mas não produz uma carta, está alfabetizada, porém ainda não alcançou o letramento (FERREIRO, 2001, p. 30).

A alfabetização é essencial para que possamos interpretar o mundo. Desde o despertar até o momento de dormir, utilizamos constantemente nossas habilidades de leitura e escrita para compreender o que nos cerca.

Tradicionalmente, alfabetização foi entendida como a capacidade de ler e escrever. Embora esses elementos sejam centrais, hoje sabemos que o conceito é mais amplo. O termo letramento — ou literacia — refere-se ao resultado do processo de ensinar e aprender a ler e escrever, representando a condição adquirida por um indivíduo ou grupo ao apropriar-se da escrita.

O letramento também pode ser compreendido como a utilização de informações escritas e impressas para participar da vida social, alcançar objetivos pessoais e ampliar conhecimentos e potencialidades, conforme definem Kirsch e Jungeblut (1990 apud SOARES, 2004, p. 109).

O PAPEL DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A fase da alfabetização representa um marco essencial na trajetória de qualquer pessoa, pois é nesse momento que se desvela o universo das palavras, da leitura e da escrita. Quando esse processo é planejado com intencionalidade, métodos adequados e objetivos claros, ele pode influenciar profundamente o futuro do aprendiz, despertando o gosto pela leitura e fortalecendo

sua relação com o conhecimento. Por essa razão, os professores assumem um papel decisivo: são mediadores que incentivam, orientam e constroem caminhos, tendo a responsabilidade de buscar formação contínua, refletir sobre suas práticas e adotar estratégias eficazes que respeitem o contexto e os saberes prévios de cada estudante.

Apesar disso, a realidade mundial ainda é preocupante. Em muitos países de baixa renda, não se espera que a maioria das crianças conclua o ensino fundamental com capacidade plena de leitura. Estimativas apontam que mais da metade das crianças do planeta não alcançará níveis satisfatórios de alfabetização ao final dos primeiros anos escolares, o que compromete seu desenvolvimento futuro.

Os impactos positivos da alfabetização são amplos e incontestáveis. Ela favorece a participação social, política e cultural, além de contribuir para melhores condições de saúde, bem-estar e oportunidades econômicas tanto para indivíduos quanto para comunidades inteiras.

No contexto atual, os educadores que trabalham com leitura utilizam textos literários ricos e significativos, reconhecendo que pesquisas já demonstraram a importância de estratégias como antecipação, questionamento e reflexão para a construção da competência leitora. Uma das formas mais eficazes de fortalecer a compreensão é permitir que as crianças tenham contato frequente com diferentes tipos de livros, escolhidos por elas mesmas, especialmente para momentos de prazer e descoberta.

Além de interpretar textos, as crianças precisam aprender a analisar argumentos, avaliar informações e desenvolver a habilidade de produzir seus próprios textos com segurança e criatividade. Nesse processo, o professor também assume a função de aproximar o aluno do universo da leitura, especialmente quando a criança não tem esse contato em casa. A leitura, quando introduzida desde cedo, torna-se uma ferramenta poderosa para despertar o interesse pelos estudos e, com o tempo, contribui para formar adultos que leem com regularidade e dominam melhor a escrita, a pronúncia e a compreensão textual.

O docente atua ainda como mediador cultural, posicionando-se entre a criança e o vasto conjunto de saberes, valores e práticas que compõem a sociedade. Para isso, precisa conhecer profundamente tanto o aluno quanto o conteúdo que pretende ensinar — no caso, a linguagem escrita em toda sua complexidade. É por meio desse conhecimento que ele pode auxiliar a criança a se apropriar da cultura escrita de forma significativa.

A familiaridade com a leitura e a escrita só se consolida com o uso constante. Assim, para formar leitores e produtores de texto, é fundamental que o professor também cultive uma relação afetiva com essas práticas, incorporando-as ao seu cotidiano com prazer e naturalidade. Quanto mais ele lê e escreve, mais repertório terá para inspirar seus alunos e demonstrar a importância dessas habilidades na vida social.

No entanto, gostar de crianças ou apreciar leitura não basta para alfabetizar com qualidade. O professor precisa compreender a escrita como um objeto social que circula em diferentes contextos e cumpre múltiplas funções. Embora a escola tenha a responsabilidade histórica de ensiná-la, a escrita não deve ser tratada como um conhecimento restrito ao ambiente escolar. Por isso, é essencial que leitura e escrita sejam

trabalhadas como práticas sociais reais, integradas aos usos cotidianos da linguagem, e não apenas como tarefas escolares descontextualizadas.

Ao longo da história, o trabalho docente tem passado por constantes transformações, exigindo do professor uma postura cada vez mais crítica e reflexiva. A partir da década de 1980, as ideias de Jean Piaget ganharam grande influência no Brasil, contribuindo para mudanças significativas na LDB e nas políticas educacionais que até então eram marcadas pela rigidez do período militar. Suas concepções reforçaram a necessidade de uma educação que respeitasse o desenvolvimento do indivíduo, favorecendo sua autonomia e crescimento integral.

Nesse cenário, a formação docente passou a ser vista como um ponto central, já que a falta de preparo adequado gerava tensões entre governo, escola e sociedade. Surge, então, a defesa de um professor capaz de analisar sua própria prática e buscar soluções para os desafios cotidianos. Dolnikoff, Schuck, Nascimento e Sartório (2007) destacam que o educador reflexivo acompanha atentamente suas ações e encontra alternativas para lidar com situações inesperadas, compreendendo que seu trabalho exige constante avaliação e reinvenção.

Geraldi, Messias e Guerra (1995), dialogando com Zeichner (1995), afirmam que o professor não pode ser reduzido a um simples executor de propostas elaboradas por outros. A vivência docente é rica e deve ser reconhecida como fonte legítima de conhecimento para a construção de políticas e diretrizes educacionais.

Com o objetivo de fortalecer essa postura reflexiva, foram criados espaços de formação continuada, como as ATPCs (antigas HTPCs), além de cursos oferecidos em parceria com instituições públicas e privadas. Atualmente, a formação também se expande por meio de recursos digitais, como plataformas online e videoconferências. Dessa forma, o professor retoma gradualmente o papel de pesquisador de sua própria prática, investindo em especializações e pós-graduações lato e stricto sensu.

Dickel (1998) ressalta que os docentes produzem, em seu cotidiano, um conjunto valioso de saberes que deve ser reconhecido como ponto de partida para qualquer processo de aperfeiçoamento profissional e transformação escolar. Esses conhecimentos, aliados às experiências acumuladas, constituem a base para mudanças significativas na prática pedagógica.

Tardif (2005) reforça que o professor é, antes de tudo, alguém que detém um conjunto de saberes e cuja função é compartilhá-los com outros. Esses conhecimentos têm origem em diferentes contextos sociais — família, instituições, grupos culturais — e não se limitam à simples transmissão de conteúdos. Para ele, o saber docente é plural e se manifesta por meio de diferentes dimensões: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes construídos na experiência cotidiana.

Os conhecimentos adquiridos na formação profissional constituem o conjunto de saberes que o docente recebe ao longo de sua preparação acadêmica. Esses conteúdos, transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação de professores, transformam-se em fundamentos científicos e teóricos que, quando incorporados ao cotidiano escolar, podem converter-se em práticas pedagógicas fundamentadas e em instrumentos eficazes de

aprendizagem. Esse processo ocorre tanto na formação inicial quanto na formação continuada, pois é durante esse percurso que o professor tem contato direto com as ciências da educação, como destaca Tardif (2005, p. 37).

O autor também discute os saberes pedagógicos, entendidos como aqueles que surgem das reflexões sobre a prática educativa. São análises racionais e orientadoras que organizam a ação docente, oferecendo coerência às decisões tomadas no ambiente escolar e contribuindo para a construção de uma prática consciente e fundamentada.

No campo da alfabetização, uma das discussões recorrentes diz respeito aos métodos e abordagens utilizados. Entre os recursos amplamente adotados na atualidade está o uso do lúdico em sala de aula. Brincadeiras, jogos e atividades interativas aproximam a criança do universo escolar, permitindo que ela participe ativamente da construção de seu próprio processo de aprendizagem. A seguir, serão explorados alguns desses conceitos com maior profundidade.

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS

A noção de que existe um período específico da vida para estudar já não se sustenta no cenário contemporâneo. A educação é um processo contínuo, que se transforma e se amplia ao longo de toda a existência humana. Nesse sentido, a educação de adultos torna-se um componente indispensável para o desenvolvimento pessoal, social e institucional. Ao acessar diferentes tipos de conhecimento, o indivíduo encontra meios de compreender sua realidade, ampliar suas possibilidades e participar de maneira mais ativa da sociedade. Assim, a educação de adultos ultrapassa a simples alfabetização, abrangendo múltiplas abordagens, finalidades e trajetórias formativas.

Oliveira (1999, p. 10) destaca que:

> O público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não corresponde ao estudante universitário, ao profissional que busca especialização ou à pessoa que deseja aperfeiçoar habilidades em áreas como artes, idiomas ou música. Da mesma forma, o jovem que chega à EJA não é aquele que seguiu uma escolarização regular ou que frequenta cursos extracurriculares por enriquecimento pessoal. Tampouco se trata do adolescente entendido apenas como alguém pertencente a uma fase biológica da vida. A EJA atende sujeitos com histórias marcadas por interrupções, desigualdades e desafios que os afastaram da escola tradicional.

Muitas vezes, esses estudantes não conseguiram acompanhar o ritmo das escolas públicas, enfrentaram dificuldades de aprendizagem ou vivenciaram condições sociais que impediram sua permanência no ambiente escolar. Esses fatores acabam impactando diretamente seu desenvolvimento educacional e reforçam a importância de políticas inclusivas e práticas pedagógicas sensíveis às suas realidades.

O acesso ao conhecimento ocorre por múltiplos caminhos, e é por meio deles que o indivíduo adquire as competências necessárias para atuar na sociedade e contribuir para seu progresso. Paulo Freire (2001) enfatiza que a leitura não se limita à decodificação de palavras, mas envolve a compreensão crítica do mundo. Para ele, a leitura da realidade antecede a leitura da palavra, e ambas se complementam em um processo contínuo de interpretação e transformação.

A partir dessas reflexões, torna-se evidente que a EJA desempenha um papel essencial na retomada dos estudos de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir sua escolarização. A ausência de habilidades básicas de leitura e escrita compromete todas as etapas da vida: na infância, impede o avanço escolar; na juventude, dificulta o acesso ao mercado de trabalho; e na vida adulta, limita a capacidade de apoiar a aprendizagem dos próprios filhos. Esse ciclo intergeracional de exclusão reduz as chances de mobilidade social e dificulta a construção de uma sociedade mais justa.

Freire (1989) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Pessoas com baixa proficiência em leitura e escrita enfrentam limitações significativas no cotidiano. Dificuldades como interpretar um jornal, compreender placas de trânsito, entender preços, consultar horários de transporte, preencher documentos, seguir instruções de medicamentos ou navegar na internet tornam-se barreiras constantes. Essas limitações restringem a autonomia e dificultam a participação plena na vida social.

Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida, é um dos pilares centrais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU. A construção de sociedades mais justas, críticas e democráticas depende da universalização da educação básica e do fortalecimento de práticas que promovam o letramento. Nesse sentido, materiais e programas dedicados à alfabetização buscam oferecer estratégias que formem cidadãos capazes de exercer seus direitos e atuar de maneira consciente no século XXI.

Uma análise histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela que sua origem está ligada a duas circunstâncias fundamentais: a necessidade de ampliar o acesso à educação e a compreensão de que a leitura é instrumento de emancipação. Inspirado por ideais iluministas, o movimento em defesa da educação pública defendia que o conhecimento deveria ser acessível a todos, pois traz benefícios individuais e coletivos.

Com o tempo, a alfabetização e a educação de adultos foram se consolidando à medida que os sistemas educacionais passaram a ser planejados de forma mais estruturada. Em diferentes países, a lógica que se repetia era a de garantir o direito à educação àqueles que, na infância ou juventude, não tiveram acesso ou vivenciaram uma escolarização precária. Assim, a evolução da alfabetização nas últimas décadas foi marcada por três grandes orientações — muitas vezes divergentes — que influenciaram tanto instituições públicas quanto privadas. Apesar das diferenças, todas buscavam reparar desigualdades históricas e estavam associadas a projetos ideológicos e políticos específicos.

Embora a EJA ofereça inúmeros benefícios aos adultos que retornam aos estudos, ainda é reduzido o número de pessoas que alcançam níveis elevados de letramento. Grande parte da população utiliza a escrita apenas de forma superficial, caracterizando o chamado analfabetismo funcional. Perini (1998 apud Brito, 2012, p. 95) observa que muitos adultos conseguem assinar o nome ou identificar o

destino de um ônibus, mas não são capazes de compreender integralmente uma página de texto, mesmo quando o tema lhes é familiar.

> Esse problema cresce a cada ano. Apesar da redução do analfabetismo absoluto, a população continua enfrentando dificuldades para utilizar a leitura e a escrita de maneira efetiva. Diversos fatores contribuem para esse cenário: formação escolar insuficiente, baixa escolaridade, desvalorização da leitura na sociedade, concorrência com meios de comunicação de massa, excesso de estímulos digitais, desassociação entre diploma e ascensão profissional, criação de modelos culturais pouco letrados, alto custo dos livros e políticas públicas ineficazes de incentivo à leitura (COSTA, 2009, p. 26).

Esses elementos refletem fragilidades culturais profundas, que revelam a perda de valores essenciais e a adoção de práticas que pouco contribuem para o desenvolvimento social. As consequências são graves: evasão escolar, desemprego, baixos salários e aumento da violência. Como alerta Dimenstein (1997 apud Costa, 2009, p. 79), a ausência de cidadania e de oportunidades educacionais tem alimentado um cenário de violência urbana sem precedentes, semelhante a um estado de conflito permanente.

Diante disso, torna-se evidente a urgência de uma educação de qualidade, capaz de promover o letramento e ampliar o acesso ao conhecimento. A leitura funciona como um apoio seguro para o estudante, ajudando-o a construir valores, desenvolver autonomia e compreender o mundo de forma crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização, a alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para que o indivíduo desenvolva competências que lhe permitam participar ativamente da vida social e contribuir para o avanço coletivo. Durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida apenas como a capacidade de decifrar símbolos gráficos, uma visão restrita que reduzia o ato de ler e escrever à simples identificação de letras e palavras. Esse entendimento limitado definia quem era considerado alfabetizado ou analfabeto, ignorando dimensões mais amplas do uso social da escrita.

Hoje, reconhece-se que todas as pessoas têm o direito de aprender a utilizar a leitura e a escrita de forma significativa em suas vidas. Alfabetizar e letrar não se resume à aquisição de habilidades técnicas; envolve aprender a empregar essas práticas em situações reais, que façam sentido para o sujeito e ampliem sua participação no mundo. O letramento, portanto, ultrapassa o domínio mecânico do código e abrange a capacidade de interpretar, produzir e interagir com textos em diferentes contextos sociais.

Para que esse processo seja efetivo, é necessário que os indivíduos desenvolvam tanto as habilidades básicas de leitura e escrita quanto a compreensão de como essas práticas funcionam na sociedade. Assim, formar sujeitos alfabetizados e letrados significa possibilitar que eles utilizem a linguagem escrita como ferramenta de comunicação, expressão, participação e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRITO, L. P. L. **Letramento no Brasil.** 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

COSTA, M. M. **Literatura, leitura e aprendizagem.** 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. Uma reflexão histórica sobre a formação do professor In: NARDI, R.G.; FERREIRO Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles et al. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez. 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimentos e Aprendizagem.** São Paulo: ANPED-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação e Educação n° 12, 1999.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Uma visão contemporânea, Educação de Jovens e Adultos**: Ministério da Educação, 1996/2004.

O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Role of Games in the Process of Building and Developing Writing Skills in Early Childhood Education

[1]
CÁTIA SILVA DE OLIVEIRA FEITOSA

RESUMO

Este artigo analisa a contribuição dos jogos pedagógicos no processo de construção e desenvolvimento da escrita na educação infantil, destacando sua importância no avanço das hipóteses silábicas das crianças. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, baseada em autores que discutem o papel do lúdico e das atividades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. O estudo demonstra que os jogos favorecem a participação ativa das crianças, estimulam a criatividade, o raciocínio e tornam o aprendizado mais significativo e prazeroso. Além disso, evidencia a atuação do professor como mediador no desenvolvimento da alfabetização, proporcionando experiências educativas mais dinâmicas e inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos pedagógicos; Alfabetização; Educação infantil; Lúdico; Escrita.

ABSTRACT

This article analyzes the contribution of educational games in the process of construction and development of writing in early childhood education, highlighting their importance in advancing children's syllabic hypotheses. The research was carried out through a bibliographic review based on authors who discuss the role of playfulness and pedagogical activities in the teaching-learning process. The study shows that games encourage children's active participation, stimulate creativity and reasoning, and make learning more meaningful and enjoyable. Furthermore, it highlights the teacher's role as a mediator in literacy development, providing more dynamic and inclusive educational experiences.

KEYWORDS: Educational game; Literacy; Early childhood education; Playfulness; Writing.

[1] **Graduada em Pedagogia, Licenciatura Plena pela Faculdade Santa Izildinha (2011). Pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade do Estado de São Paulo (ESP) em 2022. Professora de Educação Infantil no CEI Maria Cursi.**

INTRODUÇÃO

A alfabetização é algo que deixa tanto as crianças quanto pais e professores ansiosos, pois requer muito trabalho e dependendo da forma que se aprende torna-se em alguns momentos cansativo e até mesmo penoso. Entretanto é uma etapa muito importante na vida acadêmica das crianças e a partir dessa observação surgiu a necessidade de estudar uma forma para que o aprendizado fosse algo mais prazeroso e significativo.

Sabendo que a criança aprende com facilidade e quanto mais significativo o aprendizado é para a mesma surgiu o presente tema de estudo.

Analisando as aprendizagens das crianças no processo de formalização da alfabetização, o jogo apresentou-se como um aliado que prende a atenção das mesmas e que é um recurso que gera aprendizado de uma forma tranquila e positiva.

A partir da observação surgiu o seguinte problema: Como os jogos podem contribuir para o avanço da criança nas hipóteses silábicas? A problemática relatada acima foi pensada, pois durante a docência da pesquisadora para a faixa etária de crianças no processo da construção da escrita, que ao ministrar as aulas se deparava com questões como por exemplo qual a melhor forma de intervir, mediar e ajudar a criança a avançar nas hipóteses silábicas ou como o aluno pode ser estimulado a pensar sobre a escrita sem que essa prática seja incomoda, foi observado que o lúdico contribuía para o desenvolvimento do aluno e que a prática efetiva dos jogos em sala de aula ajudava e estimulava o aluno, levando-o a pensar sobre a escrita de forma tranquila e descomprometida.

Esta pesquisa se torna relevante ao considerar a importância das atividades lúdicas como fundamental para a integração de todos dentro do processo educacional, e que se deve buscar caminhos que possam oferecer condições para que o desenvolvimento dos alunos aconteça, propondo atividades e revendo objetivos que produzam sentido para as crianças, em suas práticas reais.

Diante do problema descrito o objetivo geral da pesquisa foi saber como os jogos na educação infantil contribuem no desenvolvimento e avanço das hipóteses silábicas da criança e os objetivos específicos foram: encontrar uma maneira de inserir os jogos pedagógicos na construção da alfabetização das crianças; Investigar a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização; Oferecer jogos para que o aluno avance na construção da escrita.

Após ter sido traçados esses objetivos a pesquisa prosseguiu com a incumbência de responder o objetivo geral podendo surgir assim uma forma de inovar e abranger mais ao ensino e a eficácia do processo de avanço e construção da escrita infantil.

A presente pesquisa foi feita a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema “O Papel dos jogos no processo de construção e desenvolvimento da escrita na educação infantil” buscando compreender e refletir acerca dos estudos feitos pelos autores que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa, além da observação da prática de professores que inseriram os jogos nas aulas que estimulavam o processo de construção da escrita.

A revisão bibliográfica contribuiu com inúmeras referências teóricas que se encontrou e também contrasta as ideias entre autores que abordavam um mesmo assunto com visões

diferentes. Cada autor contribuiu abundantemente com a pesquisa, pois dentro de um mesmo assunto foi percebido olhares e percepções diferentes dentro de um mesmo tema e que pode ser percebido dentro das práticas docentes analisadas durante o artigo.

O JOGO COMO UM FACILITADOR NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Os jogos, sem dúvida são meios facilitadores de aprendizagem, pois através dos mesmos o aluno pode brincar naturalmente, testar hipóteses, e explorar a sua criatividade. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo a criança precisa brincar, criar e inventar. A criança devota ao jogo a maior parte do seu tempo. Com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no brincar, ela constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo já que o jogo simbólico está muito evidente na criança. Gilda Rizzo (2001, p. 32) diz:

"os jogos, pelas suas qualidades intrínsecas de desafio à ação voluntária e consciente, devem estar, obrigatoriamente, incluídos entre as inúmeras opções de trabalho escolar."

O objetivo central do jogo deve ser o de transmitir a criança que joga um conhecimento de forma lúdica, criativa e gratificante não perdendo o caráter significativo deixando assim de lado o sistema tradicional e formal de ensino.

Os jogos atividades práticas e estratégias metodológicas que auxiliam uma aprendizagem concreta é muito bem exemplificado pelos Parâmetros curriculares nacionais:

No jogo, mediante a articulação entre o conhecimento e o imaginado, desenvolvem- se o autoconhecimento – até onde se pode chegar – e o conhecimento dos outros – o que se pode esperar e em que circunstâncias. (...) Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas (BRASIL, 1997, p. 90).

As atividades lúdicas que acontecem por meios de jogos são essenciais, pois por meio dessas experiências a criança reflete e produz conhecimento.

É importante o uso da prática de jogos na escola como recurso pedagógico, pois através dela a criança será capaz de construir significados já que ainda não consegue realizar uma situação de aprendizagem formal.

A instituição educacional é um dos ambientes em que se desenvolve a ação pedagógica no processo de ensino aprendizagem e o professor quando atua como mediador desse processo irá contribuir e auxiliar no desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal da criança.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste significado estão incluídos brinquedos, brincadeiras e jogos que por sua vez está relacionado com aquele que se diverte, brinca e joga.

Trataremos aqui mais especificamente sobre

os jogos que além de serem lúdicos exercem uma função educativa na vida e no aprendizado das crianças.

Dentre vários estudiosos podemos destacar o que afirma Piaget sobre o jogo lúdico citado por (WADSWORTH, 1984, p. 44),

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

O jogo e o brincar despertam a curiosidade e o interesse da criança, o que contribui no processo de ensino aprendizagem e também age como um facilitador no projeto de estudo.

O brincar ganhou mais importância nos aspectos cognitivos, pois uma atividade lúdica passou a dar contribuições importantes na área de construção do conhecimento, auxiliando no processo de aprendizagem e deixando de ser uma prática somente para diversão, mas gerando aprendizado de uma forma em que fosse significativo para a criança.

Essa estratégia deve ser usada no processo de construção do conhecimento da criança, já que no momento em que a criança tem contato com o lúdico ela encontra-se concentrada, participativa e envolvida.

O lúdico é um meio facilitador da alfabetização onde se torna possível alcançar inúmeras ações que possibilitam uma aprendizagem eficaz e envolvente, deve ser usado como um estímulo na construção do conhecimento sendo uma importante ferramenta no progresso pessoal e institucional.

O lúdico como recurso na aprendizagem é de extrema importância na prática pedagógica docente, pois traz benefícios em todo o processo. O docente precisa de cumprir um conteúdo, em alguns momentos maçante para a criança, quando ele insere o lúdico em suas atividades o mesmo percebe que o envolvimento é maior já que o brincar faz parte da infância do indivíduo.

Por este motivo existe uma relação muito próxima entre a educação e o jogo lúdico, já que além de contribuir na internalização dos conteúdos o mesmo ajuda na identificação de habilidade das crianças e na cooperação com o outro.

(FRIEDMAN, 1996, p.41) considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Em suma, o lúdico favorece além da funcionalidade cognitiva situações que estimulam reações sociais, afetivas, culturais e morais.

OS JOGOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O jogo pedagógico pode ser entendido de várias maneiras diferentes como uma atividade em que participam uma ou mais pessoas, como uma estrutura em que os participantes precisam respeitar as regras e a vez de jogar e como o próprio material, ou seja, o jogo propriamente dito. Jull (2003) afirma que:

O jogo é um sistema formal baseado em regras com resultados variáveis ou quantificáveis onde diferentes resultados recebem diferentes valores, o jogador exerce um esforço para influenciar o resultado e ele sente-se ligado ao resultado e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis (JULL, 2003, p. 75)

Por ser uma atividade lúdica que desperta o interesse das crianças, o jogo pode ser um forte aliado para a aprendizagem dela, pois é algo que ela sente prazer em fazer. Durante o jogo, vários aspectos são trabalhados com a criança como, por exemplo, a necessidade de criar estratégia onde a mesma precisa "pensar" para avançar ou sair daquele estágio ou lugar. Segundo Alves (2003:31) "Os brinquedos dão prazer, Os brinquedos fazem pensar." Quando as crianças compreendem as regras de um jogo ficam envolvidas e entusiasmadas fazendo com que ela aprenda brincando, pois se ela não entender a regra não terá como jogar.

O jogo permite que a criança crie formas de expressão, elabore hipóteses a respeito da vida e socialize com os demais. Segundo Vygotski (1994, p. 89)

Para compreender a passagem de um estágio de desenvolvimento da criança para outro, somente é possível através das brincadeiras que ela realiza, uma vez que o brincar emerge de uma necessidade infantil. O lúdico é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, por ser uma necessidade da criança se utilizar das brincadeiras para vivenciar situações como, por exemplo, de socialização, apropriação de valores e costumes, portanto, situações não somente de prazer, mas também conflituosas.

Além do entendimento das regras a criança precisa respeitá-las para que o objetivo seja cumprido, mas isso não é uma tarefa fácil, pois algumas crianças não esperam a vez de jogar e não aceitam perder quando o jogo precisa de um ganhador.

Com os jogos lúdicos a criança precisa enfrentar situações-problemas e a partir isso criar estratégias para resolver aquele problema. Em determinadas situações no cotidiano escolar a criança pode não se interessar em determinado conteúdo, neste momento cabe ao educador oferecer essas atividades lúdicas para que o educando desenvolva o desejo de pensar e assim compreender o conteúdo que o docente precisa ministrar.

É importante que as escolas atentem para a importância dos jogos na constrição do conhecimento da criança entendendo que elas devem aprender sim, mas de uma forma que seja significativa e que esteja de acordo com a sua linguagem. É no ambiente escolar que a criança passa aproximadamente um terço do seu dia e certamente os seus objetivos de aprendizagens devem ser cumpridos e as atividades lúdicas são importantes ferramentas para um aprendizado leve e feliz.

O JOGO E A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

A criança passa por alguns estágios durante o seu processo de construção da escrita. Emília Ferreiro define e exemplifica cada estágio a partir da observação das próprias crianças compreendido basicamente entre o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Na fase pré-silábica a criança escreve letras aleatoriamente ou utiliza as letras do seu próprio nome e em alguns casos usa alguns números e somente ela sabe que palavra escreveu. Dentro dessa fase podemos perceber algumas diferenças já que o aluno é

um indivíduo único e como falado acima ele pode usar várias estratégias para escrever uma palavra como as letras do nome, pois são as que o mesmo possui mais contato ou também pode haver crianças que se arriscam um pouco mais e que utilizam várias letras do alfabeto não usando números, pois já percebem a diferença entre a letra e o número.

Passada esta primeira etapa a criança entra na fase em que chamamos de silábica. Nessa fase a criança usa uma letra para cada sílaba fazendo ou não a correspondência com o som. Mas a mesma entende que é necessário utilizar uma letra para casa sílaba que vai escrever.

Em seguida a criança avança para a fase silábico-alfabética, nesse momento a criança supera a hipótese silábica e já percebe que ela necessita em alguns momentos de mais de uma letra para formas sílabas conseguindo combinar vogais e consoantes numa mesma palavra na tentativa de combinar os sons.

E por fim a criança entra na fase alfabética é nesse estágio que ela tem uma maior compreensão sobre a escrita e percebe que a mesma possui uma função social escrevendo as palavras corretamente, mas nesse momento a criança não percebe a importância ortográfica, pois sua escrita é construída através do som que ela tem.

Para que as crianças avancem nesses estágios e avancem nas hipóteses os jogos tem um papel muito importante, pois ele funciona como um ajudador nesse processo existindo uma correlação muito importante entre eles, já que se a criança não for estimulada a avançar nessas hipóteses o processo de alfabetização pode ser mais demorado. A inserção dos jogos nesse processo é de suma importância, pois ele tem a função de promover situações em que o aluno perceba que não é daquela forma que se escreve uma palavra ou que ela iniciou um pensamento correto mas que ainda falta algo para ela completar naquele jogo proposto pelo professor.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO AVANÇO DAS HIPÓTESES SILÁBICAS

Vamos tratar agora sobre como os jogos pedagógicos ajudam no avanço das hipóteses silábicas. Como falado no tópico acima, as crianças passam por várias fases até compreender o processo de escrita. Contudo a criança só avançará para outras etapas em um tempo mais curto se elas forem estimuladas.

Santos (2000, p. 37), o jogo na escola ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a descobrir novas descobertas, desenvolve e enriquece. sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Os jogos relacionados à escrita promovem situações em que a criança precisará criar estratégias e pensar como solucionará aquela situação. Um exemplo disso são os jogos de escrita com letras móveis, nesse jogo a criança precisará escrever utilizando-se das letras, uma palavra referente a figura. Nesse momento a criança deverá analisar, pois naquele jogo há uma quantidade de palavras para formar o nome daquela figura e independente do estágio que ela tiver esse jogo irá promover uma situação-problema e a levará a uma reflexão fazendo com que a criança pense e reconheça que falta algo para ela terminar aquele jogo.

Os educadores devem apresentar jogos para as crianças de uma forma que elas compreendam e internalizem o que está sendo ensinado. Como o jogo causa interesse nas crianças as mesmas construirão conhecimentos que não serão esquecidos, já que aquela atividade foi significativa e interessante.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Hoje em dia com as mudanças que vem acontecendo na área da educação, o papel do professor também tem sido repensado.

Antes o professor era visto como um ser supremo que possuía todo o conhecimento e que somente ele tinha a autorização e o poder de transmiti-lo ao seu aluno sendo interpretado apenas como um mero transmissor de conhecimento.

Esse pensamento acerca do papel do professor em determinados momentos podia podar o crescimento do aluno em algumas situações, pois poderia de alguma forma paralisar o desenvolvimento do mesmo impedindo-o de expressar seu entendimento ou dúvida sobre o assunto estudado. Mas também poderia limitar a atuação do professor ou até mesmo inibir o crescimento de ambos já que não havia interação e entendimento mutuo das duas partes.

Atualmente, com o entendimento que a criança é um ser pensante capaz de gradativamente construir o seu conhecimento, o educador assumi um lugar diferente nesse processo e hoje entendemos que o professor atua como um mediador nesse caminho rumo a aprendizagem. Nesse sentido, precisamos, segundo Moraes (2006, p. 18),

> (...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher são capazes de transcender e criar.

Mediar significa estar no auxílio daquele aluno, ou seja, intermediando a criança e o conhecimento que a mesma está adquirindo com a finalidade de ajudá-lo a absorver e internalizar o objeto de estudo auxiliando-o a construir um significado.

Cabe ao professor criar as situações no cotidiano escolar para que o aluno construa o seu conhecimento tendo sempre o cuidado e o olhar de estar promovendo situações desafiadoras para que o seu aluno avance em seu conhecimento dentro do esperado pela faixa etária que o professor leciona.

O papel principal do professor que atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem é estimular o seu aluno para que ele desenvolva suas competências e habilidades.

O PAPEL DA ESCOLA NO APRENDIZADO DO ALUNO

Juntamente com a mudança do professor na evolução da sua prática pedagógica, a escola passou por mudanças ao longo do tempo. Antigamente a escola era um ambiente, em que o aluno ia somente para aprender o conteúdo, sendo meramente uma instituição de cunho conteudista, passando hoje a ser vista como um lugar em que seus alunos devem se sentir bem e feliz para que o aprendizado aconteça.

O papel da escola é formar cidadãos, transmitir

aos alunos conhecimentos que eles precisam para estudar e trabalhar neste mundo que está em constante evolução, entendendo que os mesmos são seres pensantes em constante evolução.

Se as mudanças nos alunos, professores e na sociedade forem respeitados na escola, certamente a instituição estará formando e respeitando os alunos e as mudanças que ocorrerão no decorrer dos anos.

Cabe a escola, proporcionar o ambiente e os meios para que o professor possa aprimorar e realizar a sua prática de forma que o objetivo de entender que o aluno é um ser pensante aconteça de forma efetiva na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa é evidente que os jogos atuam como um facilitador no processo da construção da escrita infantil e que dessa forma as crianças aprendem e forma prazerosa e leve.

No contexto dos jogos a criança se torna capaz de elaborar suas hipóteses silábicas de forma lúdica e inocente, ou seja, sem a obrigação de realizar uma tarefa e mostrá-la ao professor. No lúdico a criança tem a oportunidade de expressar o seu pensamento da forma que ela mais aprecia e domina, isto é, brincando.

Para que a criança possa se expressar dessa maneira é necessário que o professor oportunize ao aluno um ambiente propício para a prática do lúdico. Em seguida criteriosamente elaborar jogos que agucem o interesse de seus alunos não esquecendo que os jogos devem cumprir o papel esperado que no caso dessa pesquisa é o de ajudá-los na construção da escrita e consequentemente no avanço das hipóteses silábicas.

A escola também deve estar preparada para propiciar o ambiente lúdico e os jogos, já que o pensamento do docente deve estar alinhado ao da instituição para que a prática se torne significativa.

Com todos em um mesmo pensamento que é o de dar a oportunidade que a criança se desenvolva na área da construção da escrita e uma forma que traga prazer a ela, certamente os objetivos serão alcançados de forma eficiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In**:** Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

ENDERLE, Carmen. **Psicologia do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1897.

FRIEDMANN, Adriana**. Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes:** a construção do raciocínio na escola natural. Rio de Janeiro: s.e., 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

A ENGRENAGEM DA INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PAULISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ATENDIMENTO AO TEA

The Mechanism of Inclusion: An Analysis of São Paulo's Special Education Policy in Serving Students with Autism Spectrum Disorder.

CIBELLE CRISTINA DUARTE DOS SANTOS [1]

RESUMO

O presente estudo analisa a estrutura institucional e os marcos regulatórios que sustentam a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O foco recai sobre a operacionalização da Política Paulistana de Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 57.379/2016. Por meio de uma pesquisa qualitativa e documental, investiga-se o papel do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e a atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Conclui-se que, embora a engrenagem burocrático-legal seja robusta, a eficácia do sistema depende da articulação entre o suporte itinerante e a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no cotidiano da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista (TEA); PAEE; CEFAI; Salas de recursos multifuncionais.

ABSTRACT

This study analyzes the institutional structure and regulatory frameworks that support the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the São Paulo Municipal Education Network. The focus is on the operationalization of the São Paulo Special Education Policy, established by Decree No. 57,379/2016. Through qualitative and documentary research, the role of the Center for Training and Support for Inclusion (CEFAI) and the performance of the Specialized Educational Assistance Teacher (PAEE) are investigated. It is concluded that, although the bureaucratic-legal framework is robust, the effectiveness of the system depends on the articulation between itinerant support and the implementation of Multifunctional Resource Rooms (SRM) in the daily routine of Early Childhood Education.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder (ASD); PAEE; CEFAI; Multifunctional resource rooms.

[1] **Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro – UniÍtalo; (2012); especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Unyleya (2021); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física na EMEF Marechal Eurico Gaspar Dutra, Professora de Educação Infantil no Cei Vereador Francisco Perez.**

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o direito à educação inclusiva consolidou-se como pilar fundamental das políticas públicas brasileiras, respaldado pela Constituição de 1988 e pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (MEC, 2009). No entanto, a garantia legal desse direito trouxe um desafio prático de proporções inéditas para a gestão municipal. Na cidade de São Paulo, esse cenário se traduz de forma expressiva no crescimento de 280% nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (conforme dados do censo setorial), impulsionado, em grande parte, pelo aumento vertiginoso nos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na primeira infância (REVISTA UNESP, 2023). Como apontam Brostolin e Souza (2023), à docência na educação infantil vive hoje um cenário de pontos e contrapontos que tensiona a rotina escolar, gerando uma pressão contínua sobre o orçamento e a logística do Estado.

Diante dessa realidade, torna-se imperativo compreender que a inclusão escolar não se limita a uma prática exclusivamente pedagógica ou ao trabalho isolado do professor em sala de aula (MANTOAN, 2006). Ela se configura, fundamentalmente, como uma complexa operação de logística educacional. Conforme discutido por Oliveira e Drago (2012) ao analisarem a gestão da inclusão na rede municipal de São Paulo, o sucesso dessas políticas depende de uma engenharia institucional que passa por uma robusta rede de suporte técnico-administrativo. No desenho atual da Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), esse papel de articulação e capilaridade é desempenhado pelos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), essenciais para mediar a formação docente e gerenciar os recursos de acessibilidade (BENITEZ; DOMENICONI, 2015).

Contudo, a distância entre o topo da gestão pública e a realidade do chão da escola impõe um persistente gargalo burocrático e operacional. Se, por um lado, a literatura destaca a relevância crucial da intervenção precoce em ambiente escolar para o desenvolvimento de crianças com TEA (BOSA, 2006; CORREIA, 2011), por outro, a efetivação desse direito depende de como o fluxo administrativo se organiza. Diante disso, este artigo busca responder à seguinte problemática: de que maneira a estrutura organizacional da SME-SP garante que as diretrizes do Decreto de 2016 cheguem efetivamente à ponta, isto é, aos Centros de Educação Infantil (CEIs) e às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs)?

METODOLOGIA

Para a consecução dos objetivos deste estudo, optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. A pesquisa estruturou-se a partir do levantamento e análise de documentos oficiais e normativas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) — com destaque para o Decreto de 2016 —, além do mapeamento da produção científica indexada sobre a gestão da inclusão escolar e intervenção precoce no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa ancoragem teórica e documental possibilitou analisar de forma crítica o fluxo das políticas públicas da administração central até as unidades de Educação Infantil (CEIs e EMEIs).

DISCUSSÃO

A transição de uma perspectiva puramente assistencialista ou integrada para uma educação efetivamente inclusiva exige transformações estruturais que superam o ambiente da sala de aula (MAZZOTTA, 1996; CAMARGO, 2017). No caso do município de

São Paulo, o Decreto de 2016 buscou normatizar essa transição, desenhando uma rede na qual a inclusão é tratada como uma política de Estado. Contudo, como apontam Oliveira e Drago (2012) ao avaliarem a gestão dessa rede, a descentralização e a capilaridade dessas diretrizes dependem de órgãos intermediários capazes de traduzir a norma jurídica em ação cotidiana.

Nesse cenário, os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) emergem como o núcleo dessa operação logística. Sob a ótica de Benitez e Domeniconi (2015), o papel dos agentes educacionais institucionais é decisivo para que as políticas não fiquem restritas ao papel. O CEFAI atua na mediação entre as Diretorias Regionais de Educação (DREs) e as unidades escolares, sendo responsável por mapear as demandas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), alocar recursos de acessibilidade e, sobretudo, promover a formação continuada. A burocracia técnica do CEFAI, portanto, é o que permite — ou limita — o cumprimento do Decreto de 2016, funcionando como a engrenagem que conecta o topo da gestão pública à ponta do sistema (SILVA NETO et al., 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Política Paulistana de Educação Especial sob a ótica da gestão pública revela que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil transcende as discussões puramente pedagógicas, consolidando-se como um desafio complexo de engenharia institucional e logística educacional. O crescimento vertiginoso na demanda por matrículas e suportes especializados na última década impôs à Rede Municipal de Ensino de São Paulo a urgência de estruturar mecanismos regulatórios e administrativos robustos, cujo marco central localiza-se na promulgação do Decreto nº 57.379/2016.

Os resultados desta pesquisa documental e bibliográfica indicam que a RME-SP dispõe de um arcabouço normativo e de uma arquitetura organizacional bem desenhados no plano teórico. O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) cumpre um papel de governança descentralizada indispensável, atuando como o núcleo de inteligência que capilariza as diretrizes da administração central e gerência os recursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Da mesma forma, a figura do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a instituição do Documento Educacional de Acompanhamento (DEAC) materializam instrumentos técnicos valiosos para guiar as adequações e garantir a transversalidade da modalidade inclusiva desde as creches (CEIs) até as pré-escolas (EMEIs).

Contudo, persistem gargalos estruturais significativos entre a formulação da política pública e a sua execução real na ponta do sistema. O principal entrave reside na assimetria entre o ritmo acelerado de novos diagnósticos de TEA na primeira infância e a capacidade operacional da máquina burocrática em prover, em tempo hábil, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) equipadas e o provimento de profissionais em número suficiente. O modelo de atendimento itinerante e colaborativo do PAEE, embora flexível, muitas vezes encontra barreiras na sobrecarga de demandas em múltiplas unidades e na necessidade de uma formação em serviço que acompanhe a alta rotatividade dos docentes regentes.

Conclui-se, portanto, que a engrenagem da inclusão na cidade de São Paulo é

juridicamente forte, mas operacionalmente tensionada. Para que o Decreto nº 57.379/2016 atinja sua máxima eficácia nas fases mais críticas do desenvolvimento infantil, faz-se necessário o fortalecimento da intersetorialidade (entre as pastas de Educação e Saúde para celeridade diagnóstica), o investimento contínuo na infraestrutura física das SRMs e a desburocratização dos fluxos de triagem conduzidos pelos CEFAIs. Recomenda-se, para estudos futuros, a realização de pesquisas empíricas quanti-qualitativas que mensurem o tempo de resposta entre a emissão do DEAC na unidade escolar e o início do atendimento especializado efetivo pelo PAEE.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, C. S.; LEMOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R. Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 453–468, jul. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300007. Acesso em: 15 mai. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5 ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

ASSUMPÇÃO JR., F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, p. 37–39, dez. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600010. Acesso em: 15 mai. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão Escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007–1023, out. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703000652014. Acesso em: 15 mai. 2026.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (orgs.). **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. s47–s53, maio 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007. Acesso em: 15 mai. 2026.

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 167–177, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017. Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. de. A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 52–62, jan. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC256578. Acesso em: 15 mai. 2026.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão Social, Educação Inclusiva e Educação Especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1–6, jan. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001. Acesso em: 15 mai. 2026.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65–74, jan. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008. Acesso em: 15 mai. 2026.

CORREIA, N. C. C. C. **A Importância da Intervenção Precoce para as Crianças com Autismo na Perspectiva dos Educadores e Professores de Educação Especial**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

LEMOS, E. L. de M. D. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351–361, set. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229. Acesso em: 15 mai. 2026.

COSSIO, A. do P.; PEREIRA, A. P. da S.; RODRIGUEZ, R. de C. C. Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: perspectivas de mães de crianças com perturbação do Espetro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 505–516, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400003. Acesso em: 15 mai. 2026.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo – Década de 80**: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. 2 ed. São Paulo: Almed, 1987.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. de; DRAGO, S. L. dos S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inclui. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 75, p. 347–372, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200007. Acesso em: 15 mai. 2026.

PINHO COSSIO, Anelise; SILVA PEREIRA, Ana Paula da; RODRIGUEZ, Rita de Cássia. Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 9-20, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313154906003. Acesso em: 15 mai. 2026.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Marcos legais da Educação Infantil Inclusiva**. Diversa, 15 jul. 2016. Disponível em: https://diversa.org.br/. Acesso em: 15 mai. 2026.

REVISTA UNESP. Com número de diagnósticos em crescimento vertiginoso Transtorno do Espectro Autista ainda é desafio para pesquisa neurológica. **Jornal da UNESP**, 15 fev. 2023. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2023/02/15/com-numero-de-diagnosticos-em-crescimento-vertiginoso-transtorno-do-espectro-autista-ainda-e-desafio-para-pesquisa-neurologica/. Acesso em: 15 mai. 2026.

ROCHA, C. C. et al. O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista atendida por um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do Sul do Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, n. 4, e290412, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290412. Acesso em: 15 mai. 2026.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 99–105, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012. Acesso em: 15 mai. 2026.

SANTOS, A. M. T. **Autismo:** um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVA NETO, A. de O. et al. Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X24091. Acesso em: 15 mai. 2026.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, e217841, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841. Acesso em: 15 mai. 2026.

ARTE, CRIATIVIDADE E EXPRESSÃO: CONTRIBUIÇÕES DE UM ATELIÊ ARTÍSTICO NO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art, Creativity, and Expression: Contributions of an Art Studio for 2nd-Grade Elementary Students with a Focus on Special Education

CINTIA MEGUMHI YAMAZAKI [1]

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto de ateliê arte, criatividade e expressão, desenvolvido com estudantes do 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de promover a imersão no universo artístico por meio de atividades lúdicas, artesanais e expressivas. A proposta buscou favorecer o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora, da expressão individual e coletiva, bem como a valorização das diferentes linguagens artísticas. O projeto foi realizado ao longo de um ano letivo, com encontros semanais, organizados em eixos que contemplaram artes visuais, arte corporal e artesanato com materiais recicláveis. Além disso, o projeto integrou de forma intencional práticas inclusivas voltadas ao atendimento de estudantes da educação especial, reconhecendo o ateliê como espaço privilegiado de comunicação, expressão e participação para todos. Os resultados evidenciam a relevância do ateliê artístico como espaço de aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte na Educação; Criatividade; Ensino Fundamental; Ateliê Pedagógico; Expressão Artística; Educação Especial; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This article presents the art, creativity, and expression workshop project, developed with second-grade elementary school students, aiming to promote immersion in the artistic universe through playful, artisanal, and expressive activities. The proposal sought to foster the development of creativity, motor coordination, individual and collective expression, as well as the appreciation of different artistic languages. The project was carried out over the course of an academic year, with weekly meetings organized into themes that included visual arts, body art, and crafts with recyclable materials. Furthermore, the project intentionally integrated inclusive practices aimed at serving students with special educational needs, recognizing the studio as a privileged space for communication, expression, and participation for all. The results highlight the relevance of the art studio as a space for meaningful learning, contributing to the integral development of children and to the strengthening of relationships between school, family, and community.

KEYWORDS: Art in Education; Creativity; Elementary Education; Educational Workshop; Artistic Expression; Special Education; School Inclusion.

[1] **Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2004); Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Especializada pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2011); Professora de Atendimento Educacional Especializado na Prefeitura de São Paulo.**

INTRODUÇÃO

A arte constitui um elemento essencial no processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período marcado por intensas descobertas, construções simbólicas e desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. No contexto escolar, as práticas artísticas possibilitam que a criança experimente, crie, expresse sentimentos e construa conhecimentos de maneira significativa e prazerosa.

É no espaço do ateliê, com seus materiais, texturas, cores e possibilidades abertas, que muitas crianças encontram pela primeira vez uma forma de se comunicar que não passa pelas letras ou pelos números. E isso é ainda mais relevante quando para os estudantes que chegam à escola carregando histórias de invisibilidade: crianças com deficiências, com transtornos do desenvolvimento, com dificuldades que o sistema tradicional de ensino nem sempre sabe acolher.

O projeto de ateliê Arte, Criatividade e Expressão foi desenvolvido com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de oferecer um espaço pedagógico voltado à experimentação artística, à criação livre e à valorização das diferentes formas de expressão. Desde sua concepção, o projeto nasceu com um compromisso com a inclusão: a turma contava com estudantes da Educação Especial, e o ateliê foi pensado para que cada um deles, independentemente de suas especificidades, pudesse participar, criar e se reconhecer como autor de sua própria produção.

Ao longo deste artigo, apresentamos o percurso do projeto, suas bases teóricas, suas estratégias metodológicas e os resultados observados, com ênfase especial nas contribuições do ateliê artístico para o desenvolvimento integral de crianças com necessidades educacionais especiais inseridas no ensino regular.

JUSTIFICATIVA

A utilização da arte e do artesanato como ferramentas pedagógicas apresenta grande potencial no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No 2º ano, as crianças encontram-se em uma fase de ampliação de suas capacidades de observação, imaginação, coordenação motora e interação social, tornando-se fundamental a oferta de experiências que estimulem essas dimensões.

As atividades artísticas favorecem a expressão de emoções, o desenvolvimento da percepção sensorial e espacial e o fortalecimento da autoestima, uma vez que a criança reconhece suas produções como únicas e significativas. Além disso, o trabalho coletivo presente nas práticas do ateliê contribui para o desenvolvimento do respeito mútuo, da cooperação e da apreciação do trabalho do outro.

No contexto da educação inclusiva, essa justificativa ganha ainda mais força. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) preconiza que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ter garantido seu acesso, permanência e aprendizagem nas classes comuns do ensino regular. No entanto, é preciso reconhecer que a matrícula não garante a participação real.

O ateliê artístico surge, nesse cenário, como um espaço que naturalmente favorece a participação de todos. Diferentemente de

táteis. O ateliê artístico pode canalizar esses interesses de forma produtiva, transformando o que às vezes é visto como comportamento estereotipado em ponto de partida para a aprendizagem. Estudantes com deficiência intelectual se beneficiam da concretude dos materiais artísticos e da ausência de uma resposta única. Estudantes com deficiência física encontram nas adaptações de materiais e suportes uma forma de exercer sua agência criativa. Estudantes com deficiência visual desenvolvem a percepção tátil e a representação espacial por meio da escultura e da modelagem.

Mantoan (2015) nos lembra que a inclusão não é um favor que a escola faz ao estudante com deficiência. É uma transformação que a escola precisa fazer em si mesma para ser capaz de educar a todos. O ateliê artístico, pensado com intencionalidade inclusiva, é um excelente laboratório dessa transformação.

O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, tem como função complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Uma de suas diretrizes fundamentais é articular-se com a proposta pedagógica da escola comum, e não existir como espaço paralelo e isolado.

Na experiência aqui relatada, o AEE teve papel central na articulação entre o ateliê e as necessidades específicas de cada estudante. A professora responsável pelo AEE participou do planejamento das atividades, indicando adaptações necessárias, sugerindo materiais alternativos e acompanhando de perto o desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais durante as sessões do ateliê. Essa parceria foi essencial para que o ateliê se tornasse genuinamente inclusivo, e não apenas formalmente aberto a todos.

OBJETIVOS

O projeto teve como objetivo geral proporcionar às crianças do 2º ano do Ensino Fundamental uma imersão no universo artístico, por meio de atividades lúdicas e diversificadas, que favorecessem o desenvolvimento integral, com atenção especial às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Como objetivos específicos, buscou-se:

– Desenvolver a criatividade e a imaginação em todos os estudantes, respeitando diferentes estilos de aprendizagem;

– Estimular a coordenação motora fina e ampla, com adaptações quando necessário;

– Incentivar a expressão individual e coletiva, valorizando formas alternativas de comunicação;

– Promover a apreciação e valorização das diferentes formas de arte e das produções de cada colega;

– Possibilitar a experimentação de técnicas, materiais e linguagens artísticas variadas, com recursos adaptados para estudantes com deficiências físicas ou sensoriais;

– Fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais;

– Construir, junto com as famílias, uma visão ampliada do potencial criativo de cada criança;

– Articular o trabalho do ateliê com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido ao longo de um ano letivo, com a realização de atividades semanais no espaço do ateliê. As propostas foram organizadas de forma progressiva e diversificada, respeitando o ritmo, as necessidades e o desenvolvimento de cada estudante, priorizando a experimentação e a criação livre. O planejamento foi realizado de forma colaborativa entre a professora regente e a professora do AEE, garantindo que todas as atividades tivessem versões acessíveis e adaptadas.

O espaço do ateliê foi organizado para favorecer a autonomia e a circulação de todos os estudantes. Os materiais foram dispostos em alturas acessíveis, e a iluminação foi pensada para não causar desconforto sensorial, aspecto especialmente relevante para estudantes com TEA.

Eixo 1: Descobrindo o Mundo das Cores e Formas

No eixo Descobrindo o Mundo das Cores e Formas, as crianças foram introduzidas aos conceitos básicos de cores, formas e texturas por meio de atividades de pintura com diferentes técnicas, como guache, aquarela e tinta a dedo. Também foram realizadas atividades de desenho e colagem com formas geométricas e elementos da natureza, além da produção de obras coletivas, incentivando o trabalho em grupo e a troca de ideias.

Para os estudantes com dificuldades motoras, foram disponibilizados pincéis com cabos adaptados, esponjas e carimbos de diferentes tamanhos, possibilitando que a expressão pictórica fosse acessível a todos. Estudantes com TEA que apresentavam hipersensibilidade ao toque foram gradualmente apresentados aos materiais por meio de estratégias de dessensibilização e escolha voluntária.

A mistura de cores foi uma das atividades mais significativas desse eixo. Observamos que crianças que raramente interagiam com os colegas se envolveram com entusiasmo quando a proposta era descobrir juntos que cor surgiria da combinação entre o azul e o amarelo. Há algo quase mágico nesse momento que une as crianças para além de quaisquer diferenças.

Eixo 2: Arte e Movimento

O eixo Arte e Movimento teve como foco a integração entre expressão artística e movimento corporal. As atividades envolveram dança e arte corporal, associando gestos, ritmos e formas, possibilitando que as crianças explorassem o corpo como instrumento de expressão e comunicação.

Para os estudantes com deficiências, as propostas de movimento foram adaptadas para incluir gestos com mãos e braços, expressões faciais e o uso de instrumentos de percussão de fácil manuseio. A perspectiva adotada foi a da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): qualquer forma de expressão corporal é válida e significativa. Um estudante que balança a cabeça no ritmo de uma música já está participando plenamente da proposta.

Uma das atividades mais marcantes desse eixo foi a produção de pinturas corporais: cada criança pintava a palma da mão e fazia sua impressão em uma tela coletiva. Ao final, a tela exibia uma mão de diferentes tamanhos, cores

e formas simbolizando a diversidade da turma e da beleza que nasce dela.

Eixo 3: O Universo do Artesanato e da Reciclagem Criativa

No eixo O Universo do Artesanato e da Reciclagem Criativa, os estudantes trabalharam com materiais recicláveis, como papel, garrafas PET e caixas de papelão, criando brinquedos e objetos decorativos. Também foram desenvolvidas esculturas com diferentes materiais, como argila, massinha e madeira, estimulando a percepção espacial, a criatividade e a consciência ambiental.

A modelagem com argila revelou-se especialmente rica para os estudantes com deficiência. Para estudantes com TEA, a textura e a maleabilidade da argila funcionaram como recurso de regulação sensorial, permitindo que se concentrassem por períodos mais longos. Para os estudantes do com deficiência intelectual, a argila oferecia a possibilidade de explorar tridimensionalmente sem a pressão de um resultado "certo". Para os estudantes com dificuldades motoras, a argila se moldava às possibilidades de cada mão.

Nesse eixo, também foram desenvolvidas atividades de reciclagem que incluíam identificação de materiais, dobradura e colagem – habilidades que trabalham simultânea e naturalmente diversas funções executivas como planejamento, sequenciamento e flexibilidade cognitiva. O fato de os produtos terem utilidade real (brinquedos, porta-lápis, enfeites) acrescentou um sentido concreto às atividades, o que é especialmente motivador para os estudantes com deficiência.

ADAPTAÇÕES E RECURSOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Uma das aprendizagens mais significativas deste projeto foi compreender que incluir não significa dar a todos a mesma coisa, mas garantir que cada um tenha o que precisa para participar plenamente. Essa compreensão se traduziu em um conjunto de adaptações que foram sendo construídas ao longo do ano, muitas vezes em resposta às próprias demandas dos estudantes.

Entre as adaptações adotadas, destacam-se:

– Adaptação de materiais: pincéis com cabos engrossados ou com velcro para estudantes com baixo tônus muscular ou dificuldades de preensão; tesouras adaptadas; suportes inclinados para estudantes que não conseguem manter o papel na posição horizontal;

– Uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): pranchas de comunicação com imagens relacionadas às atividades do ateliê, permitindo que estudantes não verbais pudessem expressar escolhas, preferências e sentimentos durante as sessões;

– Rotinas visuais: sequências de imagens indicando os passos de cada atividade, fundamentais para estudantes com TEA que se beneficiam de previsibilidade e estrutura;

– Parceria entre pares: estudantes com e sem deficiência foram estimulados a trabalhar juntos, com papéis complementares que valorizavam as contribuições de cada um;

– Tempo ampliado: estudante com necessidades específicas tinham possibilidade de continuar suas produções em momentos do AEE, garantindo que a conclusão das obras fosse possível sem pressão de tempo;

– Espaço sensorial: um canto do ateliê foi equipado com materiais de regulação sensorial (massinhas de cores neutras, tecidos de diferentes texturas) para uso quando algum estudante apresentasse sobrecarga sensorial.

Todas essas adaptações foram documentadas e integradas ao Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada estudante público-alvo da Educação Especial, garantindo continuidade e progressão ao longo do ano letivo. A documentação fotográfica das produções também compôs o portfólio de cada estudante, instrumento valioso de avaliação processual e de comunicação com as famílias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do desenvolvimento do projeto, observou-se um avanço significativo nas habilidades motoras, criativas e expressivas das crianças. Os estudantes demonstraram maior autonomia, interesse pelas atividades artísticas e capacidade de concentração, além de maior envolvimento nas propostas coletivas.

Para os estudantes público-alvo da Educação Especial, os resultados foram especialmente expressivos. Uma estudante com TEA, que no início do ano recusava sistematicamente atividades que envolviam tinta, passou a pedir, ao longo do segundo semestre, que sua cor favorita – o verde – estivesse sempre disponível no ateliê. Essa pequena conquista representou muito mais do que uma preferência estética: significou a construção de uma identidade criativa, de uma voz própria que ela descobriu poder exercer naquele espaço.

Esses relatos não são casos isolados. Em todas as turmas em que projetos de ateliê são implementados com intencionalidade inclusiva, observa-se um padrão semelhante: estudantes que o sistema escolar tradicional tende a subestimar revelam, pela arte, capacidades que transcendem em muito o que os instrumentos convencionais de avaliação não conseguem captar.

Do ponto de vista das relações interpessoais, o ateliê promoveu transformações notáveis. A convivência cotidiana em torno de uma produção comum – um painel coletivo, uma escultura compartilhada – criou vínculos que extrapolaram o espaço do ateliê e se manifestaram no recreio, na sala de aula regular e até nas relações entre as famílias. Crianças que antes mal se olhavam passaram a buscar a parceria umas das outras nas atividades artísticas.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto evidenciou algo que muitos educadores intuitivamente sabem, mas que nem sempre encontra espaço no currículo oficial: a arte é um caminho de aprendizagem tão legítimo quanto a matemática ou a linguagem escrita. E para algumas crianças, especialmente aquelas para quem os caminhos convencionais estão bloqueados por barreiras diversas, a arte pode ser o caminho principal.

ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE

Um dos aspectos mais significativos do projeto foi o envolvimento das famílias. Ao final do ano letivo, foi realizada uma exposição aberta à comunidade, nas quais as produções desses estudantes foram apresentadas de forma digna e cuidadosa, como se faz em uma galeria de arte. Essa escolha não foi ingênua: ao tratar as obras das crianças como produções artísticas de valor, comunicávamos às famílias e à comunidade que aquelas crianças eram

– Espaço sensorial: um canto do ateliê foi equipado com materiais de regulação sensorial (massinhas de cores neutras, tecidos de diferentes texturas) para uso quando algum estudante apresentasse sobrecarga sensorial.

Todas essas adaptações foram documentadas e integradas ao Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada estudante público-alvo da Educação Especial, garantindo continuidade e progressão ao longo do ano letivo. A documentação fotográfica das produções também compôs o portfólio de cada estudante, instrumento valioso de avaliação processual e de comunicação com as famílias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do desenvolvimento do projeto, observou-se um avanço significativo nas habilidades motoras, criativas e expressivas das crianças. Os estudantes demonstraram maior autonomia, interesse pelas atividades artísticas e capacidade de concentração, além de maior envolvimento nas propostas coletivas.

Para os estudantes público-alvo da Educação Especial, os resultados foram especialmente expressivos. Uma estudante com TEA, que no início do ano recusava sistematicamente atividades que envolviam tinta, passou a pedir, ao longo do segundo semestre, que sua cor favorita – o verde – estivesse sempre disponível no ateliê. Essa pequena conquista representou muito mais do que uma preferência estética: significou a construção de uma identidade criativa, de uma voz própria que ela descobriu poder exercer naquele espaço.

Esses relatos não são casos isolados. Em todas as turmas em que projetos de ateliê são implementados com intencionalidade inclusiva, observa-se um padrão semelhante: estudantes que o sistema escolar tradicional tende a subestimar revelam, pela arte, capacidades que transcendem em muito o que os instrumentos convencionais de avaliação não conseguem captar.

Do ponto de vista das relações interpessoais, o ateliê promoveu transformações notáveis. A convivência cotidiana em torno de uma produção comum – um painel coletivo, uma escultura compartilhada – criou vínculos que extrapolaram o espaço do ateliê e se manifestaram no recreio, na sala de aula regular e até nas relações entre as famílias. Crianças que antes mal se olhavam passaram a buscar a parceria umas das outras nas atividades artísticas.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto evidenciou algo que muitos educadores intuitivamente sabem, mas que nem sempre encontra espaço no currículo oficial: a arte é um caminho de aprendizagem tão legítimo quanto a matemática ou a linguagem escrita. E para algumas crianças, especialmente aquelas para quem os caminhos convencionais estão bloqueados por barreiras diversas, a arte pode ser o caminho principal.

ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE

Um dos aspectos mais significativos do projeto foi o envolvimento das famílias. Ao final do ano letivo, foi realizada uma exposição aberta à comunidade, nas quais as produções desses estudantes foram apresentadas de forma digna e cuidadosa, como se faz em uma galeria de arte. Essa escolha não foi ingênua: ao tratar as obras das crianças como produções artísticas de valor, comunicávamos às famílias e à comunidade que aquelas crianças eram

capazes, criativas e dignas de admiração.

Para as famílias de estudantes com deficiências, esse momento teve um impacto emocional frequentemente relatado como transformador. Ver o filho, muitas vezes descrito em laudos e relatórios por suas limitações, sendo admirado por sua capacidade criativa, modificou a percepção de muitos pais e responsáveis sobre o potencial de seus filhos. Alguns pais relataram nas reuniões de família que as experiências do ateliê tinham mudado a forma como interagiam com seus filhos em casa, passando a oferecer mais oportunidades de criação e expressão.

A comunidade também foi envolvida por meio da doação de materiais recicláveis para as atividades do eixo de artesanato. Essa participação criou um senso de responsabilidade compartilhada com o projeto e fortaleceu os laços entre a escola e seu entorno.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO

A avaliação do projeto foi processual e contínua, privilegiando a observação qualitativa. Foram utilizados como recursos avaliativos: portfólio com registros fotográficos e narrativos das produções de cada estudante; diários de campo da professora, com registros das observações durante as sessões; e registros em vídeo de momentos significativos, especialmente aqueles que evidenciavam avanços dos estudantes com deficiência.

Para os estudantes público-alvo da Educação Especial, a avaliação foi integrada ao Plano Educacional Individualizado (PEI), com metas específicas relacionadas à participação nas atividades do ateliê, ao desenvolvimento de habilidades motoras e expressivas, e ao fortalecimento da autonomia e da comunicação. O acompanhamento conjunto entre a professora regente e a professora do AEE garantiu coerência entre as observações realizadas em diferentes contextos.

Ao final do ano letivo, foi realizado um encontro de avaliação com as famílias, no qual os portfólios foram compartilhados e os avanços de cada criança foram celebrados. Esse momento de avaliação compartilhada foi, em si mesmo, um ato pedagógico: ao mostrar às famílias o percurso de seus filhos, reforçávamos a importância de olhar para o processo, não apenas para o produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Arte, Criatividade e Expressão evidenciou a importância do ateliê artístico como espaço pedagógico fundamental no Ensino Fundamental. Ao final do ano letivo, as crianças apresentaram uma compreensão maior das diferentes formas de arte e do processo criativo, além do desenvolvimento de habilidades como coordenação motora, concentração, imaginação e expressão emocional.

Para os estudantes público-alvo da Educação Especial, o ateliê se revelou um espaço de possibilidades que a sala de aula regular, com suas exigências de uniformidade e sequenciamento, muitas vezes não consegue oferecer. A arte, por sua natureza múltipla e aberta, é estruturalmente inclusiva: não há uma forma certa de pintar, de modelar, de dançar ou de criar. Essa abertura, que pode parecer falta de rigor para alguns, é na verdade a condição fundamental para que todos possam participar.

A experiência aqui relatada não é apenas um relato de sucesso de um projeto específico. É, sobretudo, um convite a repensar o que

entendemos por aprendizagem, por capacidade e por inclusão. Quando uma criança com TEA cria uma obra de arte que impressiona a comunidade escolar, ela não está apenas produzindo algo belo. Ela está ensinando a todos – colegas, professores, famílias – que há muito mais em cada ser humano do que aquilo que nossos sistemas de classificação conseguem enxergar.

Além dos benefícios pedagógicos, o projeto promoveu uma maior aproximação entre escola e família, por meio da exposição que envolveu a comunidade escolar. Dessa forma, a arte e o artesanato foram instrumentos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a construção de uma aprendizagem significativa, sensível, prazerosa e, sobretudo, verdadeiramente inclusiva.

Encerramos com uma reflexão que nos acompanhou ao longo de todo o projeto: a escola que consegue fazer de cada criança uma artista não está apenas ensinando arte. Está ensinando que cada vida tem valor, que cada diferença tem beleza e que a educação, em seu sentido mais pleno, é sempre um ato de criação coletiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2011.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União,** Brasília, 2015.

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

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

STERN, Arno. **A expressão**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

O CORPO QUE FALA: A LINGUAGEM CORPORAL MANIFESTADA NAS BRINCADEIRAS INFANTIS

THE BODY THAT SPEAKS: BODY LANGUAGE MANIFESTED IN CHILDREN'S PLAY

CYNTHIA DA SILVA CAMELO TORQUATO [1]

RESUMO

A infância é marcada por múltiplas formas de expressão, sendo o corpo uma das principais linguagens utilizadas pelas crianças para comunicar sentimentos, desejos, necessidades e descobertas. Antes mesmo da aquisição da linguagem verbal, os gestos, movimentos, expressões faciais e brincadeiras constituem importantes meios de interação com o mundo. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a linguagem corporal manifestada nas brincadeiras infantis, compreendendo o corpo como instrumento de comunicação, aprendizagem e desenvolvimento integral. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que abordam a infância, o brincar, a psicomotricidade e o desenvolvimento infantil, como Freire (2012), Antunes (2003), Brock et al. (2011), Marinho et al. (2012), Câmara (2016), Lobo e Vega (2008), Rau (2012) e Silva e Abreu (2015). O estudo também dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil. Conclui-se que as brincadeiras constituem espaços privilegiados para a manifestação da linguagem corporal, permitindo às crianças expressar emoções, construir conhecimentos, desenvolver sua autonomia e estabelecer relações significativas com os outros e com o ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Corporal; Brincadeira; Infância; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade Diadema (2009); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2020); Especialista em pela 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.**

O CORPO QUE FALA: A LINGUAGEM CORPORAL MANIFESTADA NAS BRINCADEIRAS INFANTIS

THE BODY THAT SPEAKS: BODY LANGUAGE MANIFESTED IN CHILDREN'S PLAY

CYNTHIA DA SILVA CAMELO TORQUATO [1]

ABSTRACT

Childhood is marked by multiple forms of expression, with the body being one of the main languages used by children to communicate feelings, desires, needs, and discoveries. Even before the acquisition of verbal language, gestures, movements, facial expressions, and play constitute important means of interaction with the world. In this context, this article aims to discuss the body language manifested in children's play, understanding the body as an instrument of communication, learning, and integral development. This is a bibliographic research based on authors who address childhood, play, psychomotricity, and child development, such as Freire (2012), Antunes (2003), Brock et al. (2011), Marinho et al. (2012), Câmara (2016), Lobo and Vega (2008), Rau (2012), and Silva and Abreu (2015). The study also engages with the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) and the São Paulo City Curriculum for Early Childhood Education. It is concluded that play constitutes a privileged space for the manifestation of body language, allowing children to express emotions, build knowledge, develop their autonomy, and establish meaningful relationships with others and with the environment.

KEYWORDS: Body Language; Play; Childhood; Child Development; Early Childhood Education.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade Diadema (2009); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2020); Especialista em pela 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 Educação Infantil reconhece a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento capaz de produzir cultura, construir conhecimentos e estabelecer relações por meio das interações e das brincadeiras. Nessa etapa da vida, o corpo ocupa lugar central, pois é por meio dele que as crianças exploram o ambiente, comunicam sentimentos, manifestam interesses e constroem aprendizagens.

Antes de dominar a linguagem verbal, as crianças utilizam diferentes formas de expressão corporal para interagir com o mundo. Um sorriso, um olhar, um gesto de apontar, um movimento de aproximação ou afastamento revelam intenções, desejos e necessidades. O corpo, portanto, constitui uma linguagem própria da infância.

As brincadeiras representam um dos principais contextos em que essa linguagem se manifesta. Durante o brincar, as crianças exploram possibilidades corporais, experimentam papéis sociais, desenvolvem habilidades motoras e expressam emoções de forma espontânea. Assim, compreender a linguagem corporal presente nas brincadeiras infantis torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a linguagem corporal manifestada nas brincadeiras infantis, destacando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e para a atuação pedagógica na Educação Infantil.

OBJETIVO GERAL

Analisar a linguagem corporal manifestada nas brincadeiras infantis, compreendendo sua importância para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e a sua contribuição para os processos de comunicação, aprendizagem e interação social.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Compreender o corpo como uma das primeiras formas de linguagem e comunicação da criança. Identificar as contribuições das brincadeiras para a expressão corporal e para o desenvolvimento infantil. Analisar a relação entre movimento, psicomotricidade e aprendizagem na infância a partir da literatura especializada. Investigar como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo reconhecem e valorizam a linguagem corporal na Educação Infantil. Refletir sobre o papel do professor na observação, interpretação e valorização das manifestações corporais das crianças no cotidiano educativo.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema “O Corpo que Fala: A Linguagem Corporal Manifestada nas Brincadeiras Infantis” surgiu da compreensão de que o corpo constitui uma das principais formas de comunicação da criança durante os primeiros anos de vida. Antes da aquisição da linguagem verbal, as crianças expressam sentimentos, necessidades, desejos e descobertas por meio de gestos, movimentos, expressões faciais e brincadeiras.

Na Educação Infantil reconhecer essas manifestações corporais é fundamental para compreender a criança em sua integralidade e promover práticas pedagógicas que respeitem suas formas de expressão e aprendizagem. Embora o brincar seja amplamente reconhecido como eixo estruturante da Educação Infantil, muitas vezes as manifestações corporais presentes nas brincadeiras não recebem a devida atenção como formas legítimas de

linguagem e produção de conhecimento.

A relevância desse estudo está na necessidade de ampliar a compreensão sobre a linguagem corporal infantil, evidenciando que os movimentos realizados pelas crianças durante as brincadeiras vão além do desenvolvimento motor, constituindo importantes formas de comunicação, interação social, construção da identidade e aprendizagem.

Além disso, o tema dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular BNCC e pelo Currículo da Cidade de São Paulo, que reconhecem o corpo, os gestos, os movimentos, as interações e as brincadeiras como elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para a reflexão de professores, estudantes e demais profissionais da educação sobre a importância de um olhar sensível para as múltiplas linguagens infantis, especialmente aquelas expressas por meio do corpo.

PROBLEMA

De que maneira a linguagem corporal manifestada nas brincadeiras infantis contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

DESENVOLVIMENTO

Desde o nascimento, o corpo constitui o principal meio de comunicação da criança. Antes de falar, os bebês comunicam suas necessidades e emoções por meio do choro, dos movimentos corporais, das expressões faciais e dos gestos. Essa comunicação inicial estabelece as primeiras relações entre a criança e o mundo.

Segundo Câmara (2016), o desenvolvimento ocorre a partir das experiências vividas pelo sujeito em interação com o ambiente. Dessa forma, o corpo não pode ser compreendido apenas como estrutura biológica, mas como um instrumento fundamental de aprendizagem e construção de significados.

Ao movimentar-se, a criança experimenta sensações, descobre possibilidades de ação e amplia sua compreensão sobre o mundo. O movimento permite explorar objetos, perceber distâncias, reconhecer pessoas e desenvolver formas cada vez mais complexas de interação social.

Freire (2012) defende que a educação deve considerar a criança em sua totalidade, superando visões que privilegiam apenas os aspectos intelectuais da aprendizagem. Para o autor, aprender envolve pensar, sentir, agir e movimentar-se. O corpo não é apenas suporte da aprendizagem, mas parte integrante dela.

Nessa perspectiva, os gestos e movimentos infantis devem ser compreendidos como manifestações carregadas de significado. Quando uma criança corre, pula, se esconde, dança ou imita alguém, ela está comunicando ideias, emoções e interpretações sobre o mundo que a cerca.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

O brincar constitui uma das atividades mais significativas da infância. Por meio dele, as crianças exploram o ambiente, estabelecem relações sociais, elaboram experiências e constroem conhecimentos.

Antunes (2003) afirma que brincar é uma forma de aprender, comunicar e expressar sentimentos. Durante as brincadeiras, a criança desenvolve capacidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras, ampliando sua compreensão sobre si mesma e sobre os outros.

Ao brincar, a criança não apenas reproduz situações observadas em seu cotidiano, mas cria significados para suas experiências. Brock et al. (2011) destacam que a brincadeira favorece a aprendizagem para a vida, pois permite experimentar desafios, resolver problemas, negociar regras e construir relações.

Nesse contexto, o corpo torna-se elemento central da brincadeira. Correr, saltar, equilibrar-se, esconder-se, empurrar objetos, imitar personagens ou realizar gestos simbólicos são formas pelas quais as crianças expressam seus pensamentos e sentimentos.

Silva e Abreu (2015) ressaltam que o brincar possibilita a integração entre cuidado e educação, favorecendo experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras, as crianças comunicam desejos, elaboram emoções e constroem formas próprias de interpretar a realidade.

Assim, compreender a brincadeira como linguagem significa reconhecer que os movimentos corporais realizados pelas crianças possuem intencionalidade e significado, revelando aspectos importantes de seu desenvolvimento.

A LINGUAGEM CORPORAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil acontece de forma integrada, envolvendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse processo, o movimento desempenha papel fundamental.

Lobo e Vega (2008) destacam que o desenvolvimento motor não ocorre de maneira isolada, mas está diretamente relacionado à construção do pensamento, da autonomia e das relações sociais. Cada nova Conquista corporal amplia as possibilidades de interação da criança com o ambiente.

A psicomotricidade compreende o corpo como espaço de integração entre movimento, emoção e cognição. Segundo Marinho et al. (2012), as experiências corporais favorecem o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da consciência corporal.

Quando uma criança brinca de correr, esconder-se ou equilibrar-se, ela não está apenas exercitando habilidades motoras. Está também desenvolvendo percepção espacial, resolução de problemas, autocontrole, iniciativa e confiança em suas próprias capacidades.

As brincadeiras corporais contribuem ainda para o desenvolvimento emocional. Durante o brincar, as crianças expressam medos, alegrias, frustrações e desejos, encontrando formas de compreender e elaborar suas experiências.

Dessa maneira, a linguagem corporal manifesta nas brincadeiras torna-se elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aprendizagens que ultrapassam os aspectos puramente motores.

A LINGUAGEM CORPORAL NA BNCC E NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

reconhece as interações e as brincadeiras como os eixos estruturantes da Educação Infantil. O documento compreende a criança como sujeito de direitos que aprende por meio da ação, da experimentação e da convivência com outras crianças e adultos.

Entre os Campos de Experiência propostos pela BNCC, destaca-se “Corpo, Gestos e Movimentos", que enfatiza a importância das experiências corporais para a construção da identidade, da autonomia e das formas de comunicação.

A BNCC destaca a centralidade do corpo nos processos de desenvolvimento infantil:

> As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2018, p. 39).

A BNCC propõe que as crianças tenham oportunidades de explorar diferentes movimentos, ritmos, gestos e expressões corporais, ampliando suas possibilidades de interação com o ambiente e com as pessoas.

Essa concepção dialoga diretamente com o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil, que reconhece os bebês e as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem. O documento valoriza as múltiplas linguagens infantis, incluindo a linguagem corporal, compreendendo que as crianças produzem conhecimentos por meio das brincadeiras, das interações e das experiências vividas no cotidiano.

O Currículo da Cidade destaca que o corpo é produtor de cultura e de significados. Ao movimentar-se, explorar espaços, manipular objetos e interagir com outras pessoas, a criança constrói conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo.

Nesse sentido, as brincadeiras assumem papel fundamental na prática pedagógica, pois oferecem oportunidades para que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e hipóteses por meio do corpo.

Essa perspectiva também é reforçada pelo Currículo da Cidade de São Paulo ao afirmar que:

> Os bebês e as crianças não são sujeitos passivos, que apenas incorporam a cultura adulta e vivem em um mundo à parte. Ao contrário, crescem e se constituem como sujeitos nas relações sociais, ou seja, constituem suas identidades como crianças e como membros desses grupos sociais, criando as suas culturas infantis, que são todas as manifestações que bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental expressam com diferentes linguagens. Assim, entende-se que é fundamental considerar bebês, crianças e suas culturas infantis como fonte do conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa para professoras(res). (SÃO PAULO, 2019, p. 89).

O papel do educador consiste em observar atentamente essas manifestações, reconhecendo os significados presentes nos gestos, movimentos e interações infantis. Esse olhar sensível possibilita a construção de propostas pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças e valorizem suas formas de expressão. Assim, tanto a BNCC quanto o Currículo da Cidade de São Paulo reconhecem que o corpo constitui uma linguagem fundamental da infância, sendo as brincadeiras espaços privilegiados para a sua manifestação, interpretação e valorização no contexto educativo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA OBSERVAÇÃO E ESCUTA DAS LINGUAGENS CORPORAIS

Reconhecer o corpo como linguagem implica compreender que as crianças comunicam muito mais do que palavras. Seus gestos, olhares, posturas e movimentos revelam interesses, necessidades, emoções e processos de aprendizagem.

Rau (2012) afirma que a ludicidade deve ser compreendida como uma atitude pedagógica. Dessa forma, cabe ao professor criar ambientes que favoreçam a exploração, a curiosidade e a expressão infantil.

O educador da infância precisa desenvolver uma escuta sensível que vá além da linguagem verbal. Observar atentamente como a criança brinca, movimenta-se e interage permite compreender aspectos importantes de seu desenvolvimento.

Quando o professor reconhece o valor das linguagens corporais, amplia as possibilidades de participação das crianças no cotidiano educativo. Essa postura contribui para a construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras, inclusivas e respeitosas às diferentes formas de expressão infantil.

Assim, o corpo deixa de ser visto apenas como instrumento de movimento e passa a ser reconhecido como espaço de comunicação, aprendizagem e produção de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem corporal constitui uma das principais formas de expressão da infância. Por meio dos movimentos, gestos, brincadeiras e interações, as crianças comunicam sentimentos, desejos, conhecimentos e percepções sobre o mundo.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu compreender que o corpo ocupa papel central no desenvolvimento infantil, visto que é fundamental para a construção da identidade, da autonomia e das aprendizagens. As brincadeiras revelam-se espaços privilegiados para manifestação dessa linguagem, favorecendo experiências que integram aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais.

Os referenciais teóricos estudados, aliados às orientações da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo, reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas linguagens infantis. Reconhecer o corpo como forma legítima de comunicação significa respeitar as especificidades da infância e garantir às crianças oportunidades de aprender, expressar-se e participar ativamente de seus processos de desenvolvimento.

Dessa forma, concluiu-se que o corpo fala, comunica, cria e aprende. Cabe à Educação Infantil escutar essa linguagem e transformá-la em possibilidades de encontro, aprendizagem e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a Educação Infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

BROCK, Avril et al. **Brincar:** aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, 2011.

CAMARA, Sueli Aparecida de Souza. **Psicologia da aprendizagem.** São Paulo:

Pearson, 2016.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física.5 ed. São Paulo: Scipione, 2012.

LOBO, Aline Soares; VEGA, Eliana H. T. **Educação motora infantil**: orientações a partir das teorias construtivista, psicomotricista e desenvolvimentista motora. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste et al. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. São Paulo: InterSaberes, 2012.

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

SILVA, Denise Nunes Henrique; ABREU, Fernanda Santos de (Org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015.

PARQUINHO COMO SALA DE AULA: A NATUREZA COMO TERCEIRO EDUCADOR

PLAYGROUND AS CLASSROOM: NATURE AS THE THIRD EDUCATOR

DALETE BRAGA DE SOUSA ATHAYDE [1]
DANIELA ATHAYDE DALAMA [2]
MIRELLA GONÇALVES SANTANA [3]

RESUMO

A Educação Infantil contemporânea tem redescoberto o valor pedagógico dos espaços externos, especialmente o parquinho, como ambientes de aprendizagem significativa. Este artigo discute o conceito de "natureza como terceiro educador", inspirado na abordagem de Reggio Emília, e analisa como o uso intencional do parquinho como sala de aula contribui para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. Através de pesquisa bibliográfica e documental, investiga-se a relação entre contato com a natureza, brincar livre, psicomotricidade e desenvolvimento socioemocional, em consonância com os seis direitos de aprendizagem da BNCC. Conclui-se que o parquinho, quando planejado com intencionalidade, deixa de ser apenas espaço de recreação e torna-se extensão da sala, potencializando experiências de exploração, risco calculado, cooperação e cuidado ambiental. Defende-se que levar a escola para fora é uma escolha ética e pedagógica urgente no século.

PALAVRAS-CHAVE: Parquinho; Natureza como terceiro educador; Educação Infantil; BNCC; Brincar livre; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

Contemporary Early Childhood Education has rediscovered the pedagogical value of outdoor spaces, especially the playground, as environments for meaningful learning. This article discusses the concept of "nature as the third educator", inspired by the Reggio Emilia approach, and analyzes how the intentional use of the playground as a classroom contributes to the integral development of children from 0 to 5 years old. Through bibliographic and documental research, it investigates the relationship between contact with nature, free play, psychomotricity and socioemotional development, in line with the six learning rights of the BNCC. It concludes that the playground, when planned with intentionality, ceases to be just a recreation space and becomes an extension of the classroom, enhancing experiences of exploration, calculated risk, cooperation and environmental care. It is argued that taking school outdoors is an urgent ethical and pedagogical choice in the 21st century.

KEYWORDS: Playground; Nature as third educator; Early Childhood Education; BNCC; Free play; Meaningful learning.

[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

Por décadas, a escola infantil organizou o conhecimento dentro de quatro paredes. A sala de aula, com mesas enfileiradas e quadro à frente, foi considerada o único espaço legítimo de aprendizagem. O parquinho, por sua vez, foi reduzido a "hora do recreio": intervalo entre atividades sérias, momento de gastar energia para depois voltar ao "conteúdo de verdade". Essa separação artificial entre dentro e fora, entre aprender e brincar, tem sido questionada por pesquisas em neurociência, psicologia do desenvolvimento e pedagogias inovadoras. Crianças pequenas aprendem com o corpo inteiro. Elas tocam, cheiram, sobem, descem, desequilibram, testam limites. O parquinho oferece exatamente isso: terreno irregular, texturas diversas, luz natural, vento, sons de pássaros, possibilidade de risco calculado. É um laboratório vivo onde física, matemática, linguagem, ciências e relações sociais acontecem de forma integrada e significativa. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa visão ao organizar a Educação Infantil em cinco campos de experiência que exigem movimento, exploração e interação. Os direitos de aprendizagem "explorar", "expressar", "conviver" e "conhecer-se" dificilmente são plenamente desenvolvidos apenas em sala. O parquinho, entendido como "terceiro educador", assume papel de professor silencioso: ele propõe desafios, provoca curiosidade, exige negociação entre pares e ensina sobre limites físicos e sociais. Nesse contexto, o problema que orienta este estudo é: de que forma o parquinho pode ser utilizado intencionalmente como sala de aula na Educação Infantil, tendo a natureza como terceiro educador, para promover os direitos de aprendizagem e campos de experiência previstos pela BNCC?

OBJETIVO GERAL

Analisar o parquinho como espaço pedagógico intencional na Educação Infantil, fundamentando o conceito de "natureza como terceiro educador" e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança em consonância com a BNCC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conceituar "terceiro educador" e sua origem na abordagem de Reggio Emília.

Relacionar o uso do parquinho com os seis direitos de aprendizagem e cinco campos de experiência da BNCC.

Discutir os benefícios do contato com a natureza para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social de 0 a 5 anos.

Apontar critérios para planejamento e mediação pedagógica no parquinho pelo professor.

Refletir sobre riscos calculados, segurança e superação do medo de "sujar, cair e se machucar".

DESENVOLVIMENTO

O CONCEITO DE TERCEIRO EDUCADOR: DE REGGIO EMILIA AO BRASIL

Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emília no pós-guerra na Itália, afirmou que a criança aprende através de "cem linguagens". Para ele, a escola educa através de três protagonistas: a criança, o professor e o ambiente. O ambiente é o "terceiro educador" porque comunica valores, provoca interações e organiza possibilidades de aprendizagem sem que o adulto fale. Quando esse conceito chega ao parquinho, o ambiente deixa de ser pano de fundo e vira parceiro pedagógico. Uma árvore

não é só sombra: é casa de joaninha, é material para contar, é desafio para escalar. Um monte de areia não é só sujeira: é laboratório de física, é cozinha imaginária, é espaço de negociação. O terceiro educador exige que o professor mude o olhar: não é "levar criança pra gastar energia", é "observar o que o espaço ensina". No Brasil, essa ideia dialoga com Paulo Freire: ambiente que educa é ambiente que problematiza. O parquinho bem planejado problematiza: "Como subir aqui sem ajuda?", "Como dividir essa pá?", "Por que a folha caiu?"

PARQUINHO E BNCC: DIREITOS E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA EM AÇÃO

A BNCC define seis direitos de aprendizagem. Todos eles acontecem com mais potência ao ar livre: Conviver: No parquinho, criança negocia brinquedo, espera a vez no escorrega, cria regras de jogo. É ali que se aprende empatia real, não em cartaz na parede. Brincar: O brincar livre, sem roteiro do adulto, é direito. O parquinho oferece materiais abertos: gravetos, folhas, pedras, água. Criança cria 10 brincadeiras com 1 graveto. Participar: Decidir "vamos construir castelo ou rio de água?" exercita protagonismo desde os 2 anos. Explorar: Textura da terra molhada, peso da pedra, equilíbrio na gangorra. É ciência antes do nome "ciência". Expressar: Gritar, cantar, conversar com boneca feita de folha. Corpo e voz são liberados. Conhecer-se: Subir no escorregador alto e vencer o medo. Criança descobre: "Eu consigo!". Nos campos de experiência, destacam-se: "O eu, o outro e nós": resolução de conflitos por brinquedo. "Corpo, gestos e movimentos": coordenação motora grossa, equilíbrio, força. "Espaços, tempos, quantidades...": noções de cheio/vazio, alto/baixo, rápido/devagar na areia e na água. "Escuta, fala, pensamento e imaginação": inventar histórias com personagens encontrados na natureza.3.3 Benefícios do contato com natureza para o desenvolvimento 0-5 anos.

Pesquisas em neurociência mostram que ambientes naturais reduzem o cortisol, hormônio do estresse. Crianças que passam tempo diário ao ar livre apresentam menos sintomas de TDAH, mais atenção sustentada e melhor qualidade do sono.

Desenvolvimento físico: Escalar, pular, correr desenvolvem tônus muscular, equilíbrio e lateralidade. Berçário 1 que engatinha na grama tem propriocepção mais apurada que bebê que fica só no tatame. Desenvolvimento cognitivo: Natureza é imprevisível. Uma nuvem muda de forma, uma formiga muda de caminho. Isso treina flexibilidade cognitiva. A criança aprende que nem tudo tem resposta certa.

Desenvolvimento emocional: Risco calculado gera autoconfiança. Criança que sobe 3 degraus sozinha volta pro professor com brilho no olhar: "Eu fiz!". É a autoestima construída no corpo.

Desenvolvimento social: Brincadeira na natureza é coletiva. Precisa de 3 crianças para carregar tronco, 2 para fazer bolo de lama. Cooperação surge da necessidade real.

Desenvolvimento ambiental: Criança que planta feijão, molha planta, vê borboleta cria vínculo de cuidado. Educação ambiental não começa com palestra sobre reciclagem. Começa com carinho por minhoca.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PARQUINHO: PROFESSOR COMO OBSERVADOR E PROVOCADOR

Levar a turma para o parquinho e sentar no banco de celular não é aula. Intencionalidade pedagógica exige: Observação: Professor anota: "João passa 20min só jogando água na areia. Interesse por fluidez?". A observação guia planejamento. Provocações: Levar baldes de tamanhos diferentes pra explorar volume. Esconder letras na areia pra busca do tesouro. Amarrar fita colorida entre árvores pra criança passar por baixo. Documentação: Fotos, falas das crianças, desenhos feitos com graveto no chão. Isso vira material pra mostrar pra família que "brincar no parque" é conteúdo. Intervenção mínima: Adulto não resolve tudo. Criança discute quem vai primeiro no balanço? Professor medeia: "O que podemos fazer pra todo mundo brincar? “Rituais: Começar com "vamos agradecer ao sol" e terminar com "o que você descobriu hoje na natureza?". Cria sentido e pertencimento.

RISCO CALCULADO X SUPERPROTEÇÃO: O MEDO DO ADULTO QUE LIMITA A CRIANÇA

Um dos maiores obstáculos ao parquinho-sala de aula é o medo do adulto. "Vai cair", "Vai se sujar", "Vai comer terra". Escola contemporânea vive paradoxo: quer criança autônoma, mas não a deixa testar o próprio corpo. Risco calculado não é negligência. É oferecer escorregador de 1 metro para a criança de 4 anos, não de 5 metros. É deixar subir no tronco baixo, não no muro. Ao cair de 30cm, a criança aprende sobre gravidade, dor tolerável e superação. Ao ser impedida sempre, aprende dependência e medo. Maria Montessori já dizia: "Ajude-me a fazer sozinho". Parquinho é o lugar mais rico pra isso. Professor precisa gerenciar seu próprio medo para não roubar da criança o direito de experimentar.3.6 Desafios e possibilidades na escola brasileira.

Nem toda escola tem bosque. Mas terceiro educador existe até em 20m² de pátio cimentado. Possibilidades low cost: Caixa de materiais naturais: galhos, pinhas, conchas trazidas pela família. Horta vertical de PET na parede do pátio. Cantinho da lama: 1m² com terra, água e utensílios velhos de cozinha. Tenda de TNT pra sombra e leitura. Piso pintado com amarelinha, labirinto, alvos. O desafio maior é cultural: convencer gestão e famílias de que criança suja de terra aprendeu mais que criança que copiou letra no caderno. Isso exige documentação pedagógica e diálogo constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O parquinho como sala de aula representa uma ruptura paradigmática necessária. Rompe com a escola que separa mente e corpo, teoria e prática, aprender e viver. Ao reconhecer a natureza como terceiro educador, a escola devolve à criança o direito de aprender com todos os sentidos, no tempo da infância e na linguagem do brincar. A BNCC trouxe avanços ao defender os direitos de aprendizagem e os campos de experiência. Mas direito só existe quando vira prática. E prática de explorar, conviver e conhecer-se exige espaço, tempo e material. O parquinho reúne os três. Ele é laboratório de física sem fórmula, é aula de matemática sem caderno, é terapia emocional sem consultório. Contudo, essa transformação não acontece sozinha. Exige professor que estude, observe e planeje. Exige gestão que entenda que investimento em pátio é investimento pedagógico, não só em lazer. Exige família que compreenda que roupa suja de terra é comprovante de aprendizagem significativa. No século 21, marcado por ansiedade infantil, obesidade, déficit de atenção e desconexão com o meio ambiente, levar a escola para fora é mais que tendência pedagógica. É ato de saúde pública, de justiça

social e de esperança. É acreditar que criança que cresce brincando na terra, sob o sol e entre amigos, terá mais recursos internos para enfrentar os desafios do mundo que virá. O parquinho ensina o que nenhum slide ensina: que a vida é movimento, que aprender dá trabalho e prazer, que errar faz parte e que a natureza, se for cuidada, cuida de nós de volta. Se a Educação Infantil é base de tudo, que essa base seja feita de grama, areia e céu aberto.

REFERÊNCIAS

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil:** observações, adequações e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

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

KUHN, Marta; ROCHA, Maria Silva da. Natureza, infância e educação: a contribuição de David Sobel para a Educação Ambiental. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.34, 2018.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2005.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTEGRANDO CUIDADO, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM

Pedagogical Practices in Early Childhood Education: Integrating Care, Play, and Learning

DANIEL ADELINO GOMES [1]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel do cuidar e educar na Educação Infantil, destacando a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral da criança. A partir da legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a LDB (Lei nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), discute-se a evolução da Educação Infantil de um espaço assistencialista para um espaço educativo, que integra cuidado, aprendizagem e desenvolvimento social, emocional, cognitivo e cultural. Ao longo do texto, são abordados aspectos históricos, sociais, pedagógicos e legais, evidenciando a importância do brincar, das interações sociais, das linguagens expressivas e da formação docente no processo educativo. O artigo conclui que a articulação entre cuidar e educar é indissociável, sendo fundamental para a promoção da autonomia, socialização, construção de identidade e exercício de direitos das crianças de 0 a 5 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Cuidar e educar; Desenvolvimento integral; Brincadeira; Políticas públicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of care and education in Early Childhood Education, highlighting the importance of this stage for the child's integral development. Based on Brazilian legislation, such as the 1988 Federal Constitution, the Statute of Children and Adolescents (ECA, 1990), the LDB (Law No. 9.394/96), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2009), and the National Common Curriculum Base (BNCC, 2017), the evolution of Early Childhood Education from a welfare-oriented space to an educational space that integrates care, learning, and social, emotional, cognitive, and cultural development is discussed. Throughout the text, historical, social, pedagogical, and legal aspects are addressed, highlighting the importance of play, social interactions, expressive languages, and teacher training in the educational process. The article concludes that the connection between care and education is inseparable, being fundamental for promoting autonomy, socialization, identity building, and the exercise of rights in children aged 0 to 5 years.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Care and Education; Holistic Development; Play; Public Policies.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2017); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental - na EMEI Parque Bologne.**

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo simultaneamente os aspectos do cuidado e da educação. Historicamente, as instituições destinadas às crianças pequenas no Brasil eram predominantemente assistencialistas, voltadas ao cuidado físico, sem contemplar plenamente o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Essa perspectiva começou a se transformar com marcos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB (Lei nº 9.394/96), que reconhecem a criança como sujeito de direitos e estabelecem a educação infantil como responsabilidade do Estado e escolha da família (NASCIMENTO, 2012).

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), consolidou-se a compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural, em constante interação com o outro e com o meio, para quem educar é inseparável de cuidar. A pedagogia da infância passou a valorizar o brincar, as interações sociais e o uso de diferentes linguagens como estratégias para promover aprendizagens significativas, socialização e construção de identidade.

O presente artigo organiza-se em cinco capítulos que abordam: os marcos legais e históricos da Educação Infantil; o papel do educador e a formação docente; o cuidar e educar na prática pedagógica; a importância das brincadeiras e das linguagens expressivas; e a articulação entre cuidado, aprendizagem e desenvolvimento integral. Ao longo da análise, busca-se evidenciar como a Educação Infantil se configura como espaço fundamental para a construção de conhecimentos, habilidades e valores, promovendo o desenvolvimento pleno da criança e o exercício de seus direitos em uma sociedade democrática, inclusiva e diversa.

MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, as instituições voltadas a crianças pequenas tinham caráter predominantemente assistencialista, priorizando cuidados físicos, alimentação e higiene, mas com pouca atenção às dimensões pedagógicas e de aprendizagem. Esse panorama começou a mudar a partir da regulamentação legal e da construção de políticas públicas que reconhecem a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento.

A Educação Infantil passou a ter status legal com a LDB nº 9.394/96, que estabelece diretrizes para sua função pedagógica e educativa. Nesse período, muitas ações estavam centradas apenas no cuidado físico, sem atender às dimensões do desenvolvimento integral infantil.

Como destacam Craidy e Kaercher (2001), “a dicotomia, muitas vezes vivida entre cuidar e educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos” (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 70). Essa visão demonstra que cuidar e educar são aspectos indissociáveis e se completam no dia a dia.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reforçam a criança como sujeito de direitos, incluindo o direito à educação desde o nascimento (NASCIMENTO, 2012, p. 61). Com isso, a Educação Infantil passou a ser compreendida como espaço de aprendizagem,

socialização, expressão cultural e construção de identidade, integrando múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

As DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017) consolidaram essa perspectiva, reforçando a criança como sujeito histórico, social e cultural. Assim como Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica que diz:

> Os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, devem iniciar-se na Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência. (BRASIL, 2013, p. 36)

Schramm (2011) destaca que “o conceito de infância, na atualidade, é associado à ideia de que a criança é sujeito social” (SCHRAMM, 2011, p. 97). Dessa forma, a Educação Infantil se configura como um espaço de direitos, aprendizagem e desenvolvimento integral, no qual a prática pedagógica deve ser planejada e intencional.

O reconhecimento legal e histórico da Educação Infantil evidencia a evolução da sociedade brasileira em compreender a criança como protagonista de seu aprendizado.

O PAPEL DO EDUCADOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho com crianças pequenas demanda profissionais polivalentes, capazes de integrar cuidado e educação de forma articulada, considerando as dimensões física, emocional, social e cognitiva do desenvolvimento infantil. O educador precisa compreender que cada criança apresenta ritmos, interesses e necessidades distintos, o que exige sensibilidade, observação e capacidade de adaptação às situações do cotidiano escolar (BRASIL, 1998, p. 41).

A formação docente assume papel central nesse processo, pois prepara o profissional para planejar, observar, registrar, refletir e avaliar as práticas pedagógicas, garantindo que estas sejam adequadas às especificidades das crianças e aos objetivos do desenvolvimento integral. Segundo Maia (2011), o educador atua “ir regulando as funções do bebê por meios simbólicos, recalcando sua condição animal, inserindo-o numa ordem simbólica, numa ordem de linguagem [...]” (MAIA, 2011, p. 21).

Dolto (1999, p. 4) complementa ao afirmar que “educar é tornar autônomo”, demonstrando que o vínculo entre cuidado e educação não se limita à satisfação de necessidades imediatas, mas busca o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de decisão da criança.

Faria (2005) diz,

> Faz parte da política nacional da Educação Infantil poder trabalhar uma pedagogia para a Educação Infantil que não é nem casa, nem escola, nem hospital, que o professor não dá aula e que a criança não é aluno, que a pedagogia não é centrada no professor,

> embora ele tenha uma participação ativa na (des)organização do tempo e do espaço para as crianças construírem as dimensões humanas e as culturas infantis
> (FARIA, 2005, p.130).

O autor defende a ideia de que a Educação Infantil precisa ser entendida como um espaço próprio e singular de educação, onde cuidar, brincar e aprender se integram, e onde a criança é protagonista do processo educativo.

Autores como Tardif (2002) e Pérez Gómez (1992), apontam que o educador deve adaptar suas práticas à realidade das crianças, identificar oportunidades de aprendizagem significativa e promover experiências que potencializem o desenvolvimento integral, favorecendo a socialização, a expressão e a construção de identidade.

A formação docente contínua é, assim, indispensável para que a Educação Infantil cumpra sua função de garantir experiências de qualidade e favorecer o pleno desenvolvimento das crianças.

CUIDAR E EDUCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O cuidado é a base para a educação na infância. Kramer (2005, p. 82) afirma que “o cuidado está pautado na necessidade do outro”, exigindo atenção, proximidade e sensibilidade. Essa definição evidencia que cuidar não se resume apenas às necessidades físicas da criança, mas também à atenção emocional, ao acompanhamento das suas descobertas e à valorização de sua singularidade. A RCNEI (1998) complementa o conceito do cuidar,

> O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.
> (BRASIL, 1998, p.25)

Reforçando a ideia de que cada criança deve ser observada e apoiada de forma individualizada, considerando suas potencialidades, ritmos e interesses. Nesse sentido, a prática pedagógica deve integrar cuidado, aprendizagem, brincadeiras, socialização e desenvolvimento integral, promovendo relações de respeito, aceitação e confiança (BRASIL, 1998, p. 23).

Signorette (2002, p. 6) reforça que “educar é abranger todos os aspectos da vida do aluno, desde o atendimento de suas necessidades mais básicas [...] até as mais elaboradas e intelectualizadas” (SIGNORETTE ,2002, p. 6). Isso significa que a dimensão do cuidado deve caminhar lado a lado com a aprendizagem, garantindo que a criança se sinta segura, valorizada e motivada para participar das atividades pedagógicas. Quando o cuidado e a educação se articulam, cria-se um ambiente favorável à construção de vínculos afetivos sólidos, ao desenvolvimento da autonomia, à socialização e à formação da identidade.

Portanto, a prática educativa na infância deve compreender o cuidado como eixo central, reconhecendo-o como condição indispensável para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança. A atenção às necessidades físicas, emocionais e cognitivas, aliada à promoção de experiências de exploração, brincadeiras e interação social,

constitui a base de uma Educação Infantil de qualidade, que respeita a singularidade e o potencial de cada criança.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E LINGUAGENS EXPRESSIVAS

O brincar ocupa posição central na Educação Infantil, pois não se trata apenas de momentos de lazer, mas de atividades que promovem o desenvolvimento integral da criança. Por meio do brincar, as crianças experimentam o mundo ao seu redor, expressam sentimentos, exploram possibilidades de ação, desenvolvem autonomia e estabelecem relações com colegas e adultos. O lúdico torna-se, assim, um veículo para aprender, compreender regras sociais, experimentar diferentes papéis e ampliar a criatividade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988), como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança.

> Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998, p.27-28).

O brincar é central na Educação Infantil, pois favorece aprendizagem, expressão, socialização e autonomia (BRASIL, 2012, p. 11). Dessa forma, a brincadeira permite que a criança construa conhecimento de maneira ativa, articulando teoria e prática em situações significativas do cotidiano.

Nesse contexto, os documentos oficiais reforçam a relevância do lúdico como eixo pedagógico. A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (DCNEI) estabelece que “as práticas pedagógicas [...] devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens [...] possibilitem vivências éticas e estéticas [...]” (BRASIL, 2009). Isso evidencia que o brincar deve ser planejado de forma intencional, garantindo experiências que articulem socialização, expressão e aprendizagem, respeitando os ritmos e interesses individuais.

O lúdico, enquanto estratégia pedagógica, contribui para estimular capacidades cognitivas, atenção, memória, percepção e criatividade, sendo fundamental para o desenvolvimento integral (DIAS, 2013, p. 3-4). Além disso, ao permitir que a criança escolha, explore e experimente diferentes contextos e materiais, a brincadeira fortalece sua autonomia, autoestima e senso de responsabilidade.

Portanto, o brincar na Educação Infantil deve ser compreendido como um elemento essencial da prática pedagógica. A presença constante de experiências lúdicas planejadas e intencionais garante que a criança possa desenvolver-se de forma integral, articulando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, dentro de um ambiente rico, acolhedor e estimulante.

A ARTICULAÇÃO ENTRE CUIDADO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, no qual o cuidado e a aprendizagem caminham de forma articulada. O atendimento às necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças deve estar presente na prática pedagógica, de forma que cada experiência contribua para sua autonomia, socialização, identidade e expressão.

Segundo Rosemberg e Campos (2009, p. 13), essas práticas envolvem "brincadeira, contato com a natureza, ambiente estimulador, desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa, higiene e saúde, alimentação sadia, ao movimento em espaços amplos, afeto e saúde". A integração dessas dimensões mostra que o cuidado é indissociável da educação, pois ao atender às múltiplas necessidades da criança, o educador possibilita experiências que ampliam repertórios, fortalecem vínculos afetivos e estimulam a curiosidade, a criatividade e a autonomia.

O acompanhamento das práticas pedagógicas exige observação sistemática, registros e reflexão sobre as aprendizagens e progressos das crianças, possibilitando ajustes e aprimoramento contínuo (BRASIL, 2017, p. 37). Dessa forma, a integração entre cuidado e aprendizagem se torna efetiva, promovendo o desenvolvimento completo das crianças, o exercício de seus direitos e relações pautadas em confiança e respeito mútuo.

Portanto, compreender a articulação entre cuidado, aprendizagem e desenvolvimento integral como eixo central da Educação Infantil é essencial para orientar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento completo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciado pelo artigo, a Educação Infantil no Brasil estabeleceu-se como um espaço educativo que integra cuidado e aprendizagem, rompendo com a visão histórica assistencialista.

As legislações, DCNEI e BNCC garantem o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, promovendo práticas pedagógicas que contemplam socialização, brincadeiras, linguagens expressivas, autonomia e construção de identidade.

O cuidado e a educação são indissociáveis na Educação Infantil, exigindo profissionais qualificados e reflexivos, capazes de mediar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança. Garantir esses princípios é assegurar a formação de cidadãos críticos, autônomos, criativos e socialmente responsáveis, desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96.

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

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2009

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS, E. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação e Linguagem**, v.7, n.1, 2013.

DOLTO, F. Sobre a insegurança dos pais na educação. In Dolto F. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. pp. (1-27).

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MAIA, S. H. R. S. **Artesãs do desejo**: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

NASCIMENTO, M. L. B. Políticas públicas de Educação Infantil. **Revista Brasil Educação**, v.17, n.49, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

ROSEMBERG, M. M.; CAMPOS, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 2009.

SCHRAMM, S. M. O.; MACEDO, S. M. F.; COSTA, E. W. C. **Fundamentos da Educação Infantil.** SEAD/UECE, 2011.

SIGNORETTE, A. E. R. S. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento**. Revista do Professor**, n.72, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CUIDAR COMO ATO PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O BEBÊ SUJEITO DE DIREITOS

CARE AS A PEDAGOGICAL ACT IN EARLY CHILDHOOD: THE BABY AS A SUBJECT OF RIGHTS

DANIELA FERNANDA VEIGA BONATTE [1]
ELIANA OLIVEIRA ARMINIO [2]
ROSANGELA DA PENHA SANCHES [3]

RESUMO

Este artigo discute o cuidado como dimensão indissociável da educação na primeira infância, especificamente com bebês e crianças de 0 a 3 anos. A partir de pesquisa bibliográfica fundamentada em Emmi Pikler, Maria Montessori, Zilma Oliveira e na BNCC, problematiza-se a histórica dicotomia entre “cuidar” e “educar” que inferioriza o trabalho com bebês. Defende-se que os momentos de cuidado — alimentação, higiene, sono — são situações privilegiadas de aprendizagem, vínculo e desenvolvimento. Conclui-se que cuidar pedagogicamente é reconhecer o bebê como sujeito, respeitar seu ritmo e transformar cada gesto do adulto em oportunidade educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Primeira Infância; Cuidar; Educação Infantil; Bebê; BNCC.

ABSTRACT

This article discusses care as an inseparable dimension of education in early childhood, specifically with babies and children from 0 to 3 years old. Based on bibliographic research grounded in Emmi Pikler, Maria Montessori, Zilma Oliveira and the BNCC, it problematizes the historical dichotomy between "caring" and "educating" that devalues work with babies. It argues that moments of care — feeding, hygiene, sleep — are privileged situations for learning, bonding and development. It concludes that pedagogical care means recognizing the baby as a subject, respecting their rhythm and transforming every adult gesture into an educational opportunity.

KEYWORDS: Early Childhood; Care; Early Childhood Education; Baby; BNCC.

[1] Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente (2012); Especialista em: Psicopedagogia Institucional FACON ,2014
Educação Especial e Inclusiva 2013 FCE/Educação Infantil 2013 FACCREI
Arte de contar História, FACON, 2017 Especialista em Arte, Educação e Terapia pela FACON (2017); Gestão Escolar FACON 2018

[2] Pós-Graduação em: Atendimento Educacional Especializado/2018 Campos Elíseos.

[3] Licenciatura em Pedagogia 2009, Pós-Graduação em Educação Infantil/FCE 2013, em Arte de Contar Histórias/Facon 2017, em Educação Musical_Facon/2017.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em Educação Infantil, a imagem que vem à mente é de criança de 4 anos fazendo atividade. E o bebê de 6 meses? Pra muitos, creche ainda é “depósito” ou “lugar pra mãe trabalhar enquanto alguém troca a fralda”. Essa visão revela um preconceito histórico: cuidar de bebê seria tarefa menor, assistencial, que não exige conhecimento pedagógico. “Educar de verdade” só começaria na pré-escola (OLIVEIRA, 2011). A ciência e a legislação brasileira dizem o contrário. Os primeiros 3 anos de vida são a janela de oportunidade mais importante do desenvolvimento humano. 90% do cérebro se forma nesse período. E é justamente nesse período que o bebê passa 80% do tempo na escola sendo cuidado: mamando, dormindo, sendo trocado, sendo acolhido no choro (BRASIL, 2018). O problema que move este artigo é: como superar a dicotomia cuidar x educar e compreender o cuidado, na primeira infância, como ato pedagógico intencional, que promove desenvolvimento, autonomia e vínculo?

OBJETIVO GERAL

Analisar o cuidado como ato pedagógico na primeira infância, evidenciando sua importância para o desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 3 anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desconstruir a separação histórica entre cuidar e educar na Educação Infantil.

Apresentar as contribuições de Pikler e Montessori para o cuidado respeitoso e autônomo.

Analisar os momentos de cuidado na rotina como situações de aprendizagem segundo a BNCC.

Discutir o papel e a formação do professor/auxiliar que atua com bebês.

JUSTIFICATIVA

Justifica-se porque ainda existe hierarquia dentro da própria Educação Infantil. Professor de pré-escola é “professor”. Professor de berçário é “tia que cuida”. Isso gera desvalorização profissional, rotatividade alta e, pior: prejuízo pro bebê. Bebê não aprende por apostila. Aprende pelo corpo, pelo vínculo, pelo toque. Se quem cuida dele não entende isso, o bebê perde a chance de ouro do desenvolvimento. Além disso, a BNCC e o Marco Legal da Primeira Infância obrigam as redes a garantir qualidade no atendimento 0-3. Mas qualidade sem compreensão do cuidado pedagógico não existe. Este artigo dá base teórica para professor defender seu trabalho e para gestão planejar melhor.

DESENVOLVIMENTO

ROMPENDO A DICOTOMIA: CUIDAR E EDUCAR SÃO A MESMA COISA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Historicamente, creche = assistência para filho de pobre. Jardim de infância = educação pra filho de rico. Essa origem criou duas profissões: auxiliar que cuida e professor que educa (KRAMER, 2006). A pedagogia contemporânea rompe isso. Zilma Oliveira afirma: “Não é possível separar o educar do cuidar. Ao alimentar uma criança, o educador está educando. Ao educar, está cuidando” (OLIVEIRA, 2011, p. 45). Pra bebê de 0 a 3 anos isso é ainda mais radical. Ele não aprende sentado na rodinha. Aprende no colo, no aconchego, na troca de fralda. Se o adulto faz correndo, sem olhar, sem falar, o bebê aprende

que corpo dele não importa. Se o adulto faz devagar, conversando, esperando, o bebê aprende confiança, linguagem e autonomia (FALK, 2016).A BNCC selou essa união ao dizer que nas creches as ações de cuidado e educação devem ser "indissociáveis" (BRASIL, 2018, p. 36).

EMMI PIKLER E A PEDAGOGIA DO RESPEITO: O BEBÊ COMO PARCEIRO

Emmi Pikler, médica húngara, criou o Instituto Lóczy para cuidar de bebês órfãos pós-guerra. Ela provou cientificamente que bebê se desenvolve melhor quando respeitado (FALK, 2016).3 princípios de Pikler para o cuidado pedagógico: Valor da atividade autônoma: Bebê não precisa ser "estimulado" o tempo todo com chocalho. Precisa de tempo e espaço pra descobrir o próprio corpo. Adulto observa, não interrompe. Bebê que vira sozinho aprende mais que bebê que é sentado pelo adulto. Qualidade da relação durante o cuidado: Troca de fralda não é tarefa. É encontro. Adulto avisa: "Vou tirar sua roupa agora, vai passar pela cabeça". Espera bebê colaborar. Fala devagar. Olha no olho. Bebê responde com olhar, gesto, som. Isso é diálogo e base da linguagem (FALK, 2016, p. 38). Adulto de referência: Cada bebê tem 1 ou 2 adultos que fazem todos os cuidados. Isso cria apego seguro. Bebê confia, chora menos, explora mais (BOWLBY, 2002). Para Pikler, "cuidar bem é educar bem". Não existe cuidado neutro. Todo cuidado educa algo: dependência ou autonomia, medo ou confiança.

MARIA MONTESSORI E A AUTONOMIA DESDE O BERÇO

Montessori dizia: "A criança não é um vaso a ser enchido, mas uma fonte a ser deixada jorrar". Para ela, até bebê de 6 meses precisa de ambiente que favoreça autonomia (MONTESSORI, 2017). No cuidado, isso significa :Ambiente preparado: Trocador na altura do bebê para ele ver. Banheira que ele pode segurar. Móveis baixos. Bebê participa, não é objeto passivo. Respeito ao tempo: Criança que demora 10min para calçar a meia está aprendendo coordenação motora fina. Adulto apressado rouba essa aprendizagem. "Ajude-me a fazer sozinho" (MONTESSORI, 2017, p. 112). Vida prática desde cedo: Oferecer ao bebê copo de vidro pequeno para beber água. Se quebrar, aprende cuidado. Se adulto só dá mamadeira plástica, bebê não aprende responsabilidade Montessori mostra que cuidar é preparar o ambiente e depois confiar na capacidade da criança.

A ROTINA DE CUIDADO COMO CURRÍCULO: O QUE O BEBÊ APRENDE?

Cada momento da rotina 0-3 é aula. Vamos destrinchar: Alimentação: Bebê que mama no colo, olhando no olho da professora, aprende vínculo e segurança. Bebê de 1 ano que começa a comer sozinho com colher adapta aprende coordenação motora, noção de quantidade e autonomia. Adulto que força a boca aprende obediência. Adulto que espera aprende autorregulação (BARBOSA, 2006). Higiene e troca: Na abordagem Pikler, bebê participa da troca desde 3 meses. Levanta a perna quando adulto fala. Empurra a mão. Isso é esquema corporal, consciência do próprio corpo, comunicação não verbal (FALK, 2016). É mais aula de ciência que qualquer ficha. Sono: Ritual de sono com luz baixa, música e presença do adulto ensina bebê a identificar cansaço e a confiar que, mesmo dormindo, o adulto cuida. Isso é base da saúde emocional pra vida toda (BOWLBY, 2002). Transições: Pegar bebê no berço, levar pro tapete. Se adulto avisa antes: "Agora vamos pro tapete brincar", bebê aprende previsibilidade e reduz

choro. Transição sem aviso gera estresse e cortisol alto (OLIVEIRA, 2011).

O PROFESSOR/AUXILIAR DE BERÇÁRIO: EDUCADOR ESPECIALIZADO

Se cuidar é pedagógico, quem cuida precisa ser pedagogo. Não "tia leiga". Perfil necessário: Formação: Entender desenvolvimento 0-3, Teoria do Apego, Pikler, Montessori. Saber que bebê de 8 meses não manipula, explora com a boca. Postura: Calma, presença, observação. Berçário não é lugar de correria. É lugar de tempo lento. Valorização: Salário, plano de carreira e reconhecimento igual ao professor de 5 anos. Cuidar de 8 bebês exige mais competência emocional que dar aula para 25 de 5 anos. Gestão escolar precisa entender: investir em formação para berçário é investir no futuro de toda a escola. Bebê bem cuidado vira criança curiosa, segura e com base pra aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira infância, não existe "só cuidar". Essa expressão minimiza e esvazia o trabalho mais complexo da Educação Infantil. Na verdade, existem apenas duas possibilidades: cuidar bem ou cuidar mal. E cuidar bem é, sem exagero, a forma mais profunda, ética e eficaz de educar que existe. Diferente da escola que acredita que educar é transmitir conteúdo, a creche que cuida bem educa através do vínculo, do respeito e da presença. Cuidar pedagogicamente de bebê é, antes de tudo, ato de fé na humanidade. É a escolha profissional e humana de acreditar que aquele ser de 60cm, que ainda não fala, não anda e não usa talher, já é sujeito de direitos plenos desde o nascimento (BRASIL, 2016). É reconhecer que ele já pensa através do corpo, já sente com intensidade que o adulto esqueceu, já aprende a cada segundo de interação com o mundo. É ter a humildade profissional de abaixar o corpo ao nível do bebê, sustentar o olhar nos olhos dele sem pressa e esperar a resposta que virá na linguagem dele: um sorriso que abre o mundo, um balbucio que inicia o diálogo, uma mão estendida que pede participação (FALK, 2016). Emmi Pikler nos ensinou, através da experiência de Lóczy, que o bebê não é objeto passivo de cuidados. Ele é parceiro ativo desde o primeiro dia. Respeitar o ritmo do corpo significa não sentar a criança antes que ela sente sozinha, não andar com ela no colo antes que ela engatinhe. Significa compreender que cada conquista motora feita no tempo da criança constrói autonomia e confiança interna que nenhuma "estimulação precoce" consegue fabricar (FALK, 2016, p. 52). Maria Montessori nos ensinou a confiar na capacidade da criança. Confiar que o bebê de 9 meses é capaz de beber água num copinho de vidro pequeno e aprender com a queda. Confiar que ele quer participar da própria troca, levantando a perninha quando o adulto nomeia a ação. Essa confiança do adulto no bebê é o que Montessori chamava de "respeito à personalidade humana" e é a base para a construção da autonomia (MONTESSORI, 2017, p. 98). A Base Nacional Comum Curricular e o Marco Legal da Primeira Infância nos deram respaldo legal e conceitual ao afirmar que nas creches as ações de cuidado e educação são indissociáveis e que o bebê é sujeito de direitos (BRASIL, 2018). Mas a lei sozinha não muda a prática. Agora falta a escola e a sociedade completarem o ciclo dando respaldo social e financeiro a quem faz esse trabalho essencial. Falta plano de carreira para o professor de berçário, falta formação específica em Pikler e Montessori, falta número adequado de adultos por bebê. Enquanto a creche for vista como "depósito" e o berçarista como "tia que troca fralda", estaremos traindo o direito do bebê e o futuro da sociedade. No fim,

a memória que o bebê vai guardar da creche não será do brinquedo importado nem do tapete colorido. Memória de bebê é memória do corpo e da emoção. Ele vai lembrar do cheiro específico do colo da professora de referência, do tom de voz suave que ela usava na hora do sono, da sensação corporal de ser esperado durante a troca em vez de ser manipulado com pressa (BOWLBY, 2002). Ele vai lembrar, na pele, se foi tratado como gente — com nome, com tempo, com escuta — ou se foi tratado como coisa, como tarefa a ser cumprida na rotina. E aqui está a grande verdade: adultos que foram tratados como gente quando bebê, cresce sabendo cuidar de si e do outro. Quem aprendeu na creche que suas emoções cabem, que seu corpo tem ritmo, que sua voz importa mesmo sem palavra, esse adulto desenvolve empatia, auto regulação e responsabilidade social. Porque quem aprende a ser cuidado com dignidade, aprende a cuidar do mundo com dignidade. Uma sociedade de adultos apressados, violentos e individualistas revela, lá atrás, uma infância de cuidados apressados, violentos e impessoais. Talvez o maior legado da Educação Infantil 0-3 não esteja no que a criança aprende cognitivamente naquele período. Talvez esteja, de forma muito mais decisiva, em como ela foi cuidada enquanto aprendia. A qualidade do cuidado é o currículo oculto mais poderoso da primeira infância. Ele não aparece na avaliação, mas aparece na vida. Aparece no adulto que a criança vai se tornar. Por isso, defender o cuidado pedagógico na creche é defender o futuro. É dizer que toda criança merece começar a vida sendo tratada como ser humano completo. É dizer que a qualidade de uma nação se mede pela qualidade do colo que ela oferece aos seus bebês.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOWLBY, John. **Apego e perda:** apego. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Marco Legal da Primeira Infância.** Brasília, 2016.

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

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

MONTESSORI, Maria. **O método da pedagogia científica:** aplicado à educação da infância. 2 ed. Campinas: Papirus, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A SAÚDE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A IMPORTÂNCIA DA HIGIENE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILD HEALTH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
THE IMPORTANCE OF HYGIENE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DANIELLA BIANOR MATOS DE SOUZA [1]

RESUMO

A saúde infantil está diretamente relacionada ao bem-estar físico, mental e social, sendo fundamental para que a criança cresça de forma saudável e tenha um bom desempenho nas atividades escolares. O presente artigo visa analisar a importância da saúde da criança na Educação Infantil, destacando o papel da higiene na prevenção de doenças e na promoção do bem-estar, do desenvolvimento integral e da qualidade de vida das crianças no ambiente escolar. Fundamentado em Vygotsky (2007), compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas no ambiente em que a criança está inserida. Nesse contexto, a escola desempenha um papel essencial na construção de hábitos de higiene e autocuidado, pois, por meio da mediação dos educadores e da convivência com os colegas, as crianças aprendem práticas que contribuem para sua saúde e para sua formação social. Assim, a promoção da higiene na Educação Infantil vai além dos cuidados físicos, constituindo-se como uma ação educativa que favorece o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Saúde Infantil; Higiene Escolar; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Child health is directly connected to physical, mental, and social well-being, and it's essential for a child to grow up healthy and perform well in school activities. This article aims to look at the importance of children's health in Early Childhood Education, highlighting the role of hygiene in preventing diseases and promoting well-being, overall development, and quality of life for children in the school setting. Based on Vygotsky (2007), it is understood that child development happens through social interactions and the experiences children have in the environment they are in. In this context, school plays a key role in building hygiene and self-care habits because, through guidance from teachers and interaction with classmates, children learn practices that help their health and social development. So, promoting hygiene in early childhood education goes beyond physical care, becoming an educational action that supports the child's cognitive, social, and cultural growth.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Child Health; School Hygiene; Child Development.

[1] **Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré (2022); Professora de Educação Infantil – CEI Maria José de Souza.**

INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, pois é nesse período que são formados habilidades, comportamentos e hábitos que influenciam a vida futura da criança. Nesse contexto, a promoção da saúde no ambiente escolar torna-se indispensável para garantir o crescimento saudável e favorecer o processo de aprendizagem. A adoção de práticas de higiene desde os primeiros anos de vida contribui significativamente para a prevenção de enfermidades, para a melhoria da qualidade de vida e para o fortalecimento do bem-estar físico, emocional e social das crianças.

A Educação Infantil desempenha um papel relevante na formação desses hábitos, uma vez que a escola é um espaço de convivência, aprendizagem e construção de conhecimentos. De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelos indivíduos que fazem parte do cotidiano da criança. Dessa forma, professores e demais profissionais da educação atuam como agentes fundamentais na orientação e no incentivo às práticas de autocuidado e higiene.

OBJETIVO GERAL

Apresentar e discutir o tema de forma fundamentada, por meio da análise de informações, pesquisas e referenciais teóricos, visando promover reflexões.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Os objetivos específicos de um artigo são metas mais detalhadas que derivam do objetivo geral. Eles indicam de forma clara e organizada os pontos que serão estudados e analisados ao longo da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho e para a compreensão do tema proposto.

JUSTIFICATIVA

A Educação Infantil é uma etapa da vida escolar em que bebês e crianças começam a ampliar sua jornada e suas experiências pessoais. Elas estabelecem relações, realizam brincadeiras, ampliam seus repertórios de linguagem e de comunicação e desenvolvem os cuidados básicos com a saúde.

O ambiente escolar tem uma grande contribuição no que diz respeito à formação integral dos alunos e a adesão de hábitos de higiene para crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) ressalta a importância da saúde da criança nas relações entre o brincar e o educar, destacando a importância das condições ambientais e cuidados adequados ao contexto educacional no sentido das demandas do espaço coletivo.

O intuito desse projeto de pesquisa é possibilitar reflexões que aprofundem a necessidade de desenvolver práticas efetivas de aprendizagem que transformem as atitudes e os hábitos de saúde das crianças. Ao educar para uma vida saudável, com a preservação dos hábitos de higiene, contribui-se com a formação de cidadãos capazes de atuar em favor da melhoria dos níveis de saúde pessoal e coletiva na sociedade.

Torna-se fundamental envolver a participação da família na efetivação dessa proposta, pois a autonomia é um processo que bebês e crianças ainda não têm desenvolvido e, por isso existe uma dependência que é de responsabilidade do adulto. As necessidades básicas de alimentação e saúde precisam ser observadas com bastante cuidado, para auxiliar o

crescimento e o desenvolvimento infantil.

PROBLEMA

Percebe-se que no cotidiano das escolas de educação infantil existe uma necessidade muito grande de desenvolver temas significativos que levem as crianças a terem uma melhor qualidade de vida, aprimorando as questões de saúde, higiene e cuidados pessoais.

A escola é um ambiente de socialização e de construção de conhecimento da criança, por isso precisa ser um espaço agradável e prazeroso, com recursos lúdicos que ajudem a promover a aprendizagem.

De acordo com VYGOTSKY (1991), a criança se socializa por intermédio da brincadeira e nesse processo ela cria condições para construir a sua personalidade e também para compreender melhor a realidade em que está inserida.

Nessa perspectiva, torna-se importante questionar: os hábitos de higiene pessoal são estimulados de maneira lúdica na educação infantil? Como a escola pode colaborar? A parceria da família é importante para a manutenção dos hábitos de higiene infantil?

O grande desafio no trabalho com a educação infantil é assegurar que as ações coletivas e as práticas pedagógicas articulem o cuidar e o educar, respeitando os direitos, as necessidades e peculiaridades de cada criança.

DESENVOLVIMENTO

Diante das considerações pelas singularidades das crianças, as relações de convívio, interação e brincadeiras precisam ser baseadas em fundamentos seguros e consistentes com os direitos de aprendizagens.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as crianças dão significados ao mundo ao seu redor, por isso precisam brincar, imaginar, experimentar e vivenciar situações nas quais possam interagir com o ambiente e com as pessoas, se desenvolvendo com saúde e segurança.

O núcleo familiar deve contar com a parceria da escola, contribuindo para que as crianças reconheçam a necessidade de cuidar da higiene e incentivando ações diárias. Os educadores também têm uma função primordial, ao buscar ferramentas pedagógicas para ensinar os pequenos como conhecer, respeitar e cuidar de seu próprio corpo.

Hábitos de higiene que precisam ser executados várias vezes ao longo do dia e as escolas de educação infantil podem desenvolver atividades em sala de aula que apresentem de maneira diferenciada os objetos de higiene pessoal e os cuidados com a saúde e com o corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os hábitos de higiene devem ser praticados diversas vezes ao longo do dia, pois são fundamentais para a manutenção da saúde e prevenção de doenças. Nesse contexto, as escolas de Educação Infantil desempenham um papel essencial, ao promover atividades pedagógicas que apresentam, de forma lúdica e diferenciada, os objetos de higiene pessoal e os cuidados necessários com o corpo e com a saúde. Dessa forma, contribuem significativamente para a formação de hábitos saudáveis e para o desenvolvimento da consciência das crianças sobre a importância

do autocuidado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010.

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

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

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA BNCC: DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA "EU, O OUTRO E NÓS" ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS

Emotional Intelligence in the BNCC: From the "Self, the Other, and the Us" Field of Experience to the General Competencies

DENISE DE PAULA GARCIA MACARINI [1]
VALÉRIA RODRIGUES GIMENES JABES [2]
REGIANE SILVA ALVES SANTOS [3]

RESUMO

Este artigo analisa a inserção da inteligência emocional na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mapeando sua progressão desde o campo de experiência "Eu, o outro e nós" na Educação Infantil até as Competências Gerais da Educação Básica. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental qualitativa, investiga-se como a BNCC incorpora habilidades socioemocionais previstas por Daniel Goleman e pelo CASEL. O estudo revela que a BNCC consolida um currículo orientado para a formação integral ao institucionalizar o autoconhecimento, a empatia e a tomada de decisão ética. Conclui-se que, embora o documento represente avanço legal e pedagógico, sua efetivação esbarra em lacunas de formação docente, avaliação reducionista e cultura escolar conteudista. A implementação efetiva exige políticas de formação continuada e gestão democrática que valorizem a dimensão emocional como eixo estruturante do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Inteligência emocional; Competências socioemocionais; Educação Infantil; Formação integral.

ABSTRACT

This article analyzes the inclusion of emotional intelligence in the Brazilian National Common Curricular Base - BNCC, mapping its progression from the field of experience "Me, the Other and Us" in Early Childhood Education to the General Competencies of Basic Education. Through bibliographic research and qualitative document analysis, it investigates how BNCC incorporates socioemotional skills outlined by Daniel Goleman and CASEL. The study reveals that BNCC consolidates a curriculum oriented towards integral education by institutionalizing self-knowledge, empathy and ethical decision-making. It concludes that, although the document represents legal and pedagogical progress, its implementation faces gaps in teacher training, reductionist assessment and content-based school culture. Effective implementation requires continuing education policies and democratic management that value the emotional dimension as a structuring axis of the educational process.

KEYWORDS: BNCC; Emotional intelligence; Socioemotional competencies; Early Childhood Education; Integral education.

---

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 aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e 2018 para Ensino Médio marca ruptura epistemológica na educação brasileira. Ao definir 10 Competências Gerais para toda a Educação Básica, a BNCC supera o paradigma exclusivamente cognitivista e assume a formação integral como princípio norteador. Essa mudança dialoga diretamente com os estudos de Daniel Goleman sobre inteligência emocional e com as pesquisas da OCDE que demonstram a correlação entre habilidades socioemocionais, desempenho acadêmico e sucesso profissional. Na Educação Infantil, essa perspectiva se materializa no campo de experiência "Eu, o outro e nós", que organiza o trabalho pedagógico em torno da construção da identidade, da autonomia e das relações interpessoais. No Ensino Fundamental e Médio, as Competências Gerais 8, 9 e 10 reafirmam o compromisso com o desenvolvimento emocional ao tratar de autoconhecimento, empatia, cooperação e responsabilidade cidadã. Diante desse cenário, torna-se relevante investigar como a inteligência emocional é estruturada na BNCC e quais os desdobramentos para a prática docente. O problema central que orienta este artigo é: de que forma a BNCC articula o desenvolvimento da inteligência emocional desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e quais os desafios para sua concretização em sala de aula?

OBJETIVO GERAL

Analisar a estruturação da inteligência emocional na BNCC, articulando o campo de experiência "Eu, o outro e nós" da Educação Infantil às Competências Gerais da Educação Básica e discutindo implicações para a prática pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conceituar inteligência emocional a partir de Goleman e do CASEL e estabelecer paralelos com a terminologia da BNCC.

Identificar e analisar as habilidades socioemocionais previstas no campo "Eu, o outro e nós" da Educação Infantil.

Relacionar as Competências Gerais 8, 9 e 10 da BNCC com os cinco domínios da inteligência emocional.

Apontar desafios, limites e possibilidades para a implementação das competências socioemocionais na escola básica brasileira.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, CASEL E BNCC

Daniel Goleman popularizou o termo "inteligência emocional" em 1995, definindo-a como a capacidade de perceber, compreender, regular e utilizar emoções para pensar e agir. Para o autor, o QE - quociente emocional - é tão determinante quanto o QI para o sucesso pessoal e profissional.O CASEL sistematiza essas habilidades em 5 competências centrais: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. A BNCC, por sua vez, adota o termo "competências socioemocionais" e distribui esses eixos nas 10 Competências Gerais. Essa escolha terminológica aproxima o documento brasileiro das diretrizes internacionais, evitando reduções psicologizantes e reforçando o caráter educacional do conceito.

"EU, O OUTRO E NÓS": A BASE DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na BNCC, a Educação Infantil se organiza em

5 campos de experiência. "Eu, o outro e nós" é o primeiro e mais fundamental, pois trata da construção do "eu" em relação ao "outro". As habilidades previstas trabalham diretamente os pilares da inteligência emocional: Autoconhecimento: EI02EO01 "Perceber que suas ações têm consequências" e EI03EO03 "Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação". A criança começa a identificar emoções básicas e a nomear sentimentos. Autogestão: EI01EO04 "Comunicar necessidades, desejos e emoções" e EI03EO04 "Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos". A mediação docente ajuda a criança a lidar com frustração, raiva e ansiedade sem agressividade. Consciência social: EI02EO05 "Perceber que as pessoas têm características físicas e emocionais diferentes" e EI03EO06 "Manifestar interesse e respeito por culturas e modos de vida diversos". Trabalha-se empatia e respeito à diversidade. A metodologia desse campo é vivencial. Roda de conversa, contação de histórias, brincadeiras de faz-de-conta e resolução mediada de conflitos são práticas essenciais. A criança aprende a ser sujeito emocional antes de decodificar letras.

COMPETÊNCIAS GERAIS 8, 9 E 10: CONSOLIDAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Se na Educação Infantil a semente é plantada, nas etapas seguintes ela é cultivada e colhida. As 10 Competências Gerais da BNCC são transversais, mas 3 delas tratam diretamente da inteligência emocional:

Competência Geral 8 - Autoconhecimento e autocuidado: "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana". Dialoga com autoconhecimento e autogestão de Goleman. No Ensino Médio, ganha contorno de projeto de vida.

Competência Geral 9 - Empatia e cooperação: "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro". Corresponde à consciência social e habilidades de relacionamento do CASEL. É base para cultura de paz na escola.

Competência Geral 10 - Responsabilidade e cidadania: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários". Refere-se à tomada de decisão responsável. Essas competências não pertencem a nenhuma disciplina específica. Devem perpassar Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Um professor de História pode trabalhar empatia ao discutir ditaduras. Um de Ciências pode trabalhar autocuidado ao falar de saúde mental.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Apesar do avanço legal, 4 entraves dificultam a prática:

Formação docente: Cursos de licenciatura ainda priorizam conteúdo específico. O professor sai da faculdade sem saber mediar conflitos ou nomear suas próprias emoções. A BNCC exige um professor letrado emocionalmente.

Avaliação: Sistemas como Prova Brasil e SAEB avaliam só Língua Portuguesa e Matemática. Se o que não é avaliado não é ensinado, as competências socioemocionais ficam à margem. A BNCC não criou indicadores claros de avaliação socioemocional.

Currículo sobrecarregado: Com 800h anuais e pressão por conteúdo para vestibular, escolas reduzem rodas de conversa e projetos a "hora cívica". A lógica conteudista sufoca o trabalho com emoção.

Cultura escolar: Escolas punitivas, competitivas e silenciadoras não formam empatia. É preciso gestão democrática, conselho de classe participativo e escuta ativa dos estudantes. As possibilidades passam por: formação continuada em parceria com universidades, uso de metodologias ativas como círculos restaurativos, criação de indicadores socioemocionais internos e envolvimento da família em oficinas de parentalidade positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da BNCC evidencia um deslocamento paradigmático na concepção de currículo no Brasil. A inteligência emocional, antes tratada como tema transversal secundário ou responsabilidade exclusiva da família, é agora institucionalizada como eixo estruturante da educação básica nacional. Esse movimento representa o reconhecimento oficial de que o ato de educar transcende a mera transmissão de conteúdos cognitivos e assume o compromisso com a formação integral do sujeito. O campo de experiência "Eu, o outro e nós", na Educação Infantil, cumpre papel fundacional nesse processo. Ao organizar o trabalho pedagógico em torno da identidade, da autonomia e da convivência, garante que a criança inicie sua trajetória escolar com repertório emocional básico. Nomear raiva, tristeza, alegria e medo; perceber consequências de suas ações; respeitar diferenças: essas habilidades constituem o alicerce sobre o qual se edificaram as competências mais complexas das etapas posteriores. É na infância que se aprende que sentir não é fraqueza, mas dado constitutivo da condição humana. As Competências Gerais 8, 9 e 10, por sua vez, asseguram que esse trabalho não se perca ao longo da escolarização. O autoconhecimento e autocuidado da Competência 8, a empatia e cooperação da Competência 9 e a responsabilidade cidadã da Competência 10 criam uma espiral de complexidade crescente. Do "eu" da Educação Infantil chega-se ao "nós" cidadão do Ensino Médio, capaz de tomar decisões éticas, lidar com frustrações do projeto de vida e atuar coletivamente diante de problemas sociais. A BNCC, portanto, desenha uma progressão curricular coerente entre emoção, cognição e ação. Contudo, é preciso reconhecer que documento curricular, por mais avançado que seja, não transforma prática pedagógica por decreto. A distância entre o prescrito e o realizado permanece como o grande desafio da educação brasileira. A efetivação da inteligência emocional na escola depende, fundamentalmente, de três pilares interdependentes. O primeiro pilar é o professor emocionalmente competente. Não há como ensinar autorregulação a quem não regula suas próprias emoções. Não há como mediar conflitos em sala sem que o docente tenha repertório para lidar com sua ansiedade, frustração e cansaço. A formação inicial e continuada precisa, urgentemente, incluir letramento emocional como componente curricular obrigatório, e não como palestra pontual. O segundo pilar é a gestão escolar democrática. Escolas autoritárias, competitivas e punitivas são incompatíveis com a cultura da empatia. Gestão que escuta professores, estudantes e famílias; que adota práticas restaurativas ao invés de suspensão; que valoriza o erro como parte da aprendizagem: essa é a cultura organizacional que sustenta o desenvolvimento socioemocional. O terceiro pilar é a avaliação que vá além das provas padronizadas. Enquanto sistemas como SAEB

e ENEM ignorarem indicadores socioemocionais, as escolas continuarão priorizando o que é mensurado. É urgente criar instrumentos que avaliem clima escolar, engajamento, bem-estar e habilidades relacionais, sob pena de a BNCC permanecer apenas como retórica oficial. Sem a articulação desses três pilares, a BNCC corre sério risco de se tornar mais um documento de intenções, arquivado em gavetas de secretarias. O desafio posto às redes de ensino, às universidades e aos próprios professores é, portanto, de ordem civilizatória: formar cidadãos capazes não só de resolver equações diferenciais, mas de resolver conflitos interpessoais; não só de memorizar datas históricas, mas de compreender a historicidade de si e do outro; não só de competir por vagas, mas de cooperar por um bem comum. Numa sociedade brasileira marcada por índices crescentes de ansiedade, depressão entre jovens, violência escolar e polarização política, investir em inteligência emocional deixa de ser opção pedagógica para tornar-se imperativo ético. Educar emocionalmente é educar para a democracia, para a saúde mental e para a convivência em um mundo complexo e incerto. A BNCC apontou o caminho legal e pedagógico. Mapeou a rota desde o "Eu, o outro e nós" até as competências cidadãs do Ensino Médio. Agora cabe à escola, em diálogo com a família e a sociedade, percorrê-lo. Porque o futuro que queremos construir exige mais do que cérebros treinados: exige corações educados.

REFERÊNCIAS

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

CASEL. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.** Core SEL Competencies. Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: https://casel.org/core-competencies/. Acesso em: 19 abr. 2026.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**.** 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

OCDE. **Social and emotional skills for student success and well-being**. Paris: OECD Publishing, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A ARTE DE CONTAR E LER HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Art of Storytelling and Reading in Early Childhood Education

DENIZE LEITE FERREIRA[1]

RESUMO

O presente trabalho explora a história, a narrativa e o valioso impacto na prática para o ensino e desenvolvimento em sala de aula. Examina o a contação de histórias como processo no ensino. Discorre acerca do uso das narrativas e suas estruturas. Mostra diferentes abordagens e estratégias educativas a permitir um grande avanço no ensino-aprendizagem. Categoriza a contação de histórias como um importante mecanismo para o aprendizado, a socialização e, também, para absorção da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Ensino-aprendizagem; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The present work explores history, narrative and the valuable impact on practice for teaching and development in the classroom. It examines storytelling as a process in teaching. It discusses the use of narratives and their structures. It shows different educational approaches and strategies to allow a great advance in teaching and learning. It categorizes storytelling as an important mechanism for learning, socialization, and also for absorbing culture.

KEYWORDS: Storytelling; Teaching-learning; Development.

[1] **Graduação em Pedagogia na Universidade Unítalo (2007); Graduação em Letras (2018); Especialista em Análise do Comportamento Aplicada-ABA (2025); Professora de Educação Infantil- na EMEI Clara Nunes e no CEI Ayrton Senna da Silva.**

INTRODUÇÃO

Histórias vão além da arte. Alcançam patamares ainda ditos como insolúveis numa camada mais profunda e subliminar. Na maioria das vezes só nos damos conta da influência da contação de histórias depois. Estamos tão absorvidos pela narrativa/contação que não percebemos.

O fato é que histórias são usadas para educar, treinar, divertir e comunicar. Há muito escrito sobre o uso da narração de histórias na área da saúde (incluindo saúde mental) e contextos de educação em saúde, trazer mudanças positivas para os pacientes, e promover as melhores práticas para profissionais.

A contação de histórias também tem sido usada entre serviços de vendas (Cox, 2003) no mercado coorporativo, nas grandes empresas e instituições. No entanto, há menos avaliação documentada de como os impactos da narrativa na prática e no indivíduo. A evidência disponível sobre o uso de histórias em saúde, educação e mercado coorporativo aplicava-se de uma forma inconsciente. No entanto, hoje com os estudos sobre as narrativas, arquétipos e estereótipos a concepção, abordagem e aplicação mudou consideravelmente.

No que diz respeito ao aprendizado, podemos afirmar que a contação de histórias é o maior veículo para se apresentar conceitos, técnicas e ideias. As estratégias educativas por esse processo permitem um grande avanço no ensino-aprendizagem. Um importante mecanismo para o aprendizado de língua estrangeira e, também, absorção da cultura.

A contação de histórias pode comunicar o físico (corpo e linguagem verbal, voz e entonação), aspectos intelectuais e emocionais de uma pessoa, o contexto de suas experiências passadas ou presentes, que permite uma compreensão mais completa do seu Eu.

Field (2012, p.123) afirma que uma boa história combina o explícito com o tácito, a informação com a emoção. Mas diante de tudo isso, qual seria a influência das histórias na aprendizagem? O que isso resultaria? Qual seria o reflexo na formação do aluno? E o que isso causa no indivíduo?

OBJETIVO GERAL

Os objetivos gerais do presente manuscrito é estender o conhecimento das narrativas — no que diz respeito à oralidade, escrita, desenvolvimento e formação do indivíduo — aos arquétipos e estereótipos presentes nas histórias, sejam elas lendas, contos de fadas, histórias folclóricas, lendas urbanas. A trazer uma revisão de literatura que discorra sobre todo o processo de contação de histórias e o reflexo disso na formação da criança.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Diante da importância de consolidar e entender os conceitos e mecanismos do processo da contação de histórias definiu-se como objetivo específico:

- Identificar a importância das narrativas/contação de histórias na formação das crianças;
- Analisar a relação do processo da contação de história e o desenvolvimento da criança;
- Discorrer acerca das possibilidades lúdicas e a socialização por meio das histórias.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa analisará a contação de histórias em diferentes vertentes, a auxiliar as

organizações escolares a potencializarem as competências de seus recursos com a finalidade de unificar o conhecimento.

A globalização e as novas tecnologias levaram as escolas a sistematizarem ferramentas que até então eram usadas de forma empírica. A contação de histórias faz parte desses mecanismos e é o processo mais explorado e foi por muito tempo de forma inconsciente. As estruturas que resultam nas narrativas se tornaram ferramentas importantes na disseminação do conhecimento.

Justifica-se a escolha do presente tema pela relevância do assunto e para o sucesso do ensino aprendizagem. Conscientizando-as de terem objetivos claros e definidos. A usar estruturas que, na verdade, fazem parte da realidade humana, estão inseridos no inconsciente coletivo. O processo de contação de histórias traz crescimento e retorno para todos os envolvidos. Afinal, histórias encantam, resgatam e trazem modelos, identidades necessárias para a vida aqui na terra.

DESENVOLVIMENTO

Souza (2011, p.12) afirma que sobre o objetivo das histórias, dentre as várias repostas existentes, podemos destacar o resgate cultural na tradição de contar histórias – tanto para crianças quanto para adultos. Elas são registros vivos de nossa sociedade e carregam importantes informações de nossos ancestrais quer seja por mitos ou fatos.

Cunha (2003, p.56) afirma que as histórias promovem uma independência no pensar e no desenvolvimento do saber. Elas vão de encontro com a postura autoritária que adultos adotam perante a criança, oferecendo-lhe aquilo que acham ser o melhor para ela, sem buscar observá-la e apreender suas necessidades, seja pela conversa sincera ou pelas suas manifestações concretas: gestos, atitude de recepção ou não, expressão corporal diante de uma história que está sendo contada.

> É preciso lembrar que a criança é um ser ativo, que não digere informações apenas, elas as transformam e recriam em função de suas necessidades e experiências. A criança é totalmente capaz de manifestar, de acordo com a idade e suas capacidades aquilo que lhe agrada ou não. Quanto às cantigas de roda, que eram cantadas para ninar os bebês, ou para brincar na rua, na escola, nos encontros com os amigos e parentes, parecem ter perdido espaço para outras atividades. (CUNHA,2003, p.112)

Costa (2007, p.105) afirma que as histórias trazem autonomia pois carregam uma informação que muitas vezes passou de geração em geração. Esse ponto de equilíbrio sobre a realidade e a fantasia é desenvolvido pelo aluno quando entra em contato com a narrativa.

> [...] as coisas antigas, aparentemente há muito esquecidas, são preservadas dentro de nós, elas continuam a agir dentro de nós – frequentemente sem que as percebamos – e de repente vêm a superfície e começam emergir [...]. Em diferentes períodos, dependendo da situação social e das necessidades das classes em ascensão ou em declínio, diversas coisas que permaneciam latentes ou eram dadas como perdidas são trazidas à tona. (COSTA, 2007, p.35)

Desde que os seres humanos se sentaram ao redor do fogo em cavernas, eles contaram histórias para ajudá-los a lidar com a vida e a luta pela sobrevivência (McKee e Fryer, 2002, p. 98). Histórias nos dão uma visão mais profunda da experiência vivida — passado, presente e imaginado futuro (McAdams, 2007, p.23). Pode-se argumentar que a arte de contar e ouvir histórias está no coração e traduz um significado existencial para o ser humano.

Revela como os seres humanos articulam suas experiências de mundo e como fazer sentido disso.

> História é a narração dos fatos notáveis ocorridos na vida dos povos, em particular, e da humanidade, em geral. Um conjunto de conhecimentos, adquiridos através da tradição e/ou mediante documentos, acerca da evolução do passado da humanidade. Ciência e método que permitem adquiri-los e transmiti-los. Narração de acontecimentos, ações, fatos ou particularidades relativas a um determinado assunto. [...]. Estória é: narrativa de ficção; exposição romanceada de fatos puramente imaginários (distinta da história, que se baseia em documentos ou testemunhos); conto, novela, fábula: estórias em quadrinhos. / Ant. História.
> (FERREIRA, 2008, p. 454)

Figura 1: Cena do filme A Guerra do Fogo. Fonte: Revista Set

Esta revisão explora a história e a narrativa e o valioso impacto na prática que pode gerar mudanças positivas e significativas para a humanidade. Examina como contação de histórias tem sido usada em todos os serviços sociais até o momento, considera seu valor e destaca algumas considerações para quem cria e usa histórias. Provas de estudo de caso são fornecidas para mostrar benefícios da narrativa na prática.

Uma história é um acontecimento real ou imaginado de eventos que descrevem a experiência humana. Os termos "História" e "Narrativa" são frequentemente usados de forma intercambiável. Contudo, algumas pesquisas destacam que a história é a informal forma de contar a experiência vivida, enquanto a narrativa é uma interpretação estruturada da história, que inclui adições e omissões. (Hardy, 2011, p.143).

Nas palavras de Vogler (2007, p.203) “Storytelling é a contação individual de um evento para criar uma imagem memorável na mente do ouvinte”. Estudos de Mckee (2002, p.62) e Vogler (2007, p.99) já ofereciam um comparativo de definições, essencialmente baseadas em palavras e ações sendo usadas para descrever uma sequência de eventos e

evocar a imaginação do ouvinte.

Enquanto contar histórias envolve muitas vezes pessoas e situações sem o uso de impressão ou tecnologia, vídeo e áudio modernos, atualmente tornou-se mais fácil utilizar esse processo graças a tecnologia. A tecnologia fornece oportunidades para as pessoas criarem e divulgarem histórias muito mais amplamente e informalmente.

Souza (2011, p.105) afirma que as histórias podem ser orais, escritas, visuais ou digital, vários formatos e em vozes diferentes. A narração está sujeita à maneira como pessoa usa oral (incluindo linguagem corporal se visual) e linguagem escrita ou imagens. Diante da importância de consolidar ideias e, principalmente, estabelecer um contato com o conhecimento as diretrizes educacionais do mundo moderno recorreram à contação de histórias e no conjunto de arquétipos e estereótipos, com base em estruturas estereotipadas — para ir além do "novo", das "regras". A contribuição do processo de contação de histórias pedagogicamente falando transita por entre todas as disciplinas e tipologias de ensino.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM SALA

O uso de narrativa na sala de aula cria um bom ambiente de aprendizagem e fornece contribuição significativa e compreensível. Por meio das histórias, o dispositivo de aquisição de idioma é ativado e é fácil para as crianças induzirem a linguagem elementos dos dados fornecidos pelas histórias (Krashen, 1981, p.13).

Contar histórias tem valores pedagógicos especiais para a sala de aula de língua estrangeira.

> As histórias são eficazes como ferramentas educacionais porque são crível, memorável e divertido. A credibilidade decorre do fato de que as histórias lidam com a experiência humana que tendemos a perceber como uma fonte autêntica e credível de conhecimento. Histórias tornam a informação mais memorável porque eles nos envolvem em ações dos personagens. Ao fazê-lo, histórias convidam a criação de significado ativo. (ROSSITER,2002, p.88).

Para Abramovich (1989, p.22) são inúmeros os benefícios da contação de histórias e da literatura. Alunos de idiomas podem se beneficiar da narrativa porque as histórias os ajudam a desenvolver a habilidade para entender a linguagem falada e se envolver em habilidades de pensamento. Em conexão com isso, Castro (2002, p. 52) relata um estudo realizado na Colômbia e enfatiza que "Ouvir histórias desenvolve a escuta e a concentração das crianças habilidades e sua capacidade de receber e entender informação expressa em palavras. Além disso, com as histórias crianças desenvolver estratégias de aprendizagem, tais como ouvindo o significado geral, prevendo, adivinhando significado e hipótese".

Figura 2. Storytelling. Fonte: Storytellers contend

Por meio das histórias, os aprendizes tornam-se conscientes de valores culturais diferentes dos deles, aguçar sua memória e desenvolver a capacidade de prever e inferir.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Abramovich (1989, p.32) ressalta que a Contação de histórias e a literatura fornecem para os alunos a oportunidade de falar uma língua estrangeira de forma criativa, integrar informações e conhecimentos que aprendem de outras fontes a tornarem-se mais confiante na capacidade de se expressar espontaneamente.

Segundo Curtain & Dahlberg (2004, p.96), narrativa pode fornecer experiência com o modo interpretativo para crianças, mesmo em muito cedo fases de aquisição da linguagem, quando as histórias atenderem aos seguintes critérios: a história é altamente previsível ou familiar para as crianças de sua cultura nativa, com uma grande proporção de vocabulário previamente aprendido. Nos estágios iniciais, é especialmente útil escolher histórias que incluam vocabulário representando a casa e a escola ambientes das crianças.

Souza (2011, p.103) afirma que a história é repetitiva, fazendo uso de fórmulas e padrões que ocorrem regularmente e previsivelmente. Nas melhores histórias escolhidas, esses elementos repetidos fornecer linguagem que as crianças podem usar mais tarde para seu próprio propósito expressivo.

Cameron (2001, p.170) define este padrão repetitivo em uma história como paralelismo. “O padrão de previsibilidade + surpresa, ou repetição + mudança é frequentemente refletida em padrões de repetição da linguagem.

Para Cunha (2003, p.33), este padrão repetido, ou paralelismo, cria um caminho para a história para o ouvinte ativo, bem como fornecer um suporte natural para a aprendizagem de línguas.” histórias são memoráveis, como a linguagem é repetida, e isso incentiva os alunos a participar.

Esta reciclagem de padrões incita os alunos a prever o que vem a seguir na história e, ao mesmo tempo, exercita sua imaginação. Além do que, além do mais, Lipton (1998, p.223) ecoa a ideia de participação por parte dos alunos, dizendo que a história ideal “deveria ter um refrão curto que é repetido periodicamente ao longo da história, de modo que depois de um tempo as crianças naturalmente gritam e repita o refrão sem ser perguntado”.

Quando as histórias atendem a esses critérios, é muito mais fácil para os alunos para tornar o significado claro não só porque as histórias são relacionadas ao seu real ambiente de vida, mas também porque o uso de pantomima e linguagem corporal fazem a história mais compreensível para os alunos. Por outro lado, as histórias contêm padrões que ajudam os alunos para se familiarizar com e internalizar uma nova linguagem.

LEITURA DE HISTÓRIAS

Ler histórias em voz alta permite que as crianças façam conexões entre a linguagem oral e a impressão de que representam essa linguagem oral. Enquanto lê em voz alta, o professor deve apontar para a palavra ou linha para enfatizar essas conexões. O propósito de ler histórias é dar aos alunos a linguagem oral entrada e uma ponte para a alfabetização na nova língua.

Para ler histórias nos primeiros estágios da linguagem, o professor deve primeiro fazer muitas pré-leituras trabalho que prepara o aluno para poder. Este trabalho de pré-leitura é focado na construção de vocabulário através de diferentes tipos de atividades, como jogos,

quebra-cabeças, correspondência atividades, músicas e outros tipos de atividades que ajudam os alunos para se familiarizarem com a nova língua.

Depois de ler a história em voz alta, o aluno pode ser envolvido numa variedade de tarefas de pós-leitura e atividades de linguagem que podem tornar a história mais compreensível e movê-los de forma receptiva às habilidades (ouvir e ler) para habilidades produtivas (falando e escrevendo). Sobre a importância de um grande livro, com ritmo impactante e histórias envolventes, Curtain & Dahlberg (2004, p.254) falam a respeito:

> Um grande livro é uma peça ampliada de comerciais ou feitos por estudantes literatura, destinada a recriar a intimidade e os bons sentimentos de sessões one-on-one de "leitura em voz alta" com uma turma inteira. Então eles são grandes o suficiente para que toda a turma possa ver e compartilhar experiência. A maioria dos grandes livros tem uma história previsível com ritmo forte, rima, padrões repetidos, sequência lógica e ilustrações de apoio.

Souza (2011, p.107) discorre acerca da importância da oralidade no processo de ensino aprendizagem e destaca o papel da contação de histórias. Neste sentido, uma ferramenta importante é a leitura de histórias em voz alta é o uso de grandes livros. Ao ler em voz alta, grandes livros tocam papel importante, pois podem ser uma boa fonte para professor e alunos fazerem conexões entre as imagens e o texto escrito. As fotos nos grandes livros ajudam muito as crianças porque eles podem associar fotos e palavras e chegar a uma melhor compreensão da história.

Segundo Costa (2007, p.188) grandes narrativas projetam imagens, uma história é memorável se relacionada a uma sequência de fotos. Grandes livros se tornam uma
ferramenta muito envolvente para lendo em voz alta; eles são feitos de ótimas ilustrações que ajudam os alunos a entender a história como bem como fazer previsões. Eles incluem textos curtos com padrões repetidos que permitem aos estudantes interiorizar o novo vocabulário e estruturas em uma maneira agradável e inconsciente.

Figura 3. leitura de histórias em voz alta e o uso de grandes livros.
Fonte: Gira cirandinhas

As crianças gostam de ouvir histórias repetidas várias vezes; esta repetição permite-lhes adquirir certos itens de linguagem e reforçar outros inconscientemente. Usando histórias permite aos professores introduzir novos vocabulários expondo as crianças à linguagem em diferentes contextos, enriquecendo assim o seu pensamento habilidades e introduzindo-os para as habilidades produtivas.

Além disso, como observado por Ellis & Brewster (2002, p.232), muitas histórias têm repetição natural do vocabulário chave e estruturas que ajudam as crianças a lembrar detalhes e aprenda a antecipar o que está prestes a acontecer a seguir na história.

Histórias repetitivas são particularmente fáceis para crianças para memorizar. Repetição ajuda as crianças aprenda os padrões e a estrutura de uma história e, eventualmente, reconhecimento de palavras. Repetição faz livros previsíveis e ajuda a desenvolver o vocabulário e sequenciamento.

Ferreira (2008, p.96) discute questões acerca de estruturas de melhor assimilação para os alunos e como isso acontece. Padrões repetitivos podem ser esquema para a compreensão dos alunos e por serem capazes de prever a ação na trama e no fim, a leitura flui de forma lúdica e sistemática. Frases e eventos recorrentes podem ajudar na sua compreensão e memória. Além disso, a repetição apresentava no texto é uma ótima maneira para as crianças melhorarem suas habilidades de leitura. Também lhes dá uma base forte para desenvolver a confiança para passar para mais textos interessantes e complexos.

APRENDIZADO: AS CRIANÇAS E AS HISTÓRIAS

O que ajuda as crianças a aprender de uma maneira divertida e significativa são histórias criadas de acordo com as suas realidades. A análise de necessidades e interesses é muito importante porque conhece as preferências dos alunos e interesses ajudando a implementar uma abordagem pedagógica proposta que as crianças encontrem significativa e interesse.

Aprender é algo interessante e agradável. Os professores devem levar em conta seus gostos e interesses. É uma forma de conectar ao novo aprendizado com suas vidas. A criança terá uma melhor compreensão das histórias e permitiu-lhes ter sucesso ao ler porque fizeram conexões com suas experiências anteriores com o texto.

Segundo Curtain & Dahlberg (2004, p. 143) ressaltam que a “experiências de leitura significativa tanto em primeira como salas de aula de segunda língua são dependentes da compreensão da linguagem oral dos alunos e também no conhecimento prévio existente dos alunos e sua experiência.

Figura 4. Storytelling em sala de aula. Fonte: Gira cirandinha

À medida que os alunos desenvolvem sua escuta/compreensão, eles começam a fazer conexões entre a linguagem oral e a impressão que representa esta linguagem oral.

Para ajudar os alunos a ter uma melhor compreensão de um texto de leitura, é muito útil prepará-los ativando seus conhecimentos, não só na língua-alvo, mas também em sua primeira língua.

A Compreensão de leitura depende muito das experiências e informações anteriores já armazenadas na memória dos alunos. Por outro lado, deve haver trabalho intensivo por meio de diferentes tipos de atividades orais antes de ler para garantir compreensão e compreensão dos alunos sobre o que eles vão ler. Uma vez que os alunos estejam familiarizados com a nova língua através de atividades orais, eles estão prontos para enfrentar o texto escrito.

POR QUE COMPRAMOS/CONSUMIMOS TANTAS HISTÓRIAS?

A resposta mais rápida seria: diversão, distração, entretenimento. Mas, afinal, o que é entretenimento?

Ser entretido é emergir na cerimônia da história para um fim intelectual e emocionalmente satisfatório. Nosso apetite por narrativas (filmes, séries, livros, HQs, games, músicas) é um reflexo da necessidade profunda do ser humano em compreender os padrões do viver, não meramente como um exercício intelectual, mas como uma experiência pessoal e emocional.

QUAL A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA PARA AS NOSSAS VIDAS?

A vida não nos informa como ser vivida. Precisamos de modelos. Os contadores de história oferecem *insights* sobre as formas e trazem em suas narrativas esses padrões. A história não é uma fuga da realidade, mas um veículo que nos carrega em nossa busca por ela.

> Quando a história está em sua mente, você percebe sua relevância para com aquilo que esteja acontecendo em sua vida. Isso dá perspectiva ao que lhe está acontecendo. Com a perda disso, perdemos efetivamente algo, porque não possuímos nada semelhante para pôr no lugar. (CAMPBELL, 1988, p. 65)

ABORDAGENS EM SALA DE AULA

Ferreira (2008) afirma que ao contar essas histórias em sala de aula, a professora pode se caracterizar igual aos personagens. E, em outros momentos, pode usar um jaleco " MÁGICO " específico de contação de histórias. Dessa forma se pretende enfatizar o respeito, valorização e inclusão de raça, de valores e incentivar à leitura de forma lúdica e prazerosa. Os personagens serão Dona Baratinha, Menina Bonita do Laço de Fita.

Cada história traz uma mensagem em sua concepção estereotipada. Veremos abaixo a representação de umas delas:

PINÓQUIO

A história do boneco de madeira Pinóquio é uma história sobre inclusão. São inúmeras as referências acerca do processo inclusivo. Há um forte apelo a boa conduta e bons comportamentos e boas companhias. E uma análise sobre a mentira e suas consequências.

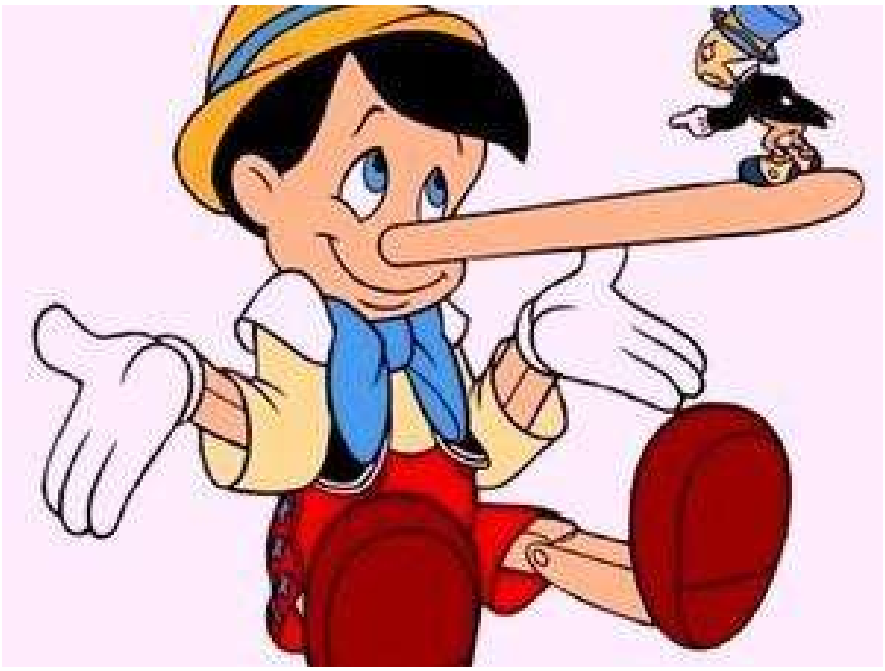

Figura 5. Pinóquio. Fonte:G1 - Globo.com

Conta a história de um garoto que tinha um defeito, era um boneco de madeira. Era diferente e isso fazia dele um garoto solitário. Sonhava em se tornar um menino de verdade. No entanto, quando se torna um garoto de verdade faz coisas ilícitas que o levam a ruína. Moral da história: O que importa não é o que você tem, mas sim quem você é. A beleza, a igualdade estão dentro de cada um.

A bela narrativa de Pinóquio segue os doze passos da Jornada do Herói e traz as concepções do declínio moral de um personagem que via apenas o mundo exterior. É uma forte reflexão sobre as diferenças.

Há o momento de retirada do herói, um dos doze passos da jornada do Herói, um momento para reflexão. Aqui, este momento acontece no ventre de um peixe.

Figura 6. Ventre do peixe. Fonte:http://www.marcelodalla.com

O ventre da baleia é uma importante passagem. Requer reflexão aprofundada. E é importante fazer uma comparação acerca dessa estrutura estereotipada. Seu significado é crucial para a formação das crianças. A simbologia às vezes é representada pelo deserto, monte ou buraco/gruta.

MARIA BONITA DO LAÇO DE FITA

A história leva a reflexão de algumas questões e dessa forma as crianças podem pensar e verbalizar suas opiniões. Após a troca de opiniões, informações, deve-se retornar a contação do trecho da história. “O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele já tinha visto toda a vida! E pensava: — Ah, quando eu casar quero ter uma filhinha pretinha e linda que nem ela!”. As crianças serão questionadas: O que é ser bonito? Como uma pessoa deve ser para ser bonita?

Figura 7. Maria Bonita e o coelho. Fonte: Contação de histórias Sesc

Durante o bate-papo deve-se enfatizar a importância das diferenças. O ser humano como ser único. Apresentar a importância de sermos diferentes enfatizando a seguinte questão: Já pensaram se todos nós fôssemos iguais?

DONA BARATINHA

Dona Baratinha é um clássico da contação de história infantil e tende a fazer as crianças trabalharem de forma lúdica a cada frase da história. A narrativa empolga, diverte e proporciona momentos importantes quando o assunto é trabalho em equipe.

Figura 7 Dona Baratinha. Fonte: youtube

Dona Baratinha encanta a todos e leva os alunos a se envolverem cada vez mais com a história. A história assim como todas as outras, melhora o nível de alfabetização; possibilita emoções; desenvolver a oralidade; estimula a imaginação e fantasia, desenvolve o gosto pela leitura. Dona Baratinha leva os alunos a trabalharem em equipe confeccionando presentes para o casamento e isso pode ser feito com materiais recicláveis. Fazer a lista de convidados. Proporciona práticas de dança e movimentos, além de levar os alunos a Interpretar os personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores devem selecionar a metodologia apropriada e didática, a fim de tornar a aprendizagem interessante e significativo para as crianças. O uso de histórias e a metodologia lúdica tornou o processo de aprendizagem de línguas significativo e divertido para as crianças.

Histórias são ferramentas para se utilizar na aprendizagem de língua estrangeira. Elas desenvolvem nas crianças a capacidade de absorver a linguagem quando as atividades são familiares e agradáveis. Assim, ensinando língua estrangeira por meio de histórias se cria um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo familiar e divertido.

Finalmente, deve-se enfatizar que a pesquisa é uma maneira eficaz para os professores melhorarem práticas pedagógicas. Por meio dela, professores e estudantes podem refletir sobre a prática, ajudando a melhorar o processo de ensino e encontrar melhores estratégias para ajudar os alunos a se tornarem bem-sucedidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione,1989.

BORDEN, W. **Narrative perspectives in psychosocial intervention following adverse life events.** Social Work, 37(2), pp. 135, 1992.
.

CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMPBELL, J. **O Herói de Mil Faces**. 2 ed. São Paulo: Ediouro, 1988.

CASTRO, M. **The magic world of storytelling:** some points for reflection. Profile, Issues in Teachers' Professional Development, 3, 52-54, 2002.

COSTA, P.L.; VALDEZ, D. **Ouvir e viver história na Educação Infantil**: um direito da criança. São Paulo: Alínea, 2007.

CUNHA, M.A.A. **Literatura infantil:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 2003.

CURTAIN, H., & DAHLBERG, C. A. **Languages and children:** making the match**.** Boston: Pearson Education, 2004.

ELLIS, G., & BREWSTER, J. **Tell it again:** the new storytelling handbook for primary teachers. United Kingdom: Pearson Education, 2002.

FERREIRA, A. **Contar histórias com arte e ensinar brincando:** para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**.** 2 ed. Rio de Janeiro, Wak, 2008.

FIELDS, S. **Screenwriter season:** about stories. 5 ed. Peguin, 2012.

HARDY, P. **An investigation into the application of the Patient Voices digital stories in healthcare education:** quality of learning, policy impact and practice-based value. Belfast: University of Ulster, 2007.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. D., & TERRELL, T. **The natural approach:** language acquisition in the classroom. Hayward, CA: Alemany Press, 1983.

LINPTON, G. **Practical handbook to elementary foreign language programs.** Lincolnwood, IL: National textboo, 1998.

MACHADO, R.A. **Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MARK, M; PEARSON, C.S; **O Herói e o Fora-da-lei**, 2 ed. Cultrix, 2003.

NUNAN, D. **Second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OWOCKI, G. **Comprehension "Strategic Instruction for K-3 students**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 2003.

ROSSITER, M. **Narrative and stories in adult teaching and learning**. (Report No. EDO-CE-02241). Washington, DC: Education Resources Information Center, 2002.

SOUZA, L.O. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista Educere,** v.6, n.12.

VOGLER, C **A jornada do escritor**. Aleph, 2007.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Anti-racist education in early childhood education: pedagogical practices for valuing diversity from early childhood.

[1]
DOMENICA FREITAS DE ASSIS

RESUMO

A educação antirracista constitui um importante instrumento para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade desde os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, etapa em que as crianças iniciam a construção de sua identidade e estabelecem as primeiras relações sociais fora do ambiente familiar, torna-se fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e combatam preconceitos e discriminações. Este estudo tem como objetivo refletir sobre a relevância da educação antirracista no contexto da Educação Infantil, destacando o papel da escola na formação de valores relacionados ao respeito, à empatia e à convivência democrática. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, baseada em estudos sobre relações étnico-raciais, infância e práticas educativas inclusivas. Os resultados evidenciam que ações pedagógicas pautadas na valorização da diversidade cultural e étnica favorecem o fortalecimento da identidade das crianças, contribuem para a construção de ambientes mais acolhedores e promovem experiências significativas de aprendizagem. Além disso, ressalta-se a importância da formação docente e da utilização de materiais que representem positivamente diferentes grupos sociais e culturais. Conclui-se que a educação antirracista deve integrar o cotidiano da Educação Infantil de forma intencional e permanente, possibilitando a formação de sujeitos mais conscientes, respeitosos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista; Educação Infantil; Diversidade Cultural.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2008). Professora da Educação Infantil com experiência de 12 anos na educação infantil na rede parceira de São Paulo – SP. Atualmente atua como professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo – SP.**

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Anti-racist education in early childhood education: pedagogical practices for valuing diversity from early childhood.

[1]
DOMENICA FREITAS DE ASSIS

ABSTRACT

Anti-racist education is an important tool for promoting equality and respect for diversity from the earliest years of life. In Early Childhood Education, a stage in which children begin to build their identities and establish their first social relationships outside the family environment, it is essential to develop pedagogical practices that value differences and combat prejudice and discrimination. This study aims to reflect on the relevance of anti-racist education in the context of Early Childhood Education, highlighting the role of schools in fostering values related to respect, empathy, and democratic coexistence. The research was conducted through a bibliographic review based on studies concerning ethnic-racial relations, childhood, and inclusive educational practices. The findings indicate that pedagogical actions focused on valuing cultural and ethnic diversity strengthen children's identities, contribute to the creation of more welcoming educational environments, and promote meaningful learning experiences. Furthermore, the study emphasizes the importance of teacher training and the use of educational materials that positively represent different social and cultural groups. It is concluded that anti-racist education should be intentionally and permanently integrated into the daily routine of Early Childhood Education, enabling the development of individuals who are more aware, respectful, and committed to building a fairer and more inclusive society.

KEYWORDS: Anti-racist Education; Early Childhood Education; Cultural Diversity.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2008). Professora da Educação Infantil com experiência de 12 anos na educação infantil na rede parceira de São Paulo – SP. Atualmente atua como professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo – SP.**

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nesse período, são construídas as primeiras experiências de convivência social, bem como valores, atitudes e percepções sobre si mesmas e sobre o outro. Nesse contexto, a educação antirracista emerge como uma proposta pedagógica indispensável para promover o respeito à diversidade étnico-racial, valorizando as diferentes identidades culturais presentes na sociedade brasileira e contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e inclusivos.

A discussão sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar ganhou maior visibilidade a partir da implementação de legislações que reforçam a necessidade de abordar a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Entretanto, a educação antirracista não se restringe ao cumprimento de determinações legais, mas envolve a construção de práticas educativas permanentes que possibilitem às crianças reconhecerem e respeitarem as diferenças desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, a escola assume a responsabilidade de combater estereótipos, preconceitos e manifestações discriminatórias que podem ser reproduzidas socialmente.

Na Educação Infantil, as experiências vivenciadas pelas crianças influenciam diretamente a construção de sua identidade e autoestima. Por esse motivo, torna-se essencial que os espaços educativos promovam representatividade, acolhimento e valorização das múltiplas culturas que compõem a sociedade. A utilização de livros, brinquedos, brincadeiras, histórias e demais recursos pedagógicos que contemplem a diversidade contribui para o fortalecimento de relações mais respeitosas e para o reconhecimento positivo das diferenças, favorecendo a construção de uma educação comprometida com a equidade social.

Apesar dos avanços observados nas discussões sobre diversidade e inclusão, ainda existem desafios significativos para a efetivação da educação antirracista na Educação Infantil. Entre eles destacam-se a insuficiência de formação específica para os profissionais da educação, a permanência de práticas pedagógicas que invisibilizam determinados grupos étnico-raciais e a escassez de materiais didáticos que representem adequadamente a pluralidade cultural brasileira. Tais fatores podem dificultar a implementação de ações educativas capazes de enfrentar o racismo de maneira crítica e sistemática no cotidiano escolar.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as reflexões sobre a educação antirracista na Educação Infantil, considerando que a promoção do respeito às diferenças deve iniciar-se desde a primeira infância. Além disso, compreender as contribuições das práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais pode auxiliar educadores na construção de ambientes mais democráticos, inclusivos e comprometidos com a valorização da diversidade cultural.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral compreender a importância da educação antirracista na Educação Infantil e suas contribuições para a formação de crianças mais conscientes e respeitosas em relação à diversidade. Como objetivos específicos, busca-se analisar o papel da escola na promoção das relações étnico-raciais; identificar práticas pedagógicas que favoreçam a valorização da diversidade cultural na primeira infância; e discutir os desafios enfrentados

pelos educadores na implementação de ações antirracistas no cotidiano escolar. Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas relacionadas à temática.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil representa um período decisivo para a formação das crianças, pois é nessa etapa que ocorrem importantes processos de construção da identidade, do pertencimento social e das primeiras interações com a diversidade presente no mundo. As experiências vivenciadas nesse contexto influenciam a maneira como as crianças percebem a si mesmas e aos outros, tornando a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas que promovam o respeito, a equidade e a valorização das diferenças. Nesse sentido, a educação antirracista surge como um compromisso pedagógico voltado à construção de relações mais justas e inclusivas desde a primeira infância.

O racismo, por se tratar de um fenômeno histórico e estrutural presente na sociedade brasileira, também se manifesta nos espaços educativos, muitas vezes de forma sutil e naturalizada. Comentários, brincadeiras, estereótipos e representações limitadas sobre determinados grupos étnico-raciais podem contribuir para a reprodução de desigualdades e para o enfraquecimento da autoestima das crianças que pertencem a grupos historicamente marginalizados. Diante dessa realidade, a escola desempenha papel fundamental na promoção de experiências que favoreçam o reconhecimento positivo das diferenças e o enfrentamento de práticas discriminatórias.

A educação antirracista não se restringe à realização de atividades pontuais em datas comemorativas, mas envolve uma ação contínua e intencional que deve estar presente no planejamento pedagógico e nas interações cotidianas. Isso significa garantir que as crianças tenham acesso a diferentes referências culturais, histórias, imagens, brincadeiras, músicas e narrativas que representam a pluralidade da sociedade brasileira. Quando a diversidade é incorporada ao cotidiano escolar, amplia-se a possibilidade de construção de uma cultura de respeito e de valorização das múltiplas identidades.

Nesse contexto, a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas torna-se um elemento indispensável para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Ao conhecer diferentes tradições, costumes, modos de vida e contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira, as crianças desenvolvem uma compreensão mais ampla da diversidade cultural e aprendem a reconhecer a importância do respeito às diferenças. Além disso, tais experiências contribuem para o fortalecimento da identidade das crianças pertencentes a esses grupos, favorecendo sentimentos de pertencimento e valorização.

A construção de uma educação antirracista exige também a atuação consciente dos profissionais da educação, que devem refletir constantemente sobre suas práticas, concepções e formas de interação com as crianças. A formação continuada dos educadores constitui um importante instrumento para ampliar conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e para desenvolver estratégias pedagógicas capazes de promover ambientes mais inclusivos e acolhedores. Dessa forma, a

escola pode cumprir seu papel social de contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com os princípios da igualdade, da diversidade e dos direitos humanos.

Assim, discutir a educação antirracista na Educação Infantil significa reconhecer que o combate ao racismo deve começar desde os primeiros anos de vida, por meio de ações educativas que valorizem a diversidade e promovam relações pautadas no respeito mútuo.

A escola, ao assumir esse compromisso, contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, na qual todas as crianças possam desenvolver-se plenamente, com dignidade, reconhecimento e oportunidades de participação social.

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E DA IDENTIDADE CULTURAL

A educação antirracista tem ocupado posição de destaque nos debates educacionais contemporâneos, especialmente em razão da necessidade de promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Na Educação Infantil, essa discussão adquire relevância ainda maior, pois é nesse período que as crianças iniciam a construção de suas identidades, desenvolvem suas percepções sobre si mesmas e estabelecem as primeiras relações sociais fora do ambiente familiar. Nesse contexto, torna-se essencial que a escola atue de maneira consciente para combater preconceitos e fortalecer valores relacionados ao respeito e à inclusão (Gomes, 2023).

As experiências vivenciadas na primeira infância exercem influência significativa na formação das crianças e em suas formas de compreender o mundo. Durante essa etapa, elas observam comportamentos, assimilam referências culturais e constroem noções sobre pertencimento social. Por essa razão, a presença de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade contribui para o desenvolvimento de atitudes mais respeitosas e para a valorização das diferentes identidades culturais existentes na comunidade escolar (Oliveira, 2022).

A implementação da educação antirracista está relacionada à compreensão de que o racismo não se manifesta apenas por meio de atitudes explícitas, mas também através de práticas, discursos e representações que reforçam desigualdades históricas. Conforme destaca Almeida (2023), o racismo estrutural encontra-se incorporado às instituições sociais e, consequentemente, pode ser reproduzido nos espaços educativos caso não existam ações intencionais voltadas para sua problematização e enfrentamento.

Nesse sentido, a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de promoção da cidadania e dos direitos humanos. As interações estabelecidas entre crianças, professores e demais integrantes da comunidade escolar possibilitam a construção de experiências que favorecem a convivência com a diversidade. Quando a escola promove o diálogo e o respeito às diferenças, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural (Candau, 2022).

A valorização da identidade étnico-racial

constitui um dos principais objetivos da educação antirracista. Crianças que encontram referências positivas de sua cultura, história e características físicas no ambiente escolar tendem a desenvolver uma autoestima mais fortalecida e uma percepção mais positiva sobre si mesmas. Esse processo é especialmente importante para crianças negras, que historicamente enfrentam situações de invisibilidade e discriminação em diferentes contextos sociais (Gomes, 2023).

O trabalho pedagógico voltado para a diversidade deve estar presente nas rotinas diárias da Educação Infantil. A seleção de livros, brinquedos, músicas, imagens e demais recursos didáticos precisa contemplar diferentes grupos étnicos e culturais, evitando representações estereotipadas ou limitadas. Segundo Silva (2022), a representatividade nos materiais pedagógicos favorece a construção de uma visão mais ampla e inclusiva da realidade social.

Além dos recursos pedagógicos, as brincadeiras desempenham papel fundamental na promoção da educação antirracista. Por meio delas, as crianças exploram diferentes formas de interação, compartilham experiências e aprendem a conviver com as diferenças. Quando planejadas de maneira intencional, as atividades lúdicas podem contribuir para o fortalecimento da empatia, da cooperação e do respeito mútuo (Kishimoto, 2023).

A literatura infantil também se apresenta como importante instrumento para a valorização da diversidade. Histórias que apresentam protagonistas negros, indígenas e pertencentes a diferentes grupos culturais ampliam as possibilidades de identificação das crianças e contribuem para a desconstrução de preconceitos. Além disso, essas narrativas favorecem o conhecimento de diferentes culturas e modos de vida (Debus, 2022).

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das aprendizagens e das relações sociais. Cabe ao educador observar situações de discriminação, intervir quando necessário e promover reflexões adequadas à faixa etária das crianças. A atuação docente torna-se fundamental para a construção de um ambiente acolhedor e comprometido com os princípios da equidade (Munanga, 2022).

A formação continuada dos profissionais da educação constitui elemento indispensável para a efetivação da educação antirracista. Muitos educadores não tiveram acesso, durante sua formação inicial, a discussões aprofundadas sobre relações étnico-raciais. Dessa forma, programas de formação permanente tornam-se necessários para ampliar conhecimentos e subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas (Nóvoa, 2023).

As famílias também desempenham papel importante nesse processo. A parceria entre escola e família favorece a construção de ações educativas coerentes e fortalece o trabalho desenvolvido com as crianças. Quando existe diálogo entre esses espaços, ampliam-se as possibilidades de promoção do respeito às diferenças e de enfrentamento de atitudes preconceituosas (Paro, 2022).

A legislação brasileira oferece importantes fundamentos para a implementação da educação antirracista. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, reforçando a necessidade de inclusão dessas temáticas nos currículos escolares desde as primeiras etapas da educação básica (Brasil, 2008).

A Base Nacional Comum Curricular também destaca a importância do respeito à diversidade e da valorização das diferentes identidades culturais. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, o documento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a convivência democrática e a construção de relações pautadas na igualdade e no respeito mútuo (Brasil, 2018).

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda existem desafios para a consolidação da educação antirracista na Educação Infantil. Entre eles destacam-se a persistência de preconceitos socialmente construídos, a insuficiência de materiais didáticos adequados e as dificuldades enfrentadas por alguns profissionais para abordar a temática em suas práticas cotidianas (Almeida, 2023).

Outro desafio refere-se à necessidade de superar abordagens superficiais sobre a diversidade cultural. Muitas vezes, as discussões sobre relações étnico-raciais ficam restritas a datas comemorativas, o que limita seu potencial educativo. A educação antirracista exige ações permanentes que integrem o currículo e as experiências diárias das crianças (Gomes, 2023).

O reconhecimento das contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas para a formação da sociedade brasileira constitui aspecto fundamental desse trabalho. Ao valorizar esses conhecimentos, a escola contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica sobre a história do país e para o fortalecimento da identidade cultural das crianças (Munanga, 2022).

As experiências de convivência com a diversidade favorecem a construção de competências socioemocionais importantes para a vida em sociedade. O respeito, a empatia, a solidariedade e a cooperação são valores que podem ser desenvolvidos desde a infância por meio de práticas educativas comprometidas com a inclusão e a justiça social (Candau, 2022).

A promoção de ambientes acolhedores e representativos também contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Espaços que valorizam diferentes culturas e identidades favorecem sentimentos de pertencimento e segurança, elementos essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento emocional (Oliveira, 2022).

A educação antirracista não beneficia apenas crianças pertencentes a grupos historicamente discriminados. Todas as crianças têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a diversidade humana e desenvolver atitudes mais respeitosas diante das diferenças. Dessa forma, a escola contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática (Silva, 2022).

A atuação coletiva da equipe escolar é indispensável para o sucesso dessas iniciativas. Gestores, coordenadores pedagógicos e professores precisam compartilhar responsabilidades e construir estratégias conjuntas que fortaleçam o compromisso institucional com a promoção da igualdade racial e da inclusão social (Paro, 2022).

A consolidação da educação antirracista depende, portanto, de ações contínuas, planejadas e fundamentadas em princípios éticos e democráticos. Mais do que cumprir determinações legais, trata-se de construir práticas educativas que reconheçam a dignidade de todas as crianças e contribuam para a superação das desigualdades

historicamente produzidas na sociedade brasileira (Gomes, 2023).

Ao analisar as contribuições dos autores apresentados, observa-se que existe consenso quanto à necessidade de inserir a educação antirracista de forma permanente no cotidiano da Educação Infantil. Enquanto Gomes (2023) enfatiza a valorização da identidade negra como elemento central desse processo, Munanga (2022) destaca a importância do reconhecimento histórico e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros para a superação de preconceitos.

Também é possível identificar aproximações entre as reflexões de Candau (2022) e Almeida (2023). Embora a primeira enfatize a construção de práticas pedagógicas voltadas para a convivência democrática, o segundo chama atenção para a presença do racismo estrutural nas instituições sociais. Em conjunto, suas análises demonstram que a promoção da igualdade racial exige tanto mudanças nas práticas educativas quanto uma compreensão crítica das desigualdades presentes na sociedade.

De maneira semelhante, Silva (2022), Kishimoto (2023) e Debus (2022) ressaltam a relevância dos recursos pedagógicos para a construção de experiências inclusivas. Cada autor aborda diferentes possibilidades de intervenção — materiais didáticos, brincadeiras e literatura infantil —, mas todos convergem ao defender que a representatividade e a valorização da diversidade devem estar presentes nas vivências cotidianas das crianças.

Dessa forma, o conjunto das obras analisadas permite compreender que a educação antirracista na Educação Infantil ultrapassa ações isoladas ou comemorativas.

Os autores apontam que a construção de ambientes acolhedores, a formação continuada dos professores, a participação das famílias e a valorização da diversidade cultural constituem elementos indissociáveis para a promoção de uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e o respeito às diferenças.

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E REPRESENTATIVIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A construção da identidade é um processo contínuo que se inicia nos primeiros anos de vida e se desenvolve por meio das interações estabelecidas pela criança com o meio social, cultural e familiar. Na Educação Infantil, as experiências vivenciadas cotidianamente influenciam diretamente a forma como as crianças percebem a si mesmas e aos outros. Nesse contexto, a valorização da identidade étnico-racial torna-se um elemento fundamental para a promoção do respeito à diversidade e para a formação de sujeitos conscientes de sua própria história e cultura (Gomes, 2023).

A identidade infantil é construída a partir de múltiplas referências presentes nos ambientes frequentados pelas crianças. As relações estabelecidas na escola, os discursos dos adultos, os materiais pedagógicos e as experiências de convivência exercem influência significativa nesse processo. Dessa forma, torna-se essencial que a instituição escolar ofereça oportunidades para que todas as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas em suas singularidades (Oliveira, 2022).

As discussões sobre identidade étnico-racial ganharam maior relevância nas últimas décadas em razão do reconhecimento das desigualdades históricas enfrentadas por determinados grupos sociais. Segundo

Munanga (2022), a valorização das identidades culturais constitui um importante instrumento de combate ao racismo, pois permite que indivíduos pertencentes a grupos historicamente discriminados desenvolvam sentimentos de pertencimento e reconhecimento social.

Durante a primeira infância, as crianças começam a perceber diferenças físicas, culturais e sociais entre as pessoas. Esse processo ocorre de forma natural e faz parte do desenvolvimento humano. Entretanto, a maneira como essas diferenças são apresentadas e discutidas nos ambientes educativos influencia diretamente a construção de valores relacionados ao respeito e à convivência com a diversidade (Cavalleiro, 2023).

A representatividade assume papel central nesse contexto. Quando as crianças encontram referências positivas de diferentes grupos étnico-raciais em livros, brinquedos, imagens, histórias e atividades pedagógicas, ampliam suas possibilidades de identificação e fortalecem a compreensão de que a diversidade é uma característica natural da sociedade. Essa presença contribui para a construção de uma autoestima saudável e para o desenvolvimento de relações mais inclusivas (Silva, 2022).

Por outro lado, a ausência de representatividade pode produzir impactos negativos na formação das crianças. A invisibilidade de determinados grupos culturais nos materiais pedagógicos e nas práticas escolares pode reforçar estereótipos e contribuir para sentimentos de exclusão. Nesse sentido, a escola possui a responsabilidade de garantir que diferentes identidades estejam presentes e sejam valorizadas em suas propostas educativas (Gomes, 2023).

A literatura infantil constitui um dos recursos mais importantes para o fortalecimento da identidade étnico-racial. Por meio das narrativas, as crianças entram em contato com diferentes personagens, histórias e culturas, ampliando suas formas de compreender o mundo. Livros que apresentam protagonistas negros, indígenas e pertencentes a diferentes contextos sociais favorecem a construção de referências positivas e contribuem para a valorização da diversidade cultural (Debus, 2022).

As brincadeiras também exercem papel relevante na construção da identidade infantil. Ao brincar, as crianças expressam sentimentos, reproduzem experiências sociais e elaboram conhecimentos sobre a realidade que as cerca. Quando os brinquedos e materiais disponibilizados representam diferentes grupos étnicos e culturais, ampliam-se as oportunidades de construção de percepções positivas sobre a diversidade humana (Kishimoto, 2023).

Outro aspecto importante refere-se à linguagem utilizada pelos adultos no ambiente escolar. Comentários, expressões e atitudes aparentemente simples podem contribuir para fortalecer ou enfraquecer a autoestima infantil. Por esse motivo, os profissionais da educação precisam desenvolver práticas comunicativas que valorizem as diferenças e promovam relações pautadas no respeito e na igualdade (Candau, 2022).

A formação da identidade está diretamente relacionada à construção da autoestima. Crianças que se sentem representadas e valorizadas em seu contexto escolar tendem a desenvolver maior confiança em suas capacidades e maior segurança para participar

educação comprometida com os direitos humanos (Brasil, 2008).

A construção de uma identidade positiva beneficia não apenas as crianças pertencentes a grupos historicamente discriminados, mas toda a comunidade escolar. O reconhecimento da diversidade favorece a convivência democrática, amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito e à cidadania (Candau, 2022).

Quando a representatividade está presente nas práticas pedagógicas, as crianças aprendem a reconhecer diferentes formas de ser, viver e participar da sociedade. Essa compreensão amplia suas possibilidades de interação social e fortalece valores relacionados à solidariedade, à justiça e à valorização das diferenças (Oliveira, 2022).

Portanto, investir na construção da identidade étnico-racial desde a Educação Infantil significa promover experiências que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de uma ação educativa comprometida com a formação de sujeitos capazes de reconhecer e respeitar a diversidade humana em suas múltiplas manifestações (Munanga, 2022).

Ao analisar as contribuições dos autores citados, verifica-se que existe consenso quanto à importância da identidade étnico-racial para o desenvolvimento infantil. Gomes (2023) enfatiza a necessidade de fortalecer a autoestima das crianças por meio da valorização de suas características culturais e físicas, enquanto Munanga (2022) destaca o reconhecimento histórico e social como elemento essencial para a construção do pertencimento.

Observa-se também uma aproximação entre as reflexões de Cavalleiro (2023) e Candau (2022). Ambas as autoras defendem que a convivência com a diversidade deve ser trabalhada desde a infância, embora abordem essa questão sob perspectivas distintas. Enquanto Cavalleiro enfatiza o enfrentamento das práticas discriminatórias, Candau concentra sua análise na promoção de relações democráticas e inclusivas no ambiente escolar.

Da mesma forma, Debus (2022), Kishimoto (2023) e Silva (2022) atribuem grande importância aos recursos pedagógicos como instrumentos de valorização da diversidade. Ainda que enfoquem diferentes estratégias educativas, os autores convergem ao afirmar que a representatividade nos materiais e nas experiências oferecidas às crianças contribui significativamente para a formação de identidades positivas.

Diante das análises realizadas, percebe-se que a construção da identidade étnico-racial e a promoção da representatividade constituem elementos indispensáveis para a efetivação da educação antirracista na Educação Infantil. Os autores estudados demonstram que a valorização das diferenças, o fortalecimento da autoestima e a ampliação das referências culturais das crianças são aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com a equidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a relevância da educação antirracista na Educação Infantil como instrumento de promoção da equidade, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade cultural. A partir da revisão bibliográfica realizada, verificou-se que as experiências

vivenciadas na primeira infância exercem influência significativa na construção da identidade, da autoestima e das relações sociais das crianças.

Nesse sentido, a escola assume papel fundamental na implementação de práticas pedagógicas que contribuam para o enfrentamento do racismo e para a formação de sujeitos mais conscientes, respeitosos e comprometidos com a convivência democrática.

Os estudos analisados evidenciaram que a valorização da identidade étnico-racial deve estar presente de forma permanente no cotidiano escolar, por meio de ações que contemplem a representatividade nos materiais pedagógicos, na literatura infantil, nas brincadeiras, nas interações e nos projetos desenvolvidos com as crianças.

Além disso, constatou-se que a formação continuada dos profissionais da educação e a participação das famílias constituem elementos essenciais para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a inclusão, a justiça social e o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira.

Conclui-se, portanto, que a educação antirracista na Educação Infantil não deve ser compreendida como uma ação isolada ou limitada ao cumprimento de determinações legais, mas como um compromisso ético e pedagógico voltado para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Ao promover o respeito às diferenças desde os primeiros anos de vida, a escola contribui para a formação integral das crianças e para o desenvolvimento de valores que favorecem a superação de preconceitos e discriminações, fortalecendo a cidadania e os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2023.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 8 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Curitiba: CRV, 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da Escola Pública**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil:** desafios e perspectivas. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2022.

O LÚDICO E A ALFABETIZAÇÃO

Play and Literacy

EDIR MONT SERRAT SANTOS [1]

RESUMO

O artigo aborda a presença do lúdico desde o nascimento, destacando sua importância no processo de alfabetização. Apresenta a necessidade de utilizar o conceito lúdico para desenvolver habilidades motoras e raciocínio lógico, sugerindo a colaboração de todos os envolvidos na formação da criança. A responsabilidade da escola é analisar e corrigir as dificuldades dos alunos, incorporando atividades dinâmicas que abordam lateralidade, leitura e escrita. O artigo destaca a contribuição do brincar na alfabetização, ressaltando a eficiência do uso da psicomotricidade, propondo que o professor, responsável pelo processo inclua o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e a solução dos problemas por meio do brincar. Conclui-se que essa abordagem pode tornar o processo educacional mais eficaz e gratificante, favorecendo o desenvolvimento das habilidades individuais das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Alfabetização; Lúdico; Aprendizagem.

ABSTRACT

The article addresses the presence of playfulness from birth, emphasizing its importance in the literacy process. It presents the need to incorporate the playful concept to develop motor skills and logical reasoning, suggesting collaboration from all involved in a child's education. The school's responsibility is to analyze and address students' difficulties, incorporating dynamic activities that cover laterality, reading, and writing. The article highlights the contribution of play in literacy, emphasizing the efficiency of using psychomotricity. It proposes that the teacher, responsible for the process, includes the diagnosis of learning difficulties and problem-solving through play. In conclusion, this approach can make the educational process more effective and rewarding, favoring the development of children's individual skills.

KEYWORDS: Child; Literacy; Playfulness; Learning.

[1] **Graduado em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em 2006. Graduado também em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), em 2012, e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), em 2025. Possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia Ciência e Educação (FATECE), concluída em 2013, e especialização em Educação de Adultos pela mesma instituição, em 2016. É também especialista em Psicomotricidade, Educação, Arte e História da Cultura e Literatura pela Faculdade Abrange ABC (FABRANGE), com conclusão em 2025.**

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é uma etapa fundamental no desenvolvimento cognitivo e educacional do indivíduo. Para que esse aprendizado seja efetivo, é necessário que o sujeito se perceba como participante ativo do processo de aprendizagem, incorporando a leitura e a escrita de maneira agradável e significativa em sua vida cotidiana. Nesse contexto, o educador desempenha um papel importante ao utilizar estratégias que estejam alinhadas com a realidade diária do aluno.

Uma abordagem eficaz para integrar a alfabetização de forma prazerosa é a incorporação do elemento lúdico, reconhecendo que o indivíduo, desde seu nascimento, interage com o mundo por meio do brincar. A brincadeira é vista, neste sentido, como um recurso pedagógico valioso, capaz de envolver o aluno de maneira integral no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

É importante compreender a escrita não apenas como um código gráfico, mas como uma representação gráfica da linguagem. A análise crítica da relação entre a forma escrita e a expressão verbal se torna mais significativa em contextos específicos que favorecem essa compreensão. Diversas atividades proporcionam oportunidades tanto qualitativas quanto quantitativas para refletir sobre a interação entre pensamento e fala, sendo o jogo uma dessas situações privilegiadas.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo central analisar as interações cognitivas ocorridas durante o processo de alfabetização, utilizando a brincadeira como ferramenta de apoio. A proposta é explorar como o envolvimento lúdico contribui para o desenvolvimento completo das habilidades do educando, proporcionando um entendimento mais profundo e efetivo dos conceitos que estão sendo ensinados. Nesse sentido, busca-se compreender de que maneira a brincadeira pode potencializar o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e prazeroso para o aluno.

O LÚDICO E A ALFABETIZAÇÃO

Desde o nascimento, a criança se envolve em atividades lúdicas, absorvendo movimentos e informações por meio de ações repetitivas durante brincadeiras. Essa assimilação é evidente quando os pais, ao brincarem de esconde, utilizam uma fralda para cobrir o rosto, estimulando a concentração da criança para descobrir o que está por trás do pano. Esse processo contribui para o desenvolvimento da concentração e atenção, habilidades essenciais para a descoberta do que está oculto.

O processo de ensinar a ler e escrever para uma criança segue um caminho semelhante, exigindo a realização de ações repetitivas para assegurar a assimilação do conhecimento desejado, completando, assim, o processo de alfabetização. Ao brincar, a criança se depara com situações esporádicas que a conectam ao mundo, auxiliando em sua formação.

Estímulos e o grau de ludicidade desempenham um papel importante no desenvolvimento integral da criança, os procedimentos utilizados nas brincadeiras, a busca por soluções e a criação de regras se tornam meios eficazes para resolver problemas, promovendo a evolução individual.

Na prática educacional, termos como jogo, movimento, brincadeira e a experiência corporal referem-se à psicomotricidade, um componente vital para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização. Cada prática corporal de movimento carrega um conhecimento em constante evolução, proporcionando acesso à

construção de novos aprendizados.

A importância do conhecimento do corpo e das técnicas envolvidas na reprodução de exercícios estimula o pensamento operativo, incentivando o raciocínio lógico dedutivo e construindo a inteligência. A educação psicomotora permite desenvolver atividades que facilitam o movimento, trabalhando a perceptividade, o sistema sensorial e o sistema nervoso central, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da escrita.

O brincar desempenha um papel significativo no desenvolvimento social da criança, ampliando sua capacidade de interação em um mundo simbólico. Além disso, o ato de brincar pode ser um recurso na construção da identidade e autonomia infantil, influenciando positivamente o desenvolvimento da linguagem.

Ao brincar, a criança se depara com situações esporádicas que a conectam ao mundo, auxiliando em sua formação. Estímulos e o grau de ludicidade desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral da criança. Os procedimentos utilizados nas brincadeiras, a busca por soluções e a criação de regras se tornam meios eficazes para resolver problemas, promovendo a evolução individual.

Diante deste processo, a criança cria uma abertura para seu mundo emocional, explorando a fase da fantasia que caracteriza a infância. Nesse período, o contato com diversas formas de jogos e brincadeiras é essencial, pois enriquece a imaginação infantil. O jogo, conforme Piaget, é uma ferramenta de aprendizagem fundamental: "a criança aprende brincando."

Utilizar o jogo como suporte na educação é colaborar para o sucesso do desenvolvimento infantil, proporcionando um ambiente onde atividades lúdicas eficientes contribuem para a construção da inteligência. Integrar o lúdico ao processo educativo permite o acesso e o desenvolvimento de várias habilidades ligadas ao conhecimento.

Incluir o brincar nas práticas pedagógicas exige adequação ao grau de dificuldade das atividades, garantindo que correspondam à complexidade desejada. Nesse contexto, a psicomotricidade desempenha um papel crucial, estimulando a criança a desenvolver habilidades físicas, afetivas e motoras.

O jogo, conforme Piaget, evolui em estágios que abrangem desde jogos simbólicos até jogos de regra. Essa progressão, segundo Vygotsky, contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois o jogo estimula a imaginação e a ação, criando relações entre significados e objetos de ação.

O papel do professor na alfabetização é fundamental, criando um ambiente propício e mediando a construção do conhecimento. Vygotsky destaca a importância do jogo para o desenvolvimento cognitivo, pois a criação de situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato.

O jogo, conforme Piaget, evolui em estágios que abrangem desde jogos simbólicos até jogos de regra. Essa progressão, segundo Vygotsky, contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois o jogo estimula a imaginação e a ação, criando relações entre significados e objetos de ação.

O lúdico desempenha um papel integral no processo de alfabetização, proporcionando à criança oportunidades de desenvolver suas habilidades físicas, emocionais e intelectuais. O jogo não apenas estimula o interesse do aluno,

mas também favorece a construção do conhecimento, contribuindo para a formação de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis e autônomos. O ato de brincar não só é prazeroso, mas também uma ferramenta educativa valiosa que influencia positivamente o desenvolvimento integral da criança.

Na prática educacional, o jogo, movimento, brincadeira e a experiência corporal referem-se à psicomotricidade, um componente vital para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização. Cada prática corporal de movimento carrega um conhecimento em constante evolução, proporcionando acesso à construção de novos aprendizados.

A importância do conhecimento do corpo e das técnicas envolvidas na reprodução de exercícios estimula o pensamento operativo, incentivando o raciocínio lógico dedutivo e construindo a inteligência. A educação psicomotora permite desenvolver atividades que facilitam o movimento, trabalhando a perceptividade, o sistema sensorial e o sistema nervoso central, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da escrita.

O brincar desempenha um papel significativo no desenvolvimento social da criança, ampliando sua capacidade de interação em um mundo simbólico. Além disso, o ato de brincar pode ser um recurso na construção da identidade e autonomia infantil, influenciando positivamente o desenvolvimento da linguagem.

Ao brincar, a criança cria uma abertura para seu mundo emocional, explorando a fase da fantasia que caracteriza a infância. Nesse período, o contato com diversas formas de jogos e brincadeiras é essencial, pois enriquece a imaginação infantil. O jogo, conforme Piaget, é uma ferramenta de aprendizagem fundamental: "a criança aprende brincando."

Utilizar o jogo como suporte na educação é colaborar para o sucesso do desenvolvimento infantil, proporcionando um ambiente onde atividades lúdicas eficientes contribuem para a construção da inteligência. Integrar o lúdico ao processo educativo permite o acesso e o desenvolvimento de várias habilidades ligadas ao conhecimento.

Incluir o brincar nas práticas pedagógicas exige adequação ao grau de dificuldade das atividades, garantindo que correspondam à complexidade desejada. Nesse contexto, a psicomotricidade desempenha um papel crucial, estimulando a criança a desenvolver habilidades físicas, afetivas e motoras.

O papel do professor na alfabetização é fundamental, criando um ambiente propício e mediando a construção do conhecimento. Vygotsky destaca a importância do jogo para o desenvolvimento cognitivo, pois a criação de situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato.

O lúdico desempenha um papel integral no processo de alfabetização, proporcionando à criança oportunidades de desenvolver suas habilidades físicas, emocionais e intelectuais. O jogo não apenas estimula o interesse do aluno, mas também favorece a construção do conhecimento, contribuindo para a formação de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico desempenha um papel fundamental na formação de cada indivíduo desde o seu nascimento, estabelecendo uma conexão entre o ser humano e o ambiente por meio de

movimentos e interações. Essa relação é particularmente relevante no contexto do processo de aprendizagem da alfabetização, realizado no ambiente escolar.

A compreensão desse conceito permite a eficiência no desenvolvimento de habilidades motoras e raciocínio lógico. É crucial aproveitar essa abordagem para criar e estimular atividades que promovam essas habilidades, proporcionando à criança a capacidade de superar desafios ao longo do tempo, com a colaboração de todos os envolvidos em seu processo educacional, incluindo professores, recreadores e diretores.

A responsabilidade da escola e de seus participantes vai além de reconhecer problemas; é essencial analisá-los, compreender as dificuldades dos alunos, investigar as causas subjacentes e organizar um trabalho que busque corrigir ou, pelo menos, mitigar essas dificuldades.

Ao usar o lúdico no processo de alfabetização se cria condições básicas para que o indivíduo possa desenvolver uma vida produtiva e feliz, incorporando atividades dinâmicas que abordam aspectos cruciais, como lateralidade, leitura, escrita, entre outros. Isso não apenas previne, desenvolve e corrige problemas de aprendizagem, mas também favorece o desenvolvimento da alfabetização.

Este artigo contribui para a compreensão da importância do brincar na alfabetização, servindo como referência para valorizar e reorganizar as atividades desenvolvidas. Destaca-se a relevância da psicomotricidade na vida do indivíduo, ressaltando a eficácia do brincar como um caminho para tornar o processo de aprendizagem verdadeiramente gerador de conhecimento e para trabalhar as habilidades específicas de cada indivíduo.

Nesse sentido, o coordenador desse processo, seja o professor, o recreador ou o psicopedagogo, desempenha um papel crucial ao incorporar o diagnóstico e a solução dos problemas de aprendizagem por meio do brincar, facilitando o desenvolvimento do trabalho educacional. Essa reflexão abre espaço para uma variedade de ideias que podem ser exploradas no contexto da alfabetização com enfoque lúdico.

Propõe-se que o brincar e o jogar sejam conceitos que potencializam a aprendizagem, tornando o processo mais agradável para quem o conduz e mais gratificante para quem o recebe. Visualizar o processo alfabetizador dessa maneira pode resultar em um maior número de crianças alfabetizadas de maneira eficaz nas instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Elie. **Ler e dizer, compreensão e comunicação do texto escrito.** São Paulo: Cortez, 2001.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

CAGLIARI, Gladis Massini. **Diante das letras, a escrita na alfabetização**. São Paulo: Fapesp, 2001.

FRIEDMANN, Adriana: **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FREITAG, Bárbara: **O indivíduo em formação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 1994.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.

TEBEROSKY, Ana. **Além da Alfabetização**. São Paulo: Ática, 2002.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Importance of Music in Early Childhood Education

EDNA TERESA SANTOS [1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo expor a importância da música como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e compreender de forma lógica os benefícios que a musicalização oferece para as crianças da Educação Infantil, apresentar a música como a música pode colaborar em inúmeras práticas pedagógicas dentro da Educação Infantil. O objetivo geral do trabalho apresentado é refletir sobre as contribuições satisfatórias que o ensino das músicas insere no aluno para o desenvolvimento da inteligência, o favorecimento do desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo. Para fundamentação teórica do artigo, foi elaborada uma pesquisa de caráter bibliográfico. Este artigo é resultado de experiências na Educação Infantil e retrata uma percepção e exemplos práticos para os professores da Educação Infantil. Foram discutidas inúmeras possibilidades da música como construção do conhecimento, embasadas em estudiosos que indicam como indispensável para as crianças matriculadas na Educação Infantil no processo de ensino aprendizagem. Na educação escolar, formal, a música está inserida nas leis e nos documentos oficiais, entre os quais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), tais documentos respaldam o professor para exercer um atendimento ao aluno de forma que ocorra um desenvolvimento integral da criança, ou seja, são leituras imprescindíveis para a análise das condutas educacionais que o professor manterá com a sua turma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Música; Professor; Musicalidade; Escola.

[1] **Graduação em pedagogia pelo centro universitário Claretiano ano de conclusão 2009. Professora de Ensino Fundamental I e professora de Educação Infantil no CEI Vereador Rubens Granja.**

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Importance of Music in Early Childhood Education

EDNA TERESA SANTOS [1]

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the importance of music as a pedagogical tool in Early Childhood Education and to logically understand the benefits that musical education offers to children in Early Childhood Education, presenting how music can contribute to numerous pedagogical practices within Early Childhood Education. The overall objective of this work is to reflect on the satisfactory contributions that music education makes to the student's development of intelligence, and to the promotion of cognitive, linguistic, psychomotor, and socio-affective development. A bibliographic research was conducted for the theoretical foundation of the article. This article is the result of experiences in Early Childhood Education and portrays a perception and practical examples for Early Childhood Education teachers. Numerous possibilities of music as a means of knowledge construction were discussed, based on scholars who indicate its indispensability for children enrolled in Early Childhood Education in the teaching-learning process. In formal school education, music is included in laws and official documents, among which are: the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDBEN (Law No. 9,394, of 1996) and the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (1998). These documents support the teacher in providing support to the student in a way that promotes the child's integral development; in other words, they are essential readings for analyzing the educational practices that the teacher will maintain with their class.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Music; Teacher; Musicality; School.

[1] **Graduação em pedagogia pelo centro universitário Claretiano ano de conclusão 2009. Professora de Ensino Fundamental I e professora de Educação Infantil no CEI Vereador Rubens Granja.**

INTRODUÇÃO

A musicalização abordada na Educação Infantil, no âmbito nacional, tem sido de uma grande discrepância no quesito: práticas educativas erradas em relação a construção da musicalidade na criança. E quando essa prática é utilizada em sala de aula é de uma forma arcaica e desmotivante. Por intermédio de canções prontas ou escutadas em aparelhos de som.

Em certas situações, na sala de aula, ocorre uma certa robotização da música, que é confundida com expressividade, e sobre isso Brito (2003, p.51) menciona que, “os cantos eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia ser – expressivo”.

Ao olharmos para a música como uma arte, que ela é, veremos sua presença em todas as culturas como linguagem simbólica juntamente com muitas representações que proporcionam à criança uma grande liberdade em expressar suas emoções e sentimentos, o que consequentemente coopera para a sua formação integral. E essa construção é de suma importância pois, é um estilo de comunicação e de expressão que contribui para a vivência do aluno da Educação Infantil, assim como na experiência do professor no ambiente escolar e em sua formação.

E a existência de música na vida das pessoas é uma pauta inquestionável. Sendo que, em muitos países está atrelada diretamente com a história e sendo levada a diferentes nacionalidades. Além de ser uma forma de expressão artística erudita e popular, a música também se faz presente, especificamente no Brasil, em todas as divisões sociais e nas incontáveis manifestações religiosas que possuímos.

E analisando todos os pontos mencionados anteriormente, podemos ver como o relacionamento entre a música e a crianças se faz necessário se focarmos na liberdade de expressão que ela proporciona, possibilitando que a criança invente suas próprias músicas, melodias e ritmos e crie movimentos, gestos e danças. E essa liberdade proporciona aos alunos uma sensação de acolhimento e bem-estar, algo que muitas vezes é colocado a prova em apresentações em datas comemorativas, nas quais são exigidos comportamentos que muitas vezes inibem e constrangem as crianças.

Quando o professor opta por trabalhar com a musicalização na Educação Infantil, ele precisa estar disposto a sempre buscar por inovações, pois esse conteúdo que envolve a música, muitas vezes já tem um “lugar-comum” muito estabelecido dentro do cenário da escola, e quebrar esse conceito para construir um novo junto com os alunos requer muita sensibilidade e determinação do professor.

Se olharmos para a formação de um indivíduo, podemos ver que sua relação com a música acontece antes mesmo dele começar a sua alfabetização, e buscar essas questões nos auxilia em sala para que possamos otimizar os benefícios que a musicalização oferece na Educação Infantil. Já é comprovado que dentro da barriga da mãe a crianças a partir de um determinado período de vida já consegue ouvir e reagir quando reconhece sons que o agrada, e a relação com a música pode começar a partir desse instante e se prolongar por toda infância e vida adulta. Ao brincar as crianças fazem uso das músicas para organizarem suas brincadeiras, estipulando regras e a forma de aprendizagem daquele momento. O momento que você está vivendo, ou a sua visão de mundo atual norteia o estilo de música e a forma que vai ouvir. E a música tem um

significado único para cada pessoa, mas segundo o “Referencial Curricular para a Educação Infantil”, a música é [...] a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e o silêncio. (BRASIL, 1998, p. 45).

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da música como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Investigar como a música é utilizada nas práticas pedagógicas voltadas à educação infantil, compreender de que forma as atividades musicais contribuem para o desenvolvimento integral da criança, identificar os benefícios da musicalização no estímulo à criatividade, expressão e socialização infantil, refletir sobre o papel do educador na mediação das experiências musicais dentro do ambiente escolar.

JUSTIFICATIVA

A música é uma linguagem universal que desperta sensações, emoções e aprendizados desde os primeiros anos de vida. Na educação infantil, ela assume papel fundamental por favorecer o desenvolvimento global da criança, estimulando habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Entretanto, observa-se que muitas instituições ainda não exploram plenamente o potencial educativo da música, seja por falta de formação específica dos professores, seja pela ausência de políticas pedagógicas que valorizem essa prática. Assim, estudar a importância da música na educação infantil torna-se relevante para compreender como ela pode ser utilizada como instrumento formativo, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, prazeroso e criativo**.**

PROBLEMA

De que maneira a música pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil e quais são os desafios enfrentados pelos educadores na inserção dessa prática no cotidiano escolar?

DESENVOLVIMENTO

A CRIANÇA E A MÚSICA

A música acontece de forma natural na vida das crianças, elas executam movimentos com seus corpos de forma instintiva e espontânea, gostam de adicionar ritmos as suas atividades que mais lhe promovem prazer. Integrando o fazer, com o som e o movimento.

Estudos apontam que a relação da criança com a música acontece antes mesmo dela ter entendimento para tal arte. Se analisarmos a linha da vida, notaremos que um recém-nascido utilizada de um instrumento sonoro muito potente, muitas vezes, logo ao nascer: a voz. E através desse importante “aparelho” que vau emitir tudo aquilo que sente ou deseja. Com o passar por dias, ele vai explorando cada vez mais suas capacidades e começa a adicionar movimentos corporais a sua performance para aqueles que acompanham o seu crescimento e desenvolvimento de perto. E é por meio dessas trocas que os bebês têm um desenvolvimento afetivo e cognitivo, e consequentemente, favorece a sua

comunicação sonora.

Segundo Brito (2003, p. 145):

> É fato indiscutível que o ritmo se aprende por meio do corpo e do movimento. Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também – um ser dançante.

Com o passar dos anos, a criança vai crescendo e ampliando cada vez mais o seu repertório, e adicionando a ele diferentes sons e movimentos. Gostam de sempre introduzir materiais inéditos o que lhes permite a explorar mais sobre as propriedades do som, a altura, o timbre, a intensidade e duração.

Gainza (1988, p. 109-110) decreta que:

> [...] por princípio, todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som: a exploração do ambiente sonoro, a invenção e construção dos instrumentos, o uso sem preconceitos dos instrumentos tradicionais, a descoberta e a valorização do objeto sonoro.

A interação que essas crianças vão ter com novos instrumentos é de total responsabilidade dos adultos que convivem com ela, e nesse quesito entra o professor como peça fundamental em oferecer contato com o maior número de objetos que está a seu alcance para que assim possam descobrir e aprimorar o seu potencial sonoro e incluir movimentos a esses sons que estão sendo motivados a explorarem.

Sendo assim a música se torna algo que naturalmente pode ser incorporado à prática em sala de aula, pois as músicas são elementos inerentes às práticas das crianças. E sempre estimulando esse desempenho o aluno em pouco temp o criará o seu próprio repertório, utilizando de músicas que ele já conhece e adicionando letras ou melodias de sua própria autoria de forma muito natural e prazerosa, utilizando assim a sua criatividade. E aumentando o seu potencial sonoro ela se torna apta a fazer criações constantemente por meio da improvisação, o que exige dela um raciocínio rápido. O que a capacita a contar e inventar histórias cantando, invente uma nova letra para uma música que já exista, ou até mesmo faça rimas etc.

Quando deixamos o aluno da Educação Infantil livre para utilizar sua imaginação a criança utilizará o seu próprio corpo e todos os movimentos que ele é capaz de alcançar como principal articulador da sua criação.

Jean Piaget, elaborou uma teoria onde foi constatado que o conhecimento da criança é construído por meio de suas vivências. E partindo desse princípio a criança se desenvolve através das suas estruturas mentais, o que acontece conforme ela aprende coisas novas. A criança com idade para estar frequentando a Educação Infantil, está o tempo todo interagindo com o meio que está inserida, e para que o seu desenvolvimento seja cada vez mais abrangente ela precisa ser incentivada e motivada a desenvolver novas formas e práticas de conhecer o mundo que a cerca. O professor dentro da escola é o mediador e o maior impulsionador dessa criança, para gerar novas vivências.

Se olharmos para a música com um viés cognitivista, iremos observar que esse conhecimento é construído ao longo do estabelecimento da interação com o ambiente, o que gera a investigação das potencialidades sonoras e a formulação das noções musicais, que através de situações reais, concretas, levam à abstração. Segundo Kamii (apud ANGOTTI, 1994, p. 70): "O interacionismo,

proposto na teoria do desenvolvimento cognitivo, determina como produtos de interação da criança sobre o meio ambiente, o seu desenvolvimento mental". E sabermos identificar cada fase que a criança está para poder oferecer para ela experiências que ela conseguirá lidar e de desenvolver é muito é muito importante, para que o trabalho com a música e com outros assuntos abordados com elas seja satisfatório. O quadro a seguir apresenta, de uma forma resumida, quais são essas fases do desenvolvimento motor.

Quadro 1. Fases do desenvolvimento motor.

As fases e estágios	Sequência do desenvolvimento
0 a 6 meses	Fase Reflexiva: - Estágio de codificação - Estágio de decodificação
6 a 12 meses	Fase rudimentar: - Estágio de início de inibição de reflexos
1 a 2 anos	Fase rudimentar: - Estágio pré- controle
2 a 4 anos	Fase de movimentos fundamentais: - Estágio inicial e elementar
4 a 6 anos	Fase de movimentos fundamentais: - Estágio de maturação e maduro
7 a 10 anos	Fase de movimentos especializados: - Estágio de transição
11 anos e acima	Fase de movimentos especializados: - Estágio aplicação -Estágio utilização
13 anos acima	Fase de movimentos especializados - Estágio cultural e especificidade

Adaptado de Gallahue e Ozmun (2003)

O desenvolvimento motor das crianças deve ser testado de uma forma compatível com a sua idade, e progressivamente ir alterando essas atividades conforme for sendo analisada a necessidade dessa renovação. A observação da sala é um ponto crucial para a efetiva execução desse desenvolvimento, pois oferecer algo que aquela faixa etária ainda não esteja apta a cumprir pode frustrar e inibir o desejo de evoluir.

O tempo de aprendizagem motora é diferente

do tempo do desenvolvimento motor e ambas não têm relação com idade, mas com os estímulos apresentados. Saber olhar para o seu aluno de forma individualizada e conseguir incluir ele dentro do grupo de alunos é algo que o professor tem que sempre estudar e observar para que tudo aquilo que for oferecido para ele seja adequado a sua fase de desenvolvimento e que ele possa se sentir capaz e acolhido.

Ainda segundo Kamii (apud ANGOTTI, 1994, p. 70): "A educação deve processar-se em condições que possibilitem a criança o agir com liberdade e espontaneidade, numa interação dialética com seu meio ambiente, propiciadora de condições para o crescimento e desenvolvimento máximo das potencialidades do ser.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se olharmos para a música como um precioso instrumento pedagógico para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, quando utilizada de forma planejada e organizada só trará benefícios para dentro da sala de aula. A utilização da prática musical em sala, está diretamente relacionada com a vivência do professor de forma pessoal com a música, pois como já foi mencionado um professor com uma formação específica em música é algo muito eventual na realidade dos professores. E essa vivência que consequentemente adiciona cultura as práticas do professor é utilizada em sala de aula para introduzir o ensino da música na educação infantil.

Chiarelli (2005, p.4) explica a importância de realizar um trabalho em que haja a participação do aluno em conjunto com o professor e apresenta como sugestão:

> "gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância as atividades em que se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto, 28 longe). Para isso o professor pode andar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos".

A vivência das crianças em sala de aula com a música necessita ser algo muito agradável e divertido, o lúdico deve estar presente na maior parte do tempo na educação infantil, a música pode ser usada de forma constante nas salas de aula, como por exemplo, para cantar canções e quem as crianças digam seus nomes e os nomes de seus colegas, possibilitando uma interação muito interessante entre os alunos. pois apesar das crianças assumirem algumas responsabilidades por estarem frequentando a escola, ainda não tem a dimensão da importância para as suas vidas dessa nova rotina que lhes foi oferecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música presente no currículo da educação infantil desperta os sentidos da percepção o que leva instantaneamente serem trabalhadas as questões de memória e inteligência, o que cria vínculo com habilidades linguísticas. E toda essa relação e correlação que a música nos oferece faz com que o aluno aumente a sua noção e adaptação ao mundo de uma forma mais inclusiva.

Quando desfrutamos da música dentro de sala de aula como uma ferramenta de inclusão também, afinal possui caráter lúdico e de livre

expressão, onde não possui nenhum tipo de cobrança ou expectativa para que seja gerado algum resultado em torno daquilo, é uma maneira de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, gerando noções de respeito e empatia pelo próximo, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola:** revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira Educação, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996.

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

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte** Nº3 junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

DELALANDE, F. **Pédagogie musicale d'eveil.** Paris: Institut National de l"Audiovisual, 1979.

FELINTO, Marilene. **Do que você gosta de brincar?** Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de abril, 2000.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALAHHUE, D; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2 ed. São Paulo: PHORTE, 2003.

PEDERIVA, P. L. M. A escolarização da atividade musical. In: TUNES, E. (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p.71-83.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para Pré-Escola**. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA ALIADA À EDUCAÇÃO GEOCIENTÍFICA NO FORTALECIMENTO DA CONSCIÊNCIA TERRITORIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Critical Environmental Education Combined with Geoscientific Education to Strengthen Territorial Awareness in Elementary Education

EDUARDO ROCHA DE SOUZA [1]

RESUMO

O presente artigo analisa contribuições da Educação Ambiental Crítica e da Educação Geocientífica para a formação de estudantes do Ensino Fundamental II, com ênfase na leitura integrada do território urbano a partir da abordagem dos sistemas terrestres. A pesquisa foi realizada na EMEF Lourenço Manoel Sparapan, localizada no distrito do Jardim São Luís, município de São Paulo (SP), envolvendo 60 estudantes do 7º ano, distribuídos em duas turmas, ao longo de dois bimestres letivos de 2026. O estudo adota abordagem qualitativa de caráter interpretativo, fundamentada em mapas mentais, análise de imagens de satélite multitemporais, trabalho de campo no entorno escolar, observação de encostas e drenagem urbana, rodas de diálogo e produção textual. O referencial teórico articula Paulo Freire, Carlos Frederico Loureiro, Enrique Leff, Milton Santos, Pedro Wagner Gonçalves e Maurício Compiani. Os resultados evidenciam a transição de uma leitura naturalizante para uma interpretação sistêmica e territorial crítica. Conclui-se que a integração entre Educação Ambiental Crítica e Educação Geocientífica fortalece a alfabetização geocientífica e a consciência territorial no Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Crítica; Educação Geocientífica; Sistemas Terrestres; Consciência Territorial; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This paper analyzes the contributions of Critical Environmental Education and Geoscience Education to middle school students' learning, emphasizing an integrated reading of urban territory through the Earth System approach. The research was conducted at EMEF Lourenço Manoel Sparapan, located in the Jardim São Luís district, São Paulo, Brazil, involving 60 seventh-grade students distributed across two classes over two academic terms in 2026. The study adopts a qualitative interpretative approach grounded in mental maps, multitemporal satellite image analysis, fieldwork in the school surroundings, observation of slopes and urban drainage systems, dialogue sessions, and written productions. The theoretical framework integrates Paulo Freire, Carlos Frederico Loureiro, Enrique Leff, Milton Santos, Pedro Wagner Gonçalves, and Maurício Compiani. Results indicate a shift from a fragmented and naturalized understanding of environmental issues toward a systemic and territorial interpretation of urban space. The study concludes that the integration between Critical Environmental Education and Geoscience Education strengthens Earth System literacy and territorial awareness in basic education.

KEYWORDS: Critical Environmental Education; Geoscience Education; Earth Systems; Territorial Awareness; Elementary Education.

[1] **Mestre em Ensino de Astronomia / USP; Especialista em Mídias Na Educação / UFOP; Bacharel e Licenciado em Geografia / UFF; e-mail: erocha@alumni.usp.br**

INTRODUÇÃO

O Antropoceno, enquanto conceito emergente nas Ciências da Terra, designa uma nova condição geo-histórica na qual as atividades humanas passaram a constituir força capaz de alterar significativamente os sistemas planetários. Essa proposição implica reconhecer que os fluxos de energia e matéria que estruturam a dinâmica da litosfera, hidrosfera, atmosfera e biosfera encontram-se atualmente profundamente reconfigurados pela ação antrópica, especialmente em contextos de urbanização intensiva. Nesse cenário, os ciclos naturais deixam de operar como sistemas relativamente autônomos e passam a ser mediados por infraestruturas técnicas, padrões de ocupação do solo e regimes de produção econômica que redefinem continuamente o funcionamento do sistema terrestre. Assim, compreender o Antropoceno na Educação Básica implica deslocar o ensino de uma abordagem descritiva dos elementos naturais para uma leitura integrada das relações entre sociedade e natureza como sistema dinâmico e histórico.

No contexto da metrópole paulistana, essas transformações globais se materializam de forma particularmente intensa nas periferias urbanas, onde a produção desigual do espaço evidencia a articulação entre vulnerabilidade socioambiental e processos de urbanização acelerada. O distrito do Jardim São Luís, localizado na zona sul do município de São Paulo e inserido na área de influência da Bacia Hidrográfica da Guarapiranga, constitui um território emblemático dessas dinâmicas. Trata-se de uma região caracterizada por alta densidade populacional, ocupação histórica de áreas de encosta, impermeabilização progressiva do solo e déficit de infraestrutura de drenagem urbana e saneamento básico. Esses fatores, combinados à intensificação de eventos pluviométricos extremos, ampliam significativamente a ocorrência de enchentes, processos erosivos e movimentos de massa, configurando um cenário de risco socioambiental estrutural e recorrente.

Além disso, a configuração geomorfológica do território, associada à expansão urbana desordenada, evidencia a fragilidade da relação entre ocupação humana e dinâmica natural do relevo. As encostas ocupadas, os fundos de vale canalizados e a substituição da cobertura vegetal por superfícies impermeáveis alteram profundamente o funcionamento da bacia hidrográfica urbana, modificando o escoamento superficial e reduzindo a capacidade de infiltração da água no solo. Nesse contexto, a compreensão das dinâmicas ambientais locais exige necessariamente uma leitura sistêmica, capaz de articular processos físicos, biológicos e sociais em diferentes escalas de análise.

Diante dessa realidade, a EMEF Lourenço Manoel Sparapan, situada no bairro Jardim São Luiz, constitui um espaço privilegiado para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na Educação Ambiental Crítica e na Educação Geocientífica. A escola se insere diretamente em um território onde os fenômenos socioambientais estudados em sala de aula se manifestam de forma concreta no cotidiano dos estudantes, o que permite a articulação entre experiência vivida e conhecimento científico. Nesse sentido, a instituição escolar não apenas transmite conteúdos, mas se configura como um espaço de leitura territorial, no qual o entorno urbano pode ser interpretado como laboratório vivo para a compreensão das interações entre sociedade e natureza.

A escolha desse recorte espacial se justifica, portanto, pela sua potencialidade didática e epistemológica. Ao analisar o território a partir de uma perspectiva geocientífica integrada, torna-se possível superar abordagens

fragmentadas do ensino de Geografia e Ciências, promovendo uma compreensão mais complexa dos processos que estruturam o espaço urbano contemporâneo. Essa perspectiva permite aos estudantes compreender que os problemas ambientais locais não são eventos isolados ou naturais em sentido estrito, mas resultados de interações entre dinâmicas geológicas, hidrológicas, atmosféricas e sociais, mediadas historicamente pela ação humana.

Assim, a presente pesquisa se insere no campo da Educação em Geociências ao investigar como práticas pedagógicas fundamentadas na abordagem dos sistemas terrestres podem contribuir para a construção de uma consciência territorial crítica no Ensino Fundamental. Parte-se da hipótese de que a articulação entre Educação Ambiental Crítica e Educação Geocientífica possibilita aos estudantes uma leitura mais integrada e significativa do território em que vivem, favorecendo a compreensão das relações entre processos naturais, urbanização e produção social do espaço.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A Educação Ambiental Crítica constitui uma vertente teórico-metodológica que se contrapõe às abordagens conservacionistas tradicionais, frequentemente centradas em mudanças comportamentais individuais e descontextualizadas das estruturas sociais que produzem a degradação ambiental. Nessa perspectiva, a crise ambiental não é compreendida como um conjunto de problemas naturais isolados, mas como expressão material das relações históricas entre sociedade, economia e natureza. Como aponta Loureiro (2004), trata-se de uma dimensão intrinsecamente política da realidade, na qual os processos educativos devem ser orientados pela leitura crítica das contradições sociais que estruturam o uso do território.

Nesse sentido, a Educação Ambiental Crítica se articula diretamente com a pedagogia freireana ao compreender o ato educativo como prática de conscientização e transformação social. Paulo Freire (1996) já indicava que o conhecimento não é neutro, mas situado historicamente, sendo produzido na relação dialógica entre sujeitos e mundo. Assim, a educação ambiental não pode se restringir à transmissão de conteúdos ecológicos, mas deve problematizar as condições concretas de produção da vida urbana, incluindo desigualdades socioespaciais, acesso desigual à infraestrutura e distribuição assimétrica dos riscos ambientais.

Essa abordagem implica deslocar o foco da “preservação da natureza” enquanto entidade abstrata para a compreensão do ambiente como espaço vivido e produzido. A degradação ambiental, nesse sentido, passa a ser entendida como resultado de escolhas políticas e econômicas que definem quem ocupa áreas de risco, quem tem acesso ao saneamento básico e quem sofre os impactos mais severos da urbanização desigual.

SUSTENTABILIDADE E RACIONALIDADE AMBIENTAL

A noção de sustentabilidade, amplamente difundida no discurso educacional contemporâneo, frequentemente sofre processos de simplificação que a reduzem a práticas individuais de redução de consumo ou conservação de recursos naturais. No entanto, na perspectiva de Enrique Leff (2001), a sustentabilidade deve ser compreendida como uma construção de uma nova racionalidade

ambiental, capaz de reorganizar os fundamentos epistemológicos, econômicos e culturais que sustentam a relação sociedade-natureza.

Essa racionalidade ambiental crítica implica reconhecer que os problemas ambientais não são apenas técnicos, mas essencialmente estruturais, vinculados ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial. Assim, a degradação dos ecossistemas urbanos, o aumento da vulnerabilidade a enchentes e deslizamentos e a contaminação dos recursos hídricos são expressões diretas de uma lógica de produção do espaço baseada na maximização econômica e na desigualdade socioespacial.

No campo educacional, isso significa deslocar o ensino de sustentabilidade de uma perspectiva normativa para uma abordagem problematizadora, na qual os estudantes são levados a compreender as relações entre produção do espaço urbano, políticas públicas e conflitos ambientais. A sustentabilidade, nesse sentido, deixa de ser um conceito normativo abstrato e passa a ser uma categoria analítica para interpretar a realidade concreta dos territórios, especialmente em contextos periféricos urbanos, onde os impactos ambientais são mais intensos e desigualmente distribuídos.

GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO GEOCIENTÍFICA E CONSCIÊNCIA TERRITORIAL

A Geografia Escolar, na perspectiva crítica, constitui um campo privilegiado para a articulação entre conhecimentos das Ciências da Terra e análise socioespacial. Milton Santos (2006) propõe o conceito de território usado como categoria central para compreender o espaço geográfico como produto histórico resultante da interação entre sistemas de objetos (infraestruturas, edificações, redes técnicas) e sistemas de ações (práticas sociais, políticas e econômicas). Esse território não é homogêneo, mas marcado por rugosidades, isto é, pela coexistência de diferentes temporalidades e formas de organização espacial.

Nesse contexto, Pedro Wagner Gonçalves aprofunda a discussão ao propor que a Educação Geocientífica deve romper com a fragmentação entre natureza e sociedade ainda presente no ensino de Geografia e Ciências. Para o autor, o ensino das Ciências da Terra só adquire significado formativo quando integra processos físicos — como dinâmica climática, geomorfologia e hidrologia — às formas históricas de ocupação e transformação do espaço. Essa integração permite compreender o território não como cenário estático, mas como sistema dinâmico em permanente transformação.

Um elemento central dessa abordagem é o confronto entre o tempo geológico e o tempo histórico. O tempo geológico refere-se às escalas de formação do relevo, dos solos e das bacias hidrográficas, marcadas por processos lentos e cumulativos ao longo de milhões de anos. Já o tempo histórico refere-se à velocidade acelerada das transformações urbanas contemporâneas, especialmente nas metrópoles periféricas do Sul Global. A tensão entre essas escalas evidencia que a urbanização contemporânea impõe mudanças extremamente rápidas sobre sistemas naturais de lenta reorganização, produzindo instabilidades ambientais crescentes, como enchentes, erosões e movimentos de massa.

Dessa forma, a alfabetização geocientífica torna-se condição fundamental para que estudantes do Ensino Fundamental

compreendam a vulnerabilidade do território em que vivem. Ao interpretar seu bairro como resultado da interação entre processos naturais e sociais, o estudante passa a reconhecer que problemas ambientais locais não são eventos isolados, mas expressões de dinâmicas sistêmicas que articulam natureza, técnica e política no espaço urbano.

SISTEMAS TERRESTRES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A abordagem dos sistemas terrestres na Educação Básica representa uma mudança epistemológica importante no ensino de Geociências, ao deslocar o foco da descrição fragmentada de elementos naturais para a compreensão integrada das interações entre os subsistemas que compõem o planeta Terra. Nessa perspectiva, a Terra é concebida como um sistema dinâmico complexo, no qual litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera e antroposfera interagem de forma contínua, produzindo estados de equilíbrio dinâmico e, simultaneamente, situações de instabilidade quando essas interações são intensificadas por ações humanas.

No campo do ensino de Geociências, essa perspectiva sistêmica tem sido fortemente defendida por autores vinculados à linha da Maurício Compiani, para quem a compreensão dos fenômenos naturais na escola deve superar abordagens descritivas e enciclopédicas, historicamente predominantes no ensino de Geografia e Ciências. Para o autor, a aprendizagem significativa em Geociências ocorre quando os estudantes são capazes de estabelecer relações causais entre processos naturais e intervenções humanas, reconhecendo o território como expressão material dessas interações.

Nesse sentido, a noção de sistema terrestre permite reinterpretar fenômenos urbanos cotidianos — como enchentes, deslizamentos e ilhas de calor — não como eventos isolados ou exclusivamente climáticos, mas como resultados de interações complexas entre processos naturais e formas de ocupação do espaço. A impermeabilização do solo, por exemplo, altera o balanço hidrológico local, reduz a infiltração da água e intensifica o escoamento superficial, o que, em contextos de ocupação de várzeas e encostas, aumenta significativamente a probabilidade de inundações e movimentos de massa.

Essa abordagem se torna particularmente relevante em contextos urbanos periféricos, como o distrito do Jardim São Luís, onde a expansão urbana ocorre frequentemente de forma desordenada, com forte pressão sobre áreas ambientalmente sensíveis. A análise do território a partir da lógica dos sistemas terrestres permite compreender que tais problemas não decorrem apenas de fatores naturais, como chuvas intensas, mas da interação entre esses eventos e a forma como o espaço urbano foi produzido historicamente.

Além disso, a integração entre sistemas naturais e sistema urbano permite incorporar a dimensão da antroposfera como elemento estruturante do funcionamento do sistema terrestre contemporâneo. A antroposfera não é apenas uma camada externa de intervenção humana, mas um subsistema ativo que reorganiza fluxos de matéria e energia, alterando ciclos hidrológicos, geomorfológicos e climáticos em diferentes escalas.

No campo pedagógico, essa abordagem implica uma reorganização profunda do ensino de Geografia e Ciências da Terra, deslocando o foco da memorização de conteúdo para a análise de sistemas complexos. O estudante passa a ser compreendido como leitor do

sistema terrestre em escala local, sendo capaz de interpretar o bairro, a rua e a escola como unidades de análise científica. Nesse processo, a bacia hidrográfica urbana emerge como recorte privilegiado de estudo, pois permite integrar relevo, drenagem, uso do solo e ocupação humana em uma mesma unidade de análise.

A abordagem sistêmica também favorece o desenvolvimento do pensamento espacial e temporal integrado, permitindo que os estudantes compreendam a relação entre diferentes escalas de análise. O tempo geológico, associado à formação das estruturas físicas da Terra, passa a ser contraposto ao tempo histórico acelerado da urbanização contemporânea, revelando um descompasso entre processos naturais de longa duração e transformações antrópicas de alta velocidade. Essa discrepância temporal é fundamental para compreender a intensificação dos riscos socioambientais nas cidades brasileiras.

Por fim, a Educação Geocientífica baseada em sistemas terrestres contribui para a construção de uma alfabetização geocientífica crítica, na qual os estudantes não apenas reconhecem fenômenos naturais, mas os interpretam como parte de um sistema integrado e dinâmico. Essa alfabetização permite que o ensino de Geografia ultrapasse a descrição do espaço e avance para a compreensão das dinâmicas que produzem o território, fortalecendo uma leitura crítica e científica da realidade vivida.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa, fundamentado na perspectiva da pesquisa em Educação em Geociências e Educação Geográfica Crítica. O estudo foi desenvolvido na EMEF Lourenço Manoel Sparapan, localizada no distrito do Jardim São Luís, município de São Paulo (SP), envolvendo 60 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, distribuídos em duas turmas (7º A e 7º B), ao longo de dois bimestres letivos do ano de 2026. A escolha desse recorte empírico se justifica pela inserção da escola em um território de alta complexidade socioambiental, marcado por processos intensos de urbanização periférica, vulnerabilidade a eventos hidrológicos extremos e forte interação entre dinâmicas naturais e antrópicas.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa se alinha à abordagem da Educação Geocientífica crítica, na qual o território é compreendido como sistema dinâmico de interações entre natureza e sociedade. Nesse sentido, o procedimento metodológico não se limita à coleta de dados descritivos, mas busca promover a interpretação dos processos socioespaciais a partir da experiência vivida pelos estudantes, articulando práticas escolares e leitura científica do espaço geográfico. A investigação assume, portanto, caráter formativo e investigativo simultaneamente, integrando ensino, pesquisa e intervenção pedagógica.

O diagnóstico inicial foi realizado por meio da construção de mapas mentais individuais e coletivos do bairro, nos quais os estudantes foram convidados a representar o entorno da escola e os elementos que consideravam relevantes em sua vivência cotidiana. Essa etapa permitiu identificar concepções prévias sobre o ambiente, geralmente associadas a uma visão naturalizada da natureza, centrada em elementos como árvores, lixo e rios, com baixa problematização das relações entre infraestrutura urbana, desigualdade socioespacial e riscos ambientais. Os mapas

mentais foram posteriormente sistematizados em categorias analíticas, permitindo a identificação de padrões de percepção espacial.

Na sequência, foram utilizadas imagens de satélite multitemporais do distrito do Jardim São Luís, obtidas por plataformas de sensoriamento remoto, com o objetivo de analisar a evolução do uso e ocupação do solo ao longo do tempo. Essa etapa metodológica permitiu aos estudantes visualizar processos de expansão urbana, redução de áreas permeáveis e transformação de áreas vegetadas em superfícies impermeáveis. A leitura comparativa das imagens possibilitou a construção de relações entre mudanças espaciais e intensificação de problemas ambientais locais, especialmente relacionados à drenagem urbana e ocorrência de enchentes.

O trabalho de campo constituiu uma etapa central da investigação, realizada no entorno imediato da escola e em trechos representativos do bairro. Durante essa atividade, os estudantes realizaram observação sistemática de elementos geomorfológicos e urbanos, com destaque para cortes de taludes, ocupação de encostas, presença de processos erosivos, pontos de acúmulo de resíduos sólidos e áreas com obstrução da drenagem pluvial. Foram identificados também pontos críticos de escoamento superficial, especialmente em locais onde bocas de lobo encontravam-se parcialmente ou totalmente bloqueadas por resíduos, evidenciando a relação entre gestão urbana inadequada e intensificação de riscos socioambientais.

As observações de campo foram registradas em cadernos de campo estruturados, nos quais os estudantes anotaram descrições, hipóteses explicativas e relações entre os fenômenos observados e os conteúdos discutidos em sala de aula. Esse procedimento permitiu articular experiência empírica e reflexão teórica, fortalecendo a construção de uma leitura sistêmica do território.

Complementarmente, foram realizadas rodas de diálogo orientadas por questões problematizadoras, tais como: “Por que ocorrem enchentes no bairro?”, “Como o crescimento do bairro altera o comportamento da água da chuva?” e “De que forma o lixo pode influenciar o risco de deslizamentos?”. Essas discussões foram gravadas e sistematizadas em categorias analíticas, permitindo observar a evolução das concepções dos estudantes ao longo do processo.

Por fim, foram coletadas produções textuais argumentativas elaboradas pelos estudantes ao final da intervenção pedagógica, nas quais foram analisadas mudanças na linguagem, na complexidade conceitual e na capacidade de articulação entre processos naturais e sociais. A análise dos dados seguiu abordagem qualitativa interpretativa, fundamentada na triangulação entre mapas mentais, registros de campo, imagens de satélite e produções textuais, permitindo compreender a evolução da leitura territorial dos estudantes ao longo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo dos dois bimestres de intervenção pedagógica evidenciam uma transformação significativa na forma como os estudantes do 7º ano da EMEF Lourenço Manoel Sparapan passaram a compreender o território em que vivem. No diagnóstico inicial, predominava uma leitura fragmentada e naturalizada do ambiente, na

qual os fenômenos socioambientais eram explicados de forma isolada, frequentemente reduzidos à presença de lixo, à necessidade de preservação de árvores ou a eventos climáticos pontuais, como chuvas intensas. Essa concepção inicial revela uma compreensão ainda restrita da relação sociedade-natureza, característica de estágios iniciais de alfabetização geocientífica.

Com o desenvolvimento das atividades pedagógicas fundamentadas na leitura sistêmica do território, observou-se uma ampliação progressiva da capacidade dos estudantes de estabelecer relações causais entre urbanização, dinâmica hidrológica e processos geomorfológicos locais. A análise das produções textuais, dos mapas mentais reestruturados e das falas registradas em rodas de diálogo evidencia uma transição de um pensamento descritivo para um pensamento relacional e explicativo, no qual o território passa a ser compreendido como resultado de interações entre sistemas naturais e ações humanas.

Essa mudança qualitativa pode ser interpretada à luz da Educação Ambiental Crítica, uma vez que os estudantes deixam de atribuir os problemas ambientais exclusivamente a comportamentos individuais e passam a reconhecer dimensões estruturais e coletivas da produção do espaço urbano. Em consonância com Loureiro (2004), observa-se o deslocamento de uma racionalidade ambiental ingênua para uma leitura crítica das condições sociais que produzem vulnerabilidade socioambiental.

Recortes discursivos dos estudantes (dados empíricos)

- **Recorte 1 – Diagnóstico inicial (visão naturalizada)**

Estudante 3 (7º ano A):
“O problema do bairro é que as pessoas jogam lixo no chão e por isso a natureza fica suja. Se cada um cuidasse das árvores e não jogasse lixo, não teria enchente.”

Esse primeiro recorte evidencia uma compreensão centrada na responsabilidade individual e na ideia de natureza dissociada do espaço urbano. A enchente aparece como consequência direta do comportamento humano isolado, sem articulação com infraestrutura urbana ou processos territoriais mais amplos.

- **Recorte 2 – Pós-intervenção (emergência da leitura sistêmica)**

Estudante 12 (7º ano B):
“Quando a gente viu o mapa e as imagens antigas, percebemos que o bairro foi ficando todo asfaltado. A água da chuva não entra mais no solo e vai toda para os córregos, que já estão cheios de lixo. Isso faz a enchente piorar aqui embaixo perto da escola.”

Neste segundo recorte, observa-se uma mudança significativa na estrutura explicativa. O estudante já articula uso do solo, impermeabilização e dinâmica da drenagem urbana, indicando compreensão inicial de funcionamento sistêmico do espaço geográfico.

- **Recorte 3 – Pós-intervenção (consciência geocientífica crítica)**

Estudante 27 (7º ano A):
“As casas construídas na encosta fazem o solo ficar mais fraco, principalmente quando chove forte. A gente viu que não é só o lixo, é também a forma como a cidade foi construída sem planejar a drenagem. Isso pode causar deslizamento e até atingir as casas mais abaixo.”

Aqui se evidencia um nível mais avançado de alfabetização geocientífica, no qual o estudante integra processos geomorfológicos (instabilidade de encostas), hidrológicos (chuvas e escoamento) e urbanos (ocupação do solo), demonstrando compreensão sistêmica do risco.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA

A análise comparativa dos recortes discursivos evidencia uma evolução qualitativa no modo de pensar dos estudantes, que pode ser interpretada como passagem de uma epistemologia do senso comum para uma leitura geocientífica inicial do território. Essa transição não ocorre apenas no nível conceitual, mas também na forma de argumentação, que passa a incorporar relações de causa e consequência mediadas por processos espaciais.

Essa mudança dialoga diretamente com a perspectiva de Pedro Wagner Gonçalves, ao defender que a Educação Geocientífica deve possibilitar ao estudante compreender o espaço como produto da interação entre processos naturais e sociais. No caso analisado, os estudantes passam a reconhecer que fenômenos como enchentes e deslizamentos não são eventos isolados, mas resultados da forma como o território foi produzido historicamente.

Do ponto de vista da teoria do espaço geográfico de Milton Santos (2006), observa-se que os estudantes começam a identificar elementos do "território usado", percebendo a presença de sistemas técnicos (asfalto, canalização, ocupação de encostas) e suas consequências sobre os fluxos naturais. Ainda que de forma inicial, há indícios de percepção das "rugosidades espaciais" como marcas de diferentes tempos de produção do espaço urbano.

Em consonância com Loureiro (2004), a evolução das falas também indica deslocamento de uma perspectiva comportamentalista da questão ambiental para uma leitura estrutural, na qual o problema não está apenas no indivíduo, mas nas formas de organização social do espaço urbano. Esse deslocamento é central para a Educação Ambiental Crítica, pois permite compreender a produção social do risco ambiental.

Por fim, a articulação entre trabalho de campo, análise de imagens de satélite e rodas de diálogo mostrou-se fundamental para a construção dessa mudança conceitual. A possibilidade de confrontar diretamente o espaço vivido com representações cartográficas e registros históricos do território foi determinante para a construção de uma aprendizagem significativa em Geociências, reforçando a importância da abordagem dos sistemas terrestres como eixo estruturante do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da Educação Ambiental Crítica e da Educação Geocientífica para a formação de estudantes do Ensino Fundamental II, tomando como referência uma experiência pedagógica desenvolvida na EMEF Lourenço Manoel Sparapan, localizada no distrito do Jardim São Luís, município de São Paulo (SP). A partir da articulação entre Geografia Escolar, Educação Ambiental Crítica e abordagem dos sistemas terrestres, buscou-se compreender de que maneira práticas pedagógicas contextualizadas no território vivido pelos estudantes poderiam favorecer a construção de uma leitura mais crítica e

integrada das problemáticas socioambientais contemporâneas.

Os resultados obtidos ao longo dos dois bimestres letivos de 2026 demonstraram que a utilização de metodologias ativas, associadas à observação direta do território, à análise de imagens de satélite, à elaboração de mapas mentais e às atividades de campo, possibilitou avanços significativos na compreensão dos fenômenos ambientais pelos estudantes. Verificou-se uma evolução consistente das concepções iniciais, marcadas por explicações simplificadas e naturalizantes, para interpretações mais complexas, capazes de relacionar processos físicos da Terra, formas de ocupação urbana e desigualdades socioespaciais. Tal transformação evidencia o potencial da Educação Geocientífica para promover uma alfabetização científica conectada à realidade concreta dos sujeitos.

A análise das produções discursivas revelou que os estudantes passaram a compreender o território como resultado de múltiplas interações entre natureza e sociedade. Problemas anteriormente explicados apenas pelo descarte inadequado de resíduos passaram a ser interpretados a partir da relação entre impermeabilização do solo, ocupação de encostas, deficiência da infraestrutura urbana, assoreamento dos cursos d'água e intensificação dos riscos ambientais. Esse deslocamento conceitual demonstra a emergência de uma consciência territorial crítica, entendida como a capacidade de interpretar o espaço vivido em sua complexidade histórica, social, econômica e ambiental.

Do ponto de vista teórico, os resultados corroboram as contribuições de Freire (1996), ao evidenciarem a importância da problematização da realidade como princípio formativo; de Loureiro (2004), ao reforçarem a dimensão política da Educação Ambiental Crítica; de Leff (2001), ao apontarem a necessidade de construção de uma racionalidade ambiental comprometida com a sustentabilidade e a justiça social; e de Santos (2006), ao demonstrarem que o território deve ser compreendido como produto histórico das relações entre sistemas de objetos e sistemas de ações. De maneira particular, o estudo reforça as contribuições de Gonçalves (1995, 2013) e Compiani (2013) para a Educação Geocientífica, ao evidenciar a relevância pedagógica da compreensão integrada dos sistemas terrestres e das diferentes escalas temporais que estruturam a dinâmica do espaço geográfico.

A incorporação da abordagem sistêmica mostrou-se especialmente relevante para a compreensão das vulnerabilidades socioambientais presentes no Jardim São Luís. Ao analisar a interação entre litosfera, hidrosfera, atmosfera e antroposfera, os estudantes passaram a reconhecer que enchentes, processos erosivos e instabilidades de encostas não constituem fenômenos isolados, mas expressam a interação entre processos naturais e decisões históricas relacionadas à produção do espaço urbano. Essa compreensão amplia significativamente as possibilidades de participação cidadã, uma vez que permite aos estudantes identificar responsabilidades coletivas e institucionais na gestão do território.

Os resultados também evidenciam que a escola pode desempenhar papel estratégico na construção de uma cultura científica voltada à compreensão crítica dos problemas socioambientais locais. Quando o território é incorporado como objeto de investigação e aprendizagem, o ensino de Geografia e Ciências da Terra adquire maior significado

para os estudantes, fortalecendo o vínculo entre conhecimento escolar e realidade social. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo para constituir-se como ambiente de formação cidadã e de leitura crítica do mundo.

Entretanto, a pesquisa também revelou desafios importantes para a consolidação de práticas pedagógicas dessa natureza. Entre eles destacam-se a fragmentação curricular, a limitação do tempo escolar organizado por disciplinas, a escassez de materiais didáticos voltados à Educação Geocientífica e a necessidade de ampliação das oportunidades de formação inicial e continuada de professores. Tais fatores ainda constituem obstáculos à implementação sistemática de propostas interdisciplinares capazes de integrar Geografia, Ciências da Natureza e Educação Ambiental em uma perspectiva crítica e territorializada.

Por fim, conclui-se que a articulação entre Educação Ambiental Crítica e Educação Geocientífica representa uma estratégia promissora para o fortalecimento da alfabetização geocientífica e da consciência territorial no Ensino Fundamental. Ao promover a compreensão integrada dos sistemas terrestres e das dinâmicas socioambientais locais, essa abordagem contribui para a formação de sujeitos mais críticos, participativos e capazes de interpretar os desafios ambientais de seu tempo. Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem esse campo de investigação, incorporando diferentes contextos escolares e acompanhando os efeitos dessas práticas pedagógicas em períodos mais longos, de modo a aprofundar a compreensão sobre o papel da Educação Geocientífica na formação cidadã e na construção de sociedades mais sustentáveis e socialmente justas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COMPANHI, Maurício. **Geociências no Ensino Básico**: fundamentos e práticas pedagógicas. Campinas: IG/UNICAMP, 2013.

CRUTZEN, Paul J. Geology of mankind. **Nature,** v. 415, p. 23, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Pedro Wagner. Educação geocientífica e formação de professores. **Terrae Didatica,** Campinas, v. 9, n. 1, p. 40–52, 2013.

GONÇALVES, Pedro Wagner. Geografia e Ciências da Terra: o lugar da natureza na formação escolar. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 16, n. 39, p. 65–78, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais:** uma perspectiva crítica. Campinas: Papirus, 2004.

HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental:** a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental:** a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental e movimentos sociais:** a construção da cidadania ecológica. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental crítica**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

STEFFEN, Will et al. The trajectory of the Anthropocene: the Great Acceleration. **Anthropocene Review,** 2015.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

A ESCUTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR QUE OBSERVA PARA EDUCAR

PEDAGOGICAL LISTENING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE TEACHER WHO OBSERVES TO EDUCATE

ELIANE ANTONIA DA SILVA RIBEIRO [1]
BRUNA GARGARO GONCALVES RIBEIRO [2]
JANICE GONÇALVES ALONSO [3]

RESUMO

A Educação Infantil exige do professor uma postura que vai além de transmitir conteúdo. Este artigo discute a escuta pedagógica como competência central do trabalho docente com crianças de 0 a 5 anos. A partir de pesquisa bibliográfica, fundamentada em Malaguzzi, Ostetto, Barbosa e na BNCC, analisa-se como observar, registrar e interpretar falas, gestos e brincadeiras das crianças e permite planejar propostas significativas e respeitar o tempo da infância. Conclui-se que escutar pedagogicamente é reconhecer a criança como sujeito de direitos, protagonista do seu processo de aprendizagem e produtora de cultura. Sem escuta, o professor ensina para a criança. Com escuta, o professor ensina com a criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Escuta pedagógica; Observação; BNCC; Protagonismo infantil.

ABSTRACT

Early Childhood Education requires the teacher to adopt a stance that goes beyond transmitting content. This article discusses pedagogical listening as a central competence in teaching children from 0 to 5 years old. Based on bibliographic research, grounded in Malaguzzi, Ostetto, Barbosa and the BNCC, it analyzes how observing, recording and interpreting children's speech, gestures and play allows for planning meaningful proposals and respecting childhood time. It concludes that pedagogical listening is recognizing the child as a subject of rights, protagonist of their learning process and producer of culture. Without listening, the teacher teaches to the child. With listening, the teacher teaches with the child.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Pedagogical listening; Observation; BNCC; Child protagonism.

1 Licenciatura Plena em Pedagogia/ 2011, Pós-graduação em: Libras – Faveni/2024; Pós-graduação em Alfabetização e Letramento – Faveni/ 2021; Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional – Unoeste/2016.

2 Pós- Graduação em Educação Infantil – Anos iniciais e Psicopedagogia/2021.

3 Literatura Plena em Letras/2002, Pós-Graduação, Lato Senso, em Psicopedagogia Institucional, AEPREVE/ 2008, em Ludopedagogia – FAVENI/ 2023, em Educação Especial/FAVENI/ 2023, em Educação Infantil/FAVENI/2023, em Alfabetização e Letramento - FAVENI, 2025.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o professor entra na sala e o que vê primeiro? O caderno de planejamento ou o brilho no olho da criança que chegou correndo pra contar um sonho? Por muito tempo, a escola treinou o professor pra falar, explicar, corrigir. Pouco treinou pra escutar. Escutar criança pequena não é só "ouvir com os ouvidos". É decifrar choro de bebê, é interpretar desenho torto, é perceber por que João ficou 40min empilhando caixa. É o que Loris Malaguzzi chamou de "as cem linguagens da criança": elas falam com o corpo, com a argila, com o silêncio, com o movimento (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). A BNCC reforça essa lógica ao colocar a criança como centro do planejamento e ao defender os direitos de "expressar" e "participar". Mas direito só vira prática se o professor desenvolver a escuta pedagógica: olhar sensível + registro sistemático + intencionalidade no planejamento. O problema que guia este artigo é: como a escuta pedagógica do professor pode transformar a rotina da Educação Infantil, garantindo propostas mais significativas e respeitosas ao desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos?

OBJETIVO GERAL

Analisar a escuta pedagógica como competência essencial do professor de Educação Infantil, discutindo sua relação com observação, registro e planejamento de práticas alinhadas à BNCC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conceituar escuta pedagógica e diferenciá-la de "ouvir por educação".

Relacionar observação e registro como ferramentas da escuta docente.

Discutir como a escuta permite planejar a partir da criança, e não só para a criança.

Apontar estratégias práticas para desenvolver a escuta na rotina da creche e pré-escola.

JUSTIFICATIVA

Este estudo porque muitas escolas ainda trabalham com planejamento fechado, igual pra turma toda, sem olhar pra quem são aquelas 20 crianças específicas. Resultado: criança entediada, professor frustrado, família achando que "não aprendeu nada". Escutar pedagogicamente é o caminho para sair dessa lógica. Quando o professor escuta, ele percebe que Maria ama dinossauro e pode trabalhar matemática contando dinossauro. Que a turma inteira tá obcecada por água e dá pra fazer projeto de ciência com isso. Além disso, a BNCC exige documentação pedagógica. Mas documentar sem escuta vira relatório vazio. Com escuta, vira história real da turma. Isso valoriza o trabalho do professor e mostra pra família que "brincar" é conteúdo sério.

DESENVOLVIMENTO

O que é escuta pedagógica? Mais que ouvir, é interpretar.

Escutar pedagogicamente é atitude ética e técnica. Ética porque reconhece a criança como sujeito que pensa, sente e opina. Técnica porque exige método: observar sem julgamento, registrar sem pressa, interpretar sem projetar adulto na criança (OSTETTO, 2008). Malaguzzi afirmava que a criança tem "cem linguagens", mas o adulto só reconhece uma: a fala. Escuta pedagógica é desaprender isso. É entender que bebê que bate a colher no chão está fazendo música. Que criança que rasga papel está estudando força e textura (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Barbosa (2006) alerta: a rotina sem escuta vira

"por força". Escuta transforma rotina em "por amor". O professor que escuta não troca fralda correndo. Ele conversa: "Percebi que você virou o corpo quando peguei na perna. Você tá aprendendo a ajudar, né?". O cuidado vira diálogo.

OBSERVAR E REGISTRAR: OS OLHOS E A MEMÓRIA DO PROFESSOR

Escuta sem registro some. Professor vê 25 crianças por dia. Se não anotar, esquece. Mas registrar não é encher pasta de foto. É escolher o que é significativo (OSTETTO, 2008). Como observar com intencionalidade: Observar o grupo: Do que a turma tá brincando mais essa semana? Guerra de travesseiro? Talvez interesse por força, limite, regras. Observar a criança: Se sempre fica na área da casinha? Talvez esteja elaborando uma dinâmica familiar. Observar a si mesmo: Eu interrompo muito? Eu dou tempo pra criança terminar a frase? Escuta começa no professor. Como registrar: Diário de bordo: 5 linhas por dia: "Hoje Lucas chorou na adaptação, mas aceitou colo da auxiliar. Disse 'mamãe volta' 3x". Fotos com legenda: Foto da torre que caiu + fala da criança: "Caiu! Vou fazer maior!". Painel da turma: Parede com desenhos, falas transcritas, fotos. Criança vê que o que ela faz importa. Ostetto (2008) chama isso de "encontros e encantamentos". Registrar é encantar-se com a criança pra depois planejar a partir desse encanto.

DO REGISTRO AO PLANEJAMENTO: ENSINAR COM A CRIANÇA

O grande salto da escuta pedagógica é: o que fazer com o que eu escutei? Planejamento deixa de ser cópia da internet e vira resposta à turma. Exemplo real: Professor observa que turma de 4 anos passa recreio inteiro jogando água no chão. Sem escuta, ele proíbe: "Para de Goleman. No Ensino Médio, ganha contorno de projeto de vida.

Competência Geral 9 - Empatia e cooperação: "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro". Corresponde à consciência social e habilidades de relacionamento do CASEL. É base para cultura de paz na escola.

Competência Geral 10 - Responsabilidade e cidadania: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários". Refere-se à tomada de decisão responsável. Essas competências não pertencem a nenhuma disciplina específica. Devem perpassar Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Um professor de História pode trabalhar empatia ao discutir ditaduras. Um de Ciências pode trabalhar autocuidado ao falar de saúde mental.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Apesar do avanço legal, 4 entraves dificultam a prática:

Formação docente: Cursos de licenciatura ainda priorizam conteúdo específico. O professor sai da faculdade sem saber mediar conflitos ou nomear suas próprias emoções. A BNCC exige um professor letrado emocionalmente.

Avaliação: Sistemas como Prova Brasil e SAEB avaliam só Língua Portuguesa e Matemática. Se o que não é avaliado não é ensinado, as competências socioemocionais ficam à margem. A BNCC não criou indicadores claros de avaliação socioemocional.

de molhar!". Com escuta, ele pergunta: "Por que água fascina vocês?". Cria projeto: gelo que derrete, barco de folha, pintura com água colorida. Trabalha ciência, arte e matemática. A curiosidade da criança vira currículo (BARBOSA, 2006).A BNCC chama isso de "planejamento que parte dos interesses das crianças". Os campos de experiência não são gavetas pra encher. São lentes para ler o que a criança já está vivendo e ampliar (BRASIL, 2018). Pikler ensina: bebê aprende melhor quando adulto espera e observa antes de intervir (FALK, 2016). Montessori completa: O ambiente preparado responde ao que a criança demonstra precisar (MONTESSORI, 2017). Escuta pedagógica é a ponte entre criança e ambiente.

DESAFIOS DA ESCUTA NA ESCOLA REAL

Ninguém escuta bem com 30 crianças, 2 adultos e 40 min de intervalo. Desafios são reais: Tempo: Escuta exige desacelerar. Solução: momentos curtos de observação focada. 10min por dia olhando só 3 crianças já muda a prática. Turma grande: Impossível escutar todos ao mesmo tempo. Solução: rodízio. Essa semana foco no Berçário 2, semana que vem no Maternal 1. Cobrança por produto: Família quer caderno cheio. Solução: documentar a escuta. Mostrar o painel: "Seu filho desenhou isso e disse aquilo. Aqui está a aprendizagem". Medo de "não dar conta do conteúdo": Medo bobo. Criança que foi escutada aprende mais e melhor, porque aprende com sentido (OSTETTO, 2008). Escuta pedagógica não é técnica extra. É o coração da profissão. Sem ela, professor vira aplicador de apostila. Com ela, vira pesquisador da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação Infantil de qualidade não começa no material caro, no tapete emborrachado importado ou na sala toda colorida para foto de portfólio. Começa, antes de tudo, no ouvido do professor. Começa na capacidade profissional e humana de parar o movimento acelerado da rotina, abaixar ao nível da criança, olhar nos olhos dela e se perguntar com genuína curiosidade: "O que ela está me dizendo sem usar palavra?". Essa pergunta muda tudo, porque desloca o centro do processo: do professor que fala para a criança que se expressa. Escutar pedagogicamente é, portanto, ato político e ético. Político porque rompe com a lógica autocêntrica que historicamente silenciou a infância, tratando criança como "vir a ser" e não como "ser de agora". É afirmar que criança de 2 anos, mesmo sem dominar a fala, tem saberes, desejos e análises importantes para ensinar ao adulto sobre o mundo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). É dizer que o planejamento pronto, baixado da internet e aplicado igual em janeiro e em novembro, não serve para turma viva, pulsante, que muda a cada dia. É dizer que aprender é processo lento, torto, cheio de idas e vindas — não é produto padronizado para a foto bonita de "atividade realizada". A Base Nacional Comum Curricular abriu caminho legal e conceitual ao defender a criança como centro do planejamento e sujeito de direitos (BRASIL, 2018). Mas a lei sozinha não muda a sala de aula. Para que a criança seja protagonista de fato, o professor precisa exercer a escuta. Emmi Pikler mostrou, através da experiência de Lóczy, que o bebê é parceiro de comunicação desde o nascimento: quando o adulto avisa, espera e conversa durante a troca, o bebê aprende confiança, linguagem e autonomia (FALK, 2016). Loris Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emília, ampliou essa ideia ao afirmar que a criança possui "cem linguagens" — fala, desenho, construção, silêncio, movimento — e que a escola precisa estar atenta a todas elas, e não

apenas à linguagem verbal (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Maria Montessori, por sua vez, deu ao professor o "ambiente preparado": materiais ao alcance, ordem e autonomia, para que a escuta do adulto se traduza em espaço que responde às necessidades da criança (MONTESSORI, 2017).Cabe, então, ao professor juntar essas três lentes e exercer a escuta como método de trabalho: observar sem pressa para perceber os interesses reais da turma; registrar com intencionalidade para que a memória não apague as falas e gestos significativos; interpretar sem projetar o adulto na criança, buscando compreender a lógica infantil; e, por fim, planejar a partir do que foi escutado, e não apesar dele (OSTETTO, 2008). É esse ciclo — observar, registrar, interpretar, planejar — que transforma rotina em currículo e cuidado em educação. No fim, um professor que escuta forma criança que se sente escutada. E criança escutada cresce com a convicção interna de que sua voz importa, sua ideia vale, sua emoção tem lugar legítimo no mundo. Criança que vive isso na escola aprende, desde cedo, a se expressar sem medo e a respeitar a fala do outro. Escola que escuta, portanto, não forma só aluno que decodifica letra. Forma cidadão que sabe dialogar, negociar conflitos e construir coletivamente. Talvez o melhor material pedagógico da Educação Infantil não seja o brinquedo novo que chegou da China. Talvez seja o professor que aprendeu a arte milenar e urgente de escutar. Porque quando a escola escuta a criança, algo poderoso acontece: a criança aprende a escutar o mundo. Escuta a natureza, escuta o colega diferente, escuta sua própria dúvida interna. E um mundo de pessoas que sabem escutar é um mundo com menos violência, mais empatia e mais futuro.

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, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. . ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016.

MONTESSORI, Maria. **O método da pedagogia científica:** aplicado à educação da infância. 2 ed. Campinas: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2008.

DAS BIRRAS ÀS PALAVRAS: EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

From Tantrums to Words: Emotional Education in the Transition from Early Childhood Education to Lower Elementary School

ELIANE APARECIDA BENTO [1]
SILVANA ARLINDA FRANCO SILVA [2]
MARILEY SCHAFER [3]

RESUMO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I representa um momento marcante na trajetória escolar das crianças. Trata-se de uma etapa permeada por mudanças que envolvem novos espaços, rotinas, expectativas e formas de interação, exigindo da criança adaptações não apenas cognitivas, mas também emocionais. Nesse contexto, as manifestações emocionais intensas, frequentemente identificadas como birras, choros, inseguranças ou dificuldades de convivência, revelam necessidades que nem sempre conseguem ser expressas verbalmente. Assim, a educação emocional surge como um importante instrumento para auxiliar as crianças a reconhecer, compreender e comunicar sentimentos de maneira mais saudável.

O presente estudo tem como objetivo discutir a relevância da educação emocional durante o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, analisando como práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento sócio emocional podem favorecer a adaptação escolar, fortalecer vínculos afetivos e contribuir para a construção da autonomia infantil. A pesquisa fundamenta-se em autores que discutem o desenvolvimento emocional, a infância e os processos educativos, destacando a importância do acolhimento e da escuta sensível por parte dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação emocional; Transição escolar; Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Desenvolvimento socioemocional.

1 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.

2 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.

3 Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, 2001.

DAS BIRRAS ÀS PALAVRAS: EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

From Tantrums to Words: Emotional Education in the Transition from Early Childhood Education to Lower Elementary School

ELIANE APARECIDA BENTO [1]
SILVANA ARLINDA FRANCO SILVA [2]
MARILEY SCHAFER [3]

ABSTRACT

The transition from Early Childhood Education to Elementary School represents a significant milestone in children's educational journey. This stage is marked by changes involving new environments, routines, expectations, and forms of interaction, requiring children to adapt not only cognitively but also emotionally. In this context, intense emotional manifestations, often identified as tantrums, crying, insecurity, or difficulties in social interaction, reveal needs that children are not always able to express verbally. Therefore, emotional education emerges as an important tool to help children recognize, understand, and communicate their feelings in healthier ways.This study aims to discuss the relevance of emotional education during the transition process between Early Childhood Education and Elementary School, analyzing how pedagogical practices focused on socio-emotional development can facilitate school adaptation, strengthen affective bonds, and contribute to the construction of children's autonomy. The research is based on authors who discuss emotional development, childhood, and educational processes, highlighting the importance of welcoming attitudes and sensitive listening by educators.

KEYWORDS: Emotional education; School transition; Early Childhood Education;Elementary School; Socio-emotional development.

1 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.

2 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.

3 Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, 2001.

INTRODUÇÃO

Crescer nunca acontece de forma completamente silenciosa. Em determinados momentos da infância, as mudanças aparecem de maneira visível. A entrada no Ensino Fundamental é uma delas. O que antes era familiar passa a exigir novas formas de comportamento, atenção e participação. A criança deixa um ambiente fortemente marcado pelo brincar e pela experimentação para ingressar em um contexto que, embora ainda deva respeitar as especificidades da infância, apresenta demandas mais estruturadas.

Nesse percurso, é comum que sentimentos diversos venham à tona. Ansiedade, medo, entusiasmo, insegurança e expectativa podem coexistir. Muitas vezes, essas emoções são manifestadas por meio de comportamentos considerados inadequados pelos adultos, como choros frequentes, irritabilidade, resistência às atividades ou dificuldades de relacionamento. Entretanto, tais manifestações constituem formas legítimas de comunicação emocional.

Durante muitos anos, a escola concentrou seus esforços principalmente no desenvolvimento cognitivo. Contudo, pesquisas recentes têm demonstrado que o aprendizado está profundamente relacionado às experiências emocionais vividas pelas crianças. Segundo Goleman et al. (2012), a capacidade de reconhecer e administrar emoções influencia diretamente os processos de aprendizagem, socialização e adaptação aos diferentes contextos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a necessidade de promover o desenvolvimento integral, contemplando aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais. Essa perspectiva amplia o entendimento de que educar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas também criar oportunidades para que as crianças desenvolvam competências necessárias para lidar com desafios, conflitos e mudanças.

Diante dessa realidade, torna-se relevante refletir sobre o papel da educação emocional no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I. Mais do que reduzir conflitos ou controlar comportamentos, trata-se de favorecer a construção de uma linguagem emocional que permita às crianças substituir as birras pelas palavras, transformando sentimentos em possibilidades de diálogo, compreensão e crescimento.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da educação emocional no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender os desafios emocionais presentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.

Investigar a relação entre desenvolvimento emocional e adaptação escolar.

Identificar práticas pedagógicas que favoreçam a expressão e o reconhecimento das emoções.

Refletir sobre o papel do professor na construção de ambientes emocionalmente acolhedores.

Discutir a importância das competências socioemocionais para o sucesso escolar e social.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema decorre da crescente necessidade de compreender as dimensões emocionais envolvidas nos processos educativos. Embora os avanços pedagógicos tenham ampliado o olhar sobre a infância, ainda existem contextos nos quais manifestações emocionais são interpretadas apenas como problemas comportamentais, sem que suas causas sejam adequadamente consideradas.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um período particularmente sensível. Mudanças de rotina, novos professores, aumento das responsabilidades e expectativas relacionadas ao desempenho acadêmico podem gerar impactos significativos no bem-estar infantil. Nesse cenário, a educação emocional apresenta-se como uma estratégia fundamental para promover acolhimento, segurança e desenvolvimento saudável.

Além de contribuir para a adaptação escolar, o fortalecimento das competências emocionais favorece a construção de relações interpessoais positivas, a resolução de conflitos e o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, compreender a importância da educação emocional torna-se relevante tanto para profissionais da educação quanto para famílias comprometidas com a formação integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A TRANSIÇÃO ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIA EMOCIONAL

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não representa apenas uma mudança administrativa dentro do sistema educacional. Para a criança, essa transformação envolve uma reorganização de sua rotina, de suas relações e da forma como percebe a si mesma no ambiente escolar.

Segundo Vygotsky et al. (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas nos diferentes contextos culturais. Assim, qualquer mudança significativa no ambiente pode provocar reações emocionais que influenciam diretamente o comportamento infantil.

É comum que as crianças expressem suas emoções por meio de atitudes que os adultos interpretam como birras. No entanto, muitas dessas manifestações refletem dificuldades em compreender e verbalizar sentimentos complexos. Quando uma criança chora ao entrar na escola ou demonstra irritação diante de uma nova atividade, nem sempre está desafiando a autoridade adulta. Frequentemente, está comunicando medo, insegurança ou necessidade de acolhimento.

Nesse sentido, compreender a dimensão emocional da transição escolar torna-se essencial para evitar interpretações simplificadas dos comportamentos infantis.

Durante os primeiros anos de vida, as crianças ainda estão construindo seu repertório emocional e linguístico. Elas sentem intensamente antes mesmo de conseguirem explicar aquilo que sentem.

De acordo com Wallon et al. (2007), a emoção desempenha papel central no desenvolvimento infantil, constituindo uma das primeiras formas de comunicação da criança com o mundo. Antes da linguagem verbal consolidada, o corpo, o choro, os gestos e as expressões faciais tornam-se instrumentos fundamentais de

interação.

Quando os adultos acolhem essas manifestações com escuta e sensibilidade, contribuem para que a criança gradualmente desenvolva a capacidade de nomear emoções. Esse processo é extremamente importante porque permite substituir reações impulsivas por formas mais elaboradas de expressão.

Uma criança que aprende a dizer "estou com medo", "estou triste" ou "estou com saudade" amplia significativamente suas possibilidades de interação social. As palavras passam a ocupar o espaço anteriormente preenchido por comportamentos explosivos ou desorganizados.

Essa transformação não acontece de maneira automática. Ela depende de experiências educativas consistentes, relações afetivas seguras e oportunidades constantes de diálogo.

O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A escola possui uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos curriculares. Ela é também um espaço de convivência, construção de identidade e desenvolvimento humano.

Na concepção de Goleman et al. (2012), a inteligência emocional envolve competências relacionadas ao autoconhecimento, à autorregulação, à empatia e às habilidades sociais. Tais competências podem ser estimuladas por meio de experiências educativas planejadas e significativas.

Entre as práticas que favorecem a educação emocional destacam-se:

- Rodas de conversa sobre sentimentos.
- Contação de histórias com temáticas emocionais.
- Jogos cooperativos.
- Dinâmicas de resolução de conflitos.
- Atividades de expressão artística.
- Leitura de livros que abordem emoções e relações interpessoais.

Essas experiências ajudam as crianças a compreender que todas as emoções são legítimas. O que precisa ser aprendido não é deixar de sentir, mas encontrar maneiras adequadas de lidar com aquilo que se sente.

Mais do que ensinar conteúdos sobre emoções, a escola educa emocionalmente por meio das relações que estabelece diariamente. O modo como o professor acolhe conflitos, responde aos medos infantis e conduz situações desafiadoras comunica valores que influenciam profundamente a formação emocional das crianças.

A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS

Em muitos casos, a adaptação ao Ensino Fundamental depende menos da estrutura física da escola e mais da qualidade das relações construídas nesse ambiente.

Segundo Bowlby et al. (2002), vínculos afetivos seguros favorecem sentimentos de confiança e segurança emocional, permitindo que a criança explore novos ambientes com maior tranquilidade. Quando a escola estabelece relações baseadas no respeito, na empatia e na escuta, cria condições favoráveis para o enfrentamento das mudanças.

O professor assume papel especialmente relevante nesse contexto. Sua presença acolhedora pode funcionar como uma

importante referência emocional para crianças que estão vivenciando sentimentos de insegurança ou ansiedade.

Pequenos gestos possuem grande impacto: escutar atentamente uma criança, validar seus sentimentos, respeitar seu tempo de adaptação e demonstrar interesse genuíno por suas experiências contribuem significativamente para fortalecer vínculos positivos.

Não se trata de superproteger ou eliminar desafios, mas de oferecer suporte para que a criança desenvolva confiança em sua própria capacidade de enfrentá-los.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

A educação emocional torna-se mais eficaz quando família e escola atuam de maneira articulada. As crianças constroem seus aprendizados emocionais em diferentes contextos e, por isso, a coerência entre as práticas educativas favorece processos mais consistentes.

Segundo Bronfenbrenner et al. (2011), o desenvolvimento infantil é influenciado pelos diversos sistemas de interação dos quais a criança participa. Família e escola constituem dois desses sistemas fundamentais.

Quando existe diálogo entre essas instituições, torna-se possível compreender melhor as necessidades individuais de cada criança, compartilhar estratégias de acolhimento e construir intervenções mais adequadas.

A participação familiar durante a transição escolar contribui para reduzir inseguranças e fortalecer sentimentos de pertencimento. Ao perceber que os adultos de referência estão conectados e comprometidos com seu bem-estar, a criança sente-se mais segura para enfrentar os desafios dessa nova etapa.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

As competências emocionais influenciam diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Crianças que aprendem a reconhecer emoções, lidar com frustrações e estabelecer relações saudáveis tendem a apresentar melhores condições para enfrentar desafios acadêmicos e sociais.

Segundo Del Prette et al. (2017), habilidades socioemocionais favorecem processos de aprendizagem, convivência e resolução de conflitos. Além disso, contribuem para a construção da autoestima, da autonomia e do senso de responsabilidade.

Em uma sociedade marcada por mudanças constantes, desenvolver competências emocionais tornou-se tão importante quanto aprender conteúdos tradicionais. Saber ler, escrever e calcular continua sendo fundamental. Entretanto, compreender emoções, dialogar e conviver também são aprendizagens indispensáveis para a vida em comunidade.

A infância constitui um período privilegiado para a construção dessas capacidades. Por isso, investir em educação emocional durante a transição escolar significa criar bases sólidas para o desenvolvimento presente e futuro das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre educação emocional na transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental é, em certa medida, falar sobre escuta. Escutar aquilo que a criança diz, mas também aquilo que ela ainda não consegue dizer.

As chamadas birras frequentemente escondem sentimentos complexos que não encontram palavras suficientes para serem expressos. Quando a escola reconhece essa realidade, passa a compreender os comportamentos infantis não como simples problemas a serem corrigidos, mas como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao longo desta reflexão, tornou-se evidente que a educação emocional desempenha papel fundamental na adaptação escolar, na construção da autonomia e no fortalecimento das relações interpessoais. Crianças que encontram espaços seguros para expressar sentimentos desenvolvem maior confiança para enfrentar mudanças e desafios.

Mais do que uma tendência pedagógica, a educação emocional constitui uma necessidade contemporânea. Em tempos marcados pela rapidez, pelas cobranças e pelas transformações constantes, ensinar as crianças a compreender suas emoções talvez seja uma das formas mais significativas de prepará-las para o futuro.

Afinal, antes de aprender conteúdos cada vez mais complexos, toda criança precisa aprender algo essencial: reconhecer a própria voz emocional e descobrir que seus sentimentos podem ser acolhidos, compreendidos e transformados em palavras.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **Apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais e educação:** pesquisa e atuação em psicologia escolar. **Petrópolis: Vozes**, 2017.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

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

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

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR POR MEIO DO PLANEJAMENTO EDUCATIVO

The Organization of School Work Through Educational Planning

[1]
GABRIELA SILVA LIMA

RESUMO

Este artigo aborda a importância da organização do trabalho escolar por meio do planejamento educativo, destacando sua contribuição para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O estudo evidencia que o planejamento orienta as ações pedagógicas de forma intencional e sistemática. Também ressalta sua relevância na definição de objetivos, estratégias e avaliação das práticas educativas. Além disso, discute as diferentes dimensões do planejamento no contexto escolar. Conclui que planejar é fundamental para promover uma educação democrática, inclusiva e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento educativo; Trabalho escolar; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article addresses the importance of organizing school work through educational planning, highlighting its contribution to the quality of the teaching and learning process. The study shows that planning guides pedagogical actions in an intentional and systematic way. It also emphasizes its relevance in defining objectives, strategies and evaluation of educational practices. In addition, it discusses the different dimensions of planning in the school context. It concludes that planning is essential to promote democratic, inclusive and meaningful education.

KEYWORDS: Educational planning; School work; Pedagogical practice.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2012); Especialista em Literatura Infantil pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Prefeitura Municipal de São Paulo.**

INTRODUÇÃO

A organização do trabalho escolar constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação do processo educativo, sendo o planejamento um instrumento indispensável para a construção de práticas pedagógicas coerentes, intencionais e alinhadas às necessidades da comunidade escolar. Em um contexto educacional marcado por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessária a reflexão sobre o papel do planejamento educativo na promoção de uma educação de qualidade e socialmente comprometida.

Nesse sentido, o planejamento educativo deve ser compreendido como um processo contínuo de reflexão, análise e tomada de decisões que orienta as ações desenvolvidas no âmbito da educação. Sua importância ultrapassa o caráter meramente burocrático, configurando-se como uma ferramenta que possibilita a definição de objetivos, a organização de estratégias pedagógicas, a otimização dos recursos disponíveis e a avaliação permanente das práticas desenvolvidas.

As reflexões apresentadas evidenciam que a ação de planejar favorece a construção de práticas mais conscientes e eficazes, fortalecendo a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo e contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, compreender a organização do trabalho escolar por meio do planejamento educativo torna-se essencial para o fortalecimento da gestão pedagógica e para a consolidação de uma escola comprometida com a democratização do conhecimento, a inclusão e o desenvolvimento humano.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

No contexto educacional, o planejamento deve ser compreendido como um processo contínuo, participativo e passível de adaptações, considerando as necessidades e particularidades de cada realidade escolar. Entretanto, ainda é comum que essa prática seja vista apenas como uma exigência administrativa, desvinculada de sua real função pedagógica. Nesse sentido, torna-se fundamental que os profissionais da educação promovam momentos de análise e reflexão acerca dos planejamentos elaborados, articulando os conteúdos curriculares aos conhecimentos e experiências previamente construídos pelos estudantes. Além disso, para favorecer a qualidade do ensino e tornar as práticas pedagógicas mais significativas, o planejamento precisa estar alinhado às diferentes etapas e modalidades de ensino, oferecendo subsídios para que os docentes enfrentem os desafios presentes no cotidiano escolar e desenvolvam ações voltadas à inclusão de todos os alunos (Padilha, 2001).

De modo mais amplo, observa-se que a educação brasileira tem buscado implementar estratégias que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no âmbito das redes públicas de ensino. Nesse cenário, o planejamento educacional e escolar assume papel de destaque, uma vez que orienta as ações pedagógicas e auxilia na definição de metas e objetivos a serem alcançados.

Historicamente, o planejamento educacional tem ocupado espaço relevante nas políticas públicas brasileiras, sendo influenciado por demandas sociais, econômicas e educacionais. Um marco importante nesse processo foi a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de

2001, com vigência prevista para o período de 2001 a 2010. O documento estabeleceu diretrizes, objetivos e metas destinados à promoção do desenvolvimento da educação nacional ao longo de uma década, buscando assegurar avanços significativos na qualidade e no acesso à educação em todo o país.

O planejamento educacional constitui um instrumento fundamental para a organização das políticas públicas de ensino, abrangendo as esferas federal, estadual e municipal. Sua finalidade é orientar as ações e diretrizes que estruturam o sistema educacional brasileiro, promovendo a articulação entre os diferentes entes federativos. Nesse processo, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenham papel relevante na formulação e no acompanhamento das políticas educacionais, contando com a colaboração dos estados e municípios para a implementação de estratégias voltadas à superação dos desafios presentes em cada contexto educacional.

Nesse cenário, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes para o desenvolvimento da educação brasileira ao longo de dez anos. O documento contempla 20 metas e 254 estratégias destinadas exclusivamente ao fortalecimento da educação em suas diferentes etapas e modalidades de ensino. Além de orientar as políticas educacionais em âmbito nacional, o PNE busca promover a ampliação do acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização da diversidade. Dessa forma, suas metas contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, favorecendo a redução das desigualdades sociais e educacionais existentes no país.

O planejamento constitui uma ação indispensável em qualquer processo que tenha objetivos definidos, especialmente no campo educacional. Segundo Padilha (2001), planejar envolve refletir sobre a realidade, analisar necessidades, prever ações e organizar recursos de forma consciente, com o propósito de alcançar resultados previamente estabelecidos. Trata-se de um processo dinâmico que exige avaliação constante e tomada de decisões fundamentadas.

No ambiente escolar, o planejamento assume papel essencial na condução das práticas pedagógicas, orientando o trabalho docente e contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Quando há articulação entre os fundamentos teóricos e as ações desenvolvidas em sala de aula, as possibilidades de êxito no processo de ensino tornam-se mais significativas. Nesse sentido, o planejamento favorece a coerência entre os objetivos educacionais, os conteúdos trabalhados e os resultados esperados, fortalecendo a prática pedagógica (Portella et al., 2017).

Além disso, o planejamento não deve ser compreendido como uma ação isolada ou estática, mas como um processo permanente de construção e reconstrução. Diante das constantes transformações sociais e educacionais, torna-se necessário revisar e adequar as estratégias adotadas, buscando atender às demandas contemporâneas e promover mais bem resultados no ensino. De acordo com Fonseca (2013), essa atualização contínua é fundamental para garantir maior eficácia às ações desenvolvidas no contexto escolar.

Para que o planejamento seja efetivo, é indispensável conhecer a realidade na qual as ações serão implementadas, identificando as

características, necessidades e potencialidades do público atendido. A realização de diagnósticos e a análise do contexto escolar possibilitam a elaboração de propostas mais adequadas e significativas. Nessa perspectiva, Libâneo (1994) afirma que o planejamento escolar corresponde a um processo de organização, coordenação e racionalização da ação docente, estabelecendo relações entre as atividades educativas e as demandas sociais presentes no contexto em que a escola está inserida. Para que o planejamento educacional alcance sua finalidade, é necessário que todas as etapas do processo sejam cuidadosamente organizadas e articuladas. A definição de objetivos, estratégias e ações deve ocorrer de forma integrada, possibilitando que as propostas elaboradas sejam efetivamente desenvolvidas na prática. Dessa maneira, a qualidade do planejamento está diretamente relacionada à capacidade de transformar as intenções previstas em ações concretas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, diversos documentos normativos contribuem para orientar as políticas e práticas educacionais. Além do Plano Nacional de Educação (PNE), destacam-se os Planos Estaduais e Municipais de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os Regimentos Escolares e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Esses instrumentos estabelecem princípios, metas e diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico e administrativo das instituições de ensino, visando à melhoria da qualidade da educação e à garantia do direito à aprendizagem.

Apesar da relevância desses documentos, ainda existem desafios relacionados à sua efetiva implementação. Muitas vezes, as propostas apresentadas permanecem restritas ao campo teórico, sem alcançar plenamente a realidade das escolas. Conforme ressalta Turra (1995), o planejamento deve ser compreendido como uma atividade permanente, que exige acompanhamento, revisão e comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. Tal perspectiva torna-se ainda mais necessária diante das constantes transformações sociais e das crescentes demandas atribuídas à educação.

Além disso, o sucesso de qualquer planejamento depende da capacidade de transformar decisões em ações concretas. Para isso, é indispensável que existam condições favoráveis para sua execução, bem como o engajamento dos profissionais responsáveis por colocá-lo em prática. Assim, a elaboração de um plano não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como o ponto de partida para a realização de ações que contribuam efetivamente para o alcance dos objetivos educacionais propostos.

PLANEJAMENTO DE ENSINO

No contexto educacional, o planejamento de ensino representa um importante instrumento de organização do trabalho docente, pois possibilita a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, a escolha de metodologias e a elaboração de estratégias de avaliação adequadas às necessidades dos estudantes. Mais do que um documento formal, trata-se de um processo de reflexão que orienta as ações pedagógicas e contribui para a construção de um ensino mais intencional e significativo. Nesse sentido, Hildebrandt e Laging (1986) ressaltam que o planejamento deve ser compreendido como uma prática flexível, sujeita a ajustes e reformulações de acordo com as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

A organização das atividades pedagógicas

ocorre por meio de diferentes instrumentos de planejamento, entre eles o plano escolar e o plano de aula. Esses recursos auxiliam o professor na sistematização das ações educativas, permitindo maior clareza sobre os caminhos que serão percorridos durante o processo de ensino e aprendizagem. Quando elaborado de forma criteriosa, o planejamento favorece a participação dos alunos, estimula o interesse pelos conteúdos e torna as experiências educativas mais dinâmicas. Conforme destaca Leal (2005), o planejamento prévio das aulas contribui para que o docente conduza suas práticas com maior segurança e desenvolva estratégias mais adequadas aos objetivos propostos.

Além disso, a elaboração do planejamento requer uma compreensão ampla da realidade educacional. Para Libâneo (2016), a atuação docente deve considerar tanto os conhecimentos que serão trabalhados quanto às características do contexto em que os estudantes estão inseridos. Essa postura possibilita a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, capazes de atender às demandas e potencialidades dos educandos.

Sob essa perspectiva, o planejamento deixa de ser apenas uma exigência administrativa e passa a constituir um elemento essencial para a qualidade do ensino. De acordo com Portella et al. (2017), sua função está diretamente relacionada à organização das ações educativas, favorecendo a integração entre os objetivos pedagógicos e as experiências de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, o planejamento assume papel estratégico na promoção de um processo educativo mais eficiente, participativo e comprometido com a formação integral dos estudantes. A relevância do planejamento de ensino está diretamente relacionada à organização das práticas pedagógicas e à promoção de aprendizagens mais significativas. Para Portella et al. (2017), o planejamento possibilita ao professor analisar e selecionar estratégias que favoreçam a construção do conhecimento, contribuindo para um processo educativo mais dinâmico e eficiente. Por meio desse instrumento, o docente pode estruturar suas ações de maneira intencional, considerando os objetivos de aprendizagem e as características dos estudantes.

Os autores também destacam que o planejamento não deve limitar-se à definição de conteúdo e atividades, mas abranger aspectos que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, torna-se necessário considerar fatores sociais, culturais e educacionais que permeiam a realidade dos alunos, bem como as condições de trabalho da escola e dos profissionais envolvidos. Essa análise exige do professor uma postura reflexiva e crítica diante de sua prática, permitindo que as decisões pedagógicas sejam tomadas de forma consciente e contextualizada.

Apesar de sua importância, ainda é comum que o planejamento seja compreendido apenas como uma exigência burocrática vinculada às atribuições docentes. Essa visão reduz seu potencial pedagógico e desconsidera sua função como instrumento de orientação e organização do trabalho educativo. Quando elaborado de forma reflexiva, o planejamento deixa de ser uma formalidade administrativa e passa a constituir um recurso capaz de qualificar o processo de ensino e aprendizagem (Portella et al., 2017).

Nessa perspectiva, o planejamento assume papel fundamental na identificação e superação das dificuldades que podem surgir ao longo do percurso escolar. É por meio dele que o professor define objetivos, seleciona conteúdos, organiza metodologias e estabelece critérios de avaliação compatíveis com as necessidades

dos estudantes e com as possibilidades do contexto educativo. Conforme afirma Vasconcellos (2002), a prática pedagógica torna-se mais consistente quando fundamentada em um planejamento bem estruturado, contribuindo para a redução de falhas e para a efetivação de um ensino mais organizado, intencional e comprometido com a aprendizagem dos alunos.

Para que a prática pedagógica produza resultados significativos, é fundamental que o professor desenvolva um planejamento pautado na intencionalidade e na qualidade das ações educativas. Esse processo exige conhecimento sobre os objetivos que se pretende alcançar, bem como a seleção de estratégias e metodologias que atendam às necessidades dos estudantes. De acordo com Turra (1995), o planejamento deve ser elaborado de forma consciente, considerando as especificidades do contexto em que será aplicado e buscando favorecer a aprendizagem de maneira efetiva.

Nesse sentido, a atuação docente requer constante adaptação às diferentes realidades encontradas nas instituições de ensino. Fatores como infraestrutura, recursos disponíveis, características da comunidade escolar e perfil dos alunos influenciam diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Por essa razão, o professor necessita avaliar continuamente suas ações, realizando ajustes sempre que necessário para atender às demandas que surgem ao longo do processo educativo.

Dessa forma, o planejamento não pode ser entendido como um instrumento rígido e imutável. Ao contrário, trata-se de um processo dinâmico que demanda acompanhamento permanente, reflexão e flexibilidade. A avaliação constante das ações desenvolvidas possibilita identificar avanços, desafios e necessidades de reestruturação, contribuindo para que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira mais eficiente e coerente com a realidade vivenciada pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa ressalta-se a relevância da reflexão sobre o planejamento educacional, escolar e de ensino, com o propósito de compreender suas contribuições na prática pedagógica. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o ato de planejar deve estar impregnado de intencionalidade, orientando-se para a construção de uma escola de qualidade e referenciada. Dessa maneira, foi possível compreender que o planejamento ocupa uma posição central no desenvolvimento das ações educativas, constituindo-se como um instrumento capaz de orientar, organizar e dar significado ao processo de ensino e aprendizagem. Mais do que prever atividades ou estabelecer conteúdos, planejar implica refletir sobre os objetivos da educação, as necessidades dos estudantes e as estratégias mais adequadas para promover uma aprendizagem efetiva e significativa. Nesse sentido, o planejamento assume uma dimensão pedagógica, política e social, uma vez que está diretamente relacionado à formação integral dos sujeitos e à garantia do direito à educação de qualidade.

O estudo evidencia que os diferentes níveis de planejamento educacional, escolar e de ensino desempenham funções complementares e indispensáveis para o funcionamento das instituições de ensino. Enquanto o planejamento educacional estabelece diretrizes e metas mais amplas para a educação, o planejamento escolar organiza as ações da unidade educativa e o planejamento de ensino orienta diretamente a prática docente. Dessa forma, a articulação entre essas dimensões é fundamental para assegurar coerência entre as políticas educacionais, os objetivos

institucionais e as ações desenvolvidas em sala de aula.

Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa refere-se à necessidade de compreender o planejamento como um processo contínuo, dinâmico e flexível. As constantes transformações sociais, culturais e educacionais exigem que professores e gestores estejam em permanente movimento de reflexão, avaliação e replanejamento. Assim, o planejamento não deve ser entendido como um documento pronto e imutável, mas como um instrumento que acompanha as demandas da realidade escolar e possibilita intervenções mais eficazes diante dos desafios encontrados no cotidiano.

Além disso, constatou-se que a qualidade da prática pedagógica está intimamente relacionada à qualidade do planejamento realizado. Quando elaborado de forma crítica, participativa e contextualizada, o planejamento contribui para a organização do trabalho docente, favorece a inclusão, amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões. Por outro lado, quando reduzido a uma exigência burocrática, perde sua função transformadora e seu potencial de promover melhorias significativas no processo educativo.

Diante disso, conclui-se que investir em práticas de planejamento fundamentadas na reflexão e na intencionalidade pedagógica representa um caminho essencial para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem. Espera-se que as reflexões desenvolvidas neste estudo contribuam para ampliar a compreensão acerca da importância do planejamento no contexto escolar e incentivem educadores e gestores a reconhecerem esse processo como uma ferramenta indispensável para a qualificação das práticas educativas e para a promoção de uma educação socialmente referenciada e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 de março de 2026.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação, 2014-2024.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de abril de 2026.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. FONSECA, Marília(org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FONSECA, Marília. **Planejamento educacional no Brasil**: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade**.** In: HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf**. Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Rev. Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-5, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PORTELLA, Benhur Martins; et. al. Planejamento no Ensino da Física: investigando ideias e estratégias. **Anais do 9º Salão Internacional de Ensino.** Pesquisa e Extensão - SIEPE Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 21 a 23 novembro 2017.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto alegre: Sagra, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Comprehensive Education and Educational Territories: Pathways to Contextualized Education

GISELE MARCHEZETTI PETENÁ [1]

RESUMO

Este trabalho discute a Educação Integral a partir da perspectiva dos territórios educativos, destacando a importância da articulação entre escola, comunidade e políticas públicas na promoção de experiências formativas mais amplas e contextualizadas. A pesquisa evidencia que a Educação Integral não se limita ao aumento da jornada escolar, mas implica a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural, social e territorial dos estudantes. Ao considerar a escola como parte de um ecossistema educativo mais amplo, torna-se possível fortalecer o desenvolvimento integral, promover aprendizagens significativas e ampliar o acesso a direitos educacionais. A análise, baseada em revisão bibliográfica, aponta que a integração entre diferentes espaços formativos potencializa a participação da comunidade, enriquece o currículo e contribui para a democratização do ensino, reafirmando a necessidade de políticas públicas que valorizem a intersetorialidade e o pertencimento territorial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Territórios Educativos; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This paper discusses Integral Education from the perspective of educational territories, highlighting the importance of articulating schools, communities, and public policies in promoting broader and more contextualized educational experiences. The study demonstrates that Integral Education is not limited to extending school hours but involves the development of pedagogical practices that recognize the cultural, social, and territorial diversity of students. By considering the school as part of a broader educational ecosystem, it becomes possible to strengthen holistic development, promote meaningful learning, and expand access to educational rights. Based on a bibliographic review, the analysis indicates that the integration of different learning spaces enhances community participation, enriches the curriculum, and contributes to the democratization of education. The findings reaffirm the need for public policies that value intersectoral collaboration and territorial belonging as essential elements for comprehensive education.

KEYWORDS: Integral Education; Educational Territories; Public Policies; Community Participation; Meaningful Learning.

[1] **Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda; Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa); Licenciatura em Pedagogia; Professora de Educação Infantil e Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.**

INTRODUÇÃO

A Educação Integral tem se consolidado como uma das principais diretrizes contemporâneas para a promoção de aprendizagens significativas e do desenvolvimento pleno dos estudantes. Essa perspectiva amplia a compreensão da educação para além das práticas restritas à sala de aula e considera que múltiplos espaços, interações e vivências contribuem de maneira decisiva para a formação dos sujeitos.

Nesse contexto, os territórios educativos surgem como uma abordagem que reconhece a escola como parte de um ecossistema mais amplo de saberes, no qual a comunidade, os equipamentos culturais, os serviços públicos e os movimentos sociais se tornam parceiros fundamentais no processo educativo.

Considerar a escola integrada ao território significa reconhecer que as experiências vividas pelos estudantes fora dos muros escolares enriquecem a construção do conhecimento e favorecem o sentimento de pertencimento. A Educação Integral, portanto, articula espaços, tempos e práticas pedagógicas que dialogam com as realidades socioculturais dos educandos, valorizando as diversidades e contribuindo para a formação cidadã.

Ao assumir essa perspectiva, a escola passa a atuar como centro de convergência de saberes comunitários, culturais e institucionais, promovendo uma visão ampliada do que significa aprender e se desenvolver.

Entretanto, a efetivação da Educação Integral enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à articulação intersetorial, à formação de professores e à garantia de condições materiais e estruturais nas escolas públicas. Muitos contextos educacionais ainda apresentam fragilidades relacionadas à infraestrutura, ao tempo e à valorização da comunidade como parceira do processo formativo.

Além disso, práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade territorial dificultam o desenvolvimento de ações que promovam autonomia, participação e equidade, aspectos fundamentais para a consolidação dos territórios educativos.

A justificativa para este estudo apoia-se na necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a Educação Integral pode fortalecer as relações entre escola e território, especialmente em redes públicas que buscam democratizar o acesso a oportunidades formativas.

Ampliar esse debate é essencial para subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade dos contextos sociais e culturais em que os estudantes vivem. Ao investigar estas relações, este trabalho visa contribuir para a consolidação de propostas educacionais que valorizem a diversidade, ampliem o repertório cultural e promovam aprendizagens conectadas à vida cotidiana.

A revisão bibliográfica fundamenta-se em autores que discutem a Educação Integral como um projeto coletivo e articulado ao território, tais como Cavaliere (2019), Moll (2012), Paro (2016), Libâneo (2020), Nóvoa (2017) e Arroyo (2013). Esses estudiosos apontam que a integração entre escola e comunidade exige planejamento, participação social, redes de cooperação e práticas pedagógicas contextualizadas.

As reflexões desses autores contribuem para compreender os territórios educativos como espaços de resistência, criação e fortalecimento

da cidadania, bem como para analisar os impactos das políticas públicas na efetivação dessa concepção.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste trabalho é analisar as contribuições da Educação Integral articulada aos territórios educativos para a formação dos estudantes na escola pública. Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender o papel da intersetorialidade na implementação da Educação Integral; b) identificar práticas pedagógicas que valorizem os saberes e recursos presentes nos territórios; c) discutir os desafios enfrentados pelas escolas na construção de parcerias comunitárias; e d) refletir sobre a importância das políticas públicas na consolidação de propostas educativas integradas ao território.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A concepção de Educação Integral vem ganhando centralidade nos debates contemporâneos sobre políticas educacionais, especialmente no Brasil, na medida em que amplia o entendimento de que a formação dos sujeitos ultrapassa a dimensão cognitiva.

Segundo Moll (2012), a Educação Integral propõe uma compreensão ampliada de aprendizagem, que considera as dimensões emocional, social, cultural e ética como constitutivas do desenvolvimento humano. Essa abordagem rompe com visões tradicionais de escolarização ao reconhecer que aprender envolve múltiplos tempos, espaços e experiências.

Ao assumir essa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como parte de um ecossistema educativo no qual a comunidade, os territórios e as interações sociais exercem papel formativo.

Para Arroyo (2013), o território não é apenas um espaço físico, mas um conjunto de relações, memórias e identidades que moldam a trajetória dos sujeitos. Dessa forma, integrar o território ao cotidiano escolar significa reconhecer que a educação não ocorre apenas dentro da instituição, mas é atravessada pelas vivências e narrativas presentes na comunidade em que o estudante está inserido.

A noção de territórios educativos surge, nesse contexto, como uma importante estratégia para fortalecer a Educação Integral. Cavaliere (2019) destaca que a ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem tem como objetivo garantir que os estudantes acessem experiências culturais, sociais e formativas diversas, consolidando uma educação mais justa e equitativa.

Nessa perspectiva, os territórios educativos são compreendidos como redes de cooperação entre escolas, equipamentos culturais, instituições públicas e organizações comunitárias.

A articulação entre escola e território requer também uma mudança de postura pedagógica, que envolve reconhecer o estudante como protagonista do processo educativo.

Paro (2016) afirma que a democratização da escola passa pela valorização da participação estudantil e pelo reconhecimento das experiências que os alunos trazem de seus contextos sociais. Essa valorização fortalece o vínculo com o território e contribui para práticas pedagógicas mais significativas.

Além disso, a Educação Integral desafia concepções tradicionais de currículo. Para

Libâneo (2020), o currículo precisa dialogar com a vida social dos estudantes e incorporar práticas que articulem saberes escolares, conhecimentos comunitários e culturas juvenis. Nesse sentido, integrar o território ao currículo não significa apenas realizar atividades externas à escola, mas reconhecer os saberes historicamente produzidos pelas comunidades.

Contudo, a efetivação dos territórios educativos apresenta desafios importantes, especialmente no que diz respeito à intersetorialidade. Como destaca Nóvoa (2017), a educação de qualidade depende da articulação entre diferentes políticas e instituições, pois a escola não pode, sozinha, responder às complexas demandas sociais contemporâneas.

A ausência de diálogo entre setores públicos pode comprometer a implementação de ações que envolvem saúde, cultura, assistência social e segurança.

Outro desafio significativo refere-se à formação docente. Para Contreras (2012), o professor precisa ser compreendido como profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente seu contexto, dialogar com a comunidade e construir práticas pedagógicas contextualizadas.

Entretanto, muitos professores ainda não dispõem de formação adequada para trabalhar com metodologias interdisciplinares e com propostas vinculadas ao território.

A precariedade da infraestrutura escolar também limita a consolidação da Educação Integral. Segundo Saviani (2011), políticas educacionais descontinuadas e falta de investimentos repercutem diretamente na capacidade das escolas de desenvolver projetos que articulem diferentes espaços formativos. Assim, a implementação de territórios educativos exige recursos, planejamento e continuidade nas políticas públicas.

Por outro lado, quando bem estruturada, a relação escola-território potencializa aprendizagens e amplia o sentido da educação para os estudantes. De acordo com Arroyo (2013), reconhecer os saberes das comunidades é fundamental para construir uma educação que acolha a diversidade cultural e promova o sentimento de pertencimento. Essa perspectiva fortalece identidades e contribui para processos emancipatórios.

A Educação Integral também se relaciona diretamente com a promoção dos direitos humanos. Cavaliere (2019) afirma que ampliar as oportunidades educativas significa democratizar o acesso a bens culturais, esportivos e sociais historicamente negados a grupos vulnerabilizados. Dessa forma, os territórios educativos tornam-se instrumentos de enfrentamento às desigualdades.

No âmbito do currículo, a interação com o território permite práticas mais contextualizadas e significativas. Libâneo (2020) destaca que a escola precisa promover a articulação entre teoria e prática, estimulando atividades que envolvam investigação, participação social e leitura crítica da realidade. As experiências externas à sala de aula tornam-se, assim, parte fundamental do processo de aprendizagem.

Ao incluir museus, parques, centros culturais e organizações comunitárias como espaços educativos, as escolas ampliam sua capacidade de proporcionar vivências ricas e diversificadas. Moll (2012) argumenta que as experiências culturais contribuem para o desenvolvimento integral ao estimular a criatividade, a sensibilidade e a construção de repertórios simbólicos mais amplos.

É importante destacar que a Educação Integral

não se limita ao aumento da jornada escolar. Como afirma Cavaliere (2019), o tempo ampliado só é significativo quando orientado por um projeto pedagógico consistente, voltado para a formação integral. Isso significa que os territórios educativos precisam estar articulados a práticas que valorizem a autonomia, o protagonismo e a expressão dos estudantes.

Outro aspecto central refere-se à participação da comunidade. Paro (2016) enfatiza que a escola pública só se fortalece quando estabelece vínculos sólidos com as famílias e com os coletivos que atuam no território. A construção de territórios educativos depende, portanto, de processos participativos e democráticos.

A intersetorialidade, nesse sentido, aparece como condição indispensável. Nóvoa (2017) observa que políticas integradas podem garantir mais efetividade e sustentabilidade às ações educativas. A articulação entre educação, cultura, saúde e assistência social amplia o alcance das políticas públicas e fortalece o papel da escola como espaço de garantia de direitos.

A implementação dos territórios educativos também pode contribuir para práticas pedagógicas inovadoras. Saviani (2011) destaca que a escola precisa promover experiências que articulem cultura, ciência, arte e tecnologia, favorecendo aprendizagens significativas. A integração com o território estimula metodologias que valorizam projetos, investigações e ações colaborativas.

Em síntese, este capítulo evidencia que a Educação Integral e os territórios educativos representam uma perspectiva promissora para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e conectada à realidade dos estudantes.

Ao reconhecer o território como espaço formativo, as instituições escolares ampliam sua capacidade de promover experiências significativas, fortalecem vínculos comunitários e contribuem para a formação integral dos sujeitos.

Por fim, reforça-se que a consolidação dessa proposta depende de políticas públicas consistentes, formação docente contínua, participação da comunidade e articulação intersetorial. A Educação Integral só se torna efetiva quando a escola é compreendida como parte de uma rede ampla de saberes, práticas e relações que constituem o território e dão sentido à experiência educativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INTERSETORIALIDADE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

A consolidação dos territórios educativos no contexto da Educação Integral exige uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas que dão vida a essa concepção. Essas práticas precisam superar a lógica conteudista e fragmentada do ensino tradicional, buscando novas formas de interação entre escola, comunidade e demais atores sociais.

Como destaca Libâneo (2020), a prática pedagógica contemporânea deve articular teoria e realidade social, permitindo que o estudante participe de experiências significativas que ampliem sua compreensão de mundo.

Ao considerar o território como espaço de aprendizagem, a prática pedagógica deixa de estar restrita aos limites físicos da escola e passa a dialogar com ambientes culturais, naturais e comunitários.

Segundo Arroyo (2013), o território é um espaço vivo, carregado de histórias e

identidades que podem enriquecer o processo educativo quando valorizados de maneira intencional. Assim, a prática docente se transforma em uma mediação que conecta saberes escolares e saberes territoriais.

A formação docente, nesse sentido, torna-se elemento essencial. Contreras (2012) argumenta que o professor reflexivo é aquele que analisa criticamente seu contexto, reconhece suas próprias limitações e busca constantemente integrar novas linguagens, métodos e abordagens ao trabalho pedagógico. Essa postura é indispensável quando se trata de construir práticas integradas ao território, pois exige sensibilidade cultural e abertura ao diálogo com diferentes agentes comunitários.

Entre as práticas possíveis no âmbito dos territórios educativos, destacam-se projetos interdisciplinares que envolvem investigação do território, mapeamento de espaços culturais, participação em atividades comunitárias e análise crítica de realidades locais.

Para Moll (2012), às experiências pedagógicas que emergem do território tornam-se catalisadoras de aprendizagens significativas, pois promovem a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos estudantes.

Outra dimensão importante diz respeito à intersetorialidade, que é considerada por Nóvoa (2017) como um fator indispensável para o fortalecimento da educação pública.

A integração entre setores como cultura, assistência social, esporte e saúde permite que a escola amplie sua capacidade de atender as necessidades dos estudantes e de promover ações mais abrangentes. No entanto, essa integração ainda enfrenta diversos obstáculos, especialmente relacionados à burocracia e à falta de articulação entre políticas governamentais.

Apesar desses desafios, experiências intersetoriais bem-sucedidas demonstram a potência dessa abordagem. Parcerias entre secretarias municipais, organizações sociais, equipamentos culturais e lideranças comunitárias podem ampliar significativamente as oportunidades formativas. Cavaliere (2019) ressalta que essas parcerias são fundamentais para democratizar o acesso a atividades que historicamente estiveram restritas a grupos privilegiados.

A participação social também se apresenta como componente estruturante dos territórios educativos. Paro (2016) enfatiza que a democratização da escola pública só se concretiza quando a comunidade é reconhecida como sujeito ativo no planejamento e na avaliação das práticas escolares. A participação de famílias, conselhos escolares e coletivos comunitários fortalece o vínculo entre escola e território e contribui para práticas mais contextualizadas.

Nesse cenário, os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas precisam incorporar de forma explícita a concepção de território educativo. Para Saviani (2011), o PPP é instrumento essencial para garantir coerência e continuidade às ações pedagógicas, evitando rupturas decorrentes de mudanças administrativas. Quando o território é reconhecido no PPP, a escola assume sua condição de espaço público articulado à comunidade.

As práticas pedagógicas vinculadas ao território também têm grande potencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e críticas. Libâneo (2020) afirma que a aprendizagem se torna mais ampla quando envolve dimensões éticas, estéticas e políticas, articuladas à realidade concreta dos estudantes. Tais práticas

favorecem o desenvolvimento de empatia, responsabilidade social, criatividade e pensamento crítico.

Além disso, o território educativo possibilita a construção de currículos mais flexíveis e contextualizados. Arroyo (2013) destaca que um currículo sensível às dinâmicas territoriais promove uma educação que valoriza identidades culturais e contribui para o enfrentamento das desigualdades sociais. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento padronizado para se tornar uma construção coletiva.

Um aspecto relevante desse processo é o reconhecimento dos saberes comunitários como parte legítima do conhecimento escolar. Saviani (2011) argumenta que a educação deve integrar conhecimentos populares e científicos, rompendo com a hierarquização que historicamente marginalizou saberes produzidos pelos grupos populares. Os territórios educativos oferecem condições favoráveis para essa integração.

As práticas culturais – como dança, música, artes visuais, literatura, tradições comunitárias e manifestações populares – tornam-se conteúdos pedagógicos relevantes quando articuladas à Educação Integral. Moll (2012) observa que a cultura tem papel estruturante na formação humana, e sua presença no currículo fortalece a identidade dos estudantes, amplia repertórios e incentiva a participação social.

A escola, quando inserida de maneira ativa no território, também se torna espaço de resistência e produção cultural. Arroyo (2013) afirma que as instituições escolares podem desempenhar papel fundamental na valorização de culturas periféricas e na promoção de práticas que enfrentam desigualdades. Isso reforça o caráter emancipatório da educação.

A intersetorialidade, por sua vez, potencializa o acesso a políticas de proteção social, saúde e cultura. Nóvoa (2017) destaca que, quando a escola trabalha articulada a outras instituições, ela amplia sua capacidade de garantir direitos e promove ações preventivas relacionadas ao bem-estar dos estudantes. Essa dinâmica fortalece o papel da escola como espaço de cidadania.

Nesse contexto, o papel do professor é central para mediar relações e construir práticas que façam sentido para os estudantes. Contreras (2012) ressalta que o docente precisa compreender as singularidades do território e reconhecer que a educação é sempre uma prática social, marcada por disputas, resistências e diferentes formas de expressão cultural.

Por fim, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas orientadas pelos territórios educativos contribuem para transformar a escola em um espaço vivo, em permanente diálogo com a realidade. Cavaliere (2019) afirma que essa concepção amplia o potencial formativo da educação pública ao integrar experiências culturais, sociais e comunitárias que enriquecem a formação integral dos estudantes.

Sendo assim, este capítulo evidencia que os territórios educativos representam não apenas uma estratégia pedagógica, mas uma forma de repensar a escola pública em suas dimensões política, social e cultural. A integração entre práticas pedagógicas, participação social e intersetorialidade reforça uma visão de educação comprometida com os direitos, com a diversidade e com a promoção de aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho

evidenciou que a Educação Integral e os territórios educativos constituem um campo potente para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, contextualizadas e sensíveis às múltiplas dimensões que compõem a formação humana.

Ao compreender que o processo educativo extrapola os limites da sala de aula, os capítulos demonstraram que a articulação entre escola, comunidade e diferentes equipamentos culturais fortalece a aprendizagem, amplia repertórios e contribui efetivamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa perspectiva, defendida por autores como Moll (2012) e Arroyo (2013), reafirma que o território é, simultaneamente, espaço formativo, cultural e social, capaz de enriquecer o cotidiano escolar.

No decorrer da discussão, ficou evidente que os territórios educativos não representam apenas uma inovação metodológica, mas uma mudança paradigmática na concepção de escola pública.

A inclusão de experiências culturais, sociais e comunitárias no currículo promove uma educação mais equitativa, como defendem Cavaliere (2019) e Libâneo (2020), ao reconhecer os saberes locais e integrar diferentes formas de conhecimento.

Além disso, a participação da comunidade, a intersetorialidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e colaborativas reforçam o compromisso da escola com a garantia de direitos, com a diversidade e com a construção de processos emancipatórios.

Entretanto, os desafios são significativos. A necessidade de formação docente contínua, a limitação estrutural das escolas e a ausência de articulação entre políticas públicas — apontadas por Contreras (2012), Saviani (2011) e Nóvoa (2017) — revelam que a efetivação da Educação Integral depende de condições institucionais e políticas que sustentem suas ações de modo sistemático e duradouro. A consolidação dos territórios educativos requer planejamento, investimento e continuidade nas políticas educacionais, evitando rupturas que fragilizam o trabalho pedagógico.

Ainda assim, os resultados teóricos e reflexões apresentadas ao longo deste estudo demonstram que apostar na Educação Integral é apostar em uma educação pública de qualidade, capaz de promover a formação crítica, cultural, ética e social dos estudantes.
Quando a escola reconhece o território como espaço pedagógico e constrói vínculos de cooperação com atores sociais diversos, amplia-se sua potência de transformar realidades, fortalecer identidades e promover justiça social.

Desse modo, conclui-se que a Educação Integral, articulada aos territórios educativos, representa não apenas uma proposta metodológica, mas um projeto político e social que visa à democratização do acesso ao conhecimento, à valorização das culturas locais e à construção de uma escola mais humana, participativa e conectada à vida dos estudantes.

Avançar nessa direção implica continuar pesquisando, dialogando e investindo em políticas públicas que garantam condições reais para que essa concepção se efetive de maneira ampla e duradoura.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outro território:** ensaios sobre a educação e o mundo da vida. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALIERE, André. Educação integral: políticas públicas e práticas escolares. **Cadernos de Pesquisa,** v. 49, n. 174, p. 10-27, 2019.

CONTRERAS, José Domingo. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, escola e democracia**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. Campinas: Autores Associados, 2011.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI): REGISTROS QUE REVELAM AS INFÂNCIAS, AS APRENDIZAGENS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTERS (ECCS): RECORDS THAT REVEAL CHILDHOODS, LEARNING, AND EDUCATIONAL PRACTICES

GRACIELE MONTEIRO CARVALHO GOMES MELO [1]

RESUMO

A documentação pedagógica constitui um importante instrumento de reflexão, acompanhamento e visibilização das experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil. Mais do que registrar atividades realizadas, ela possibilita tornar visíveis os processos de aprendizagem, as interações, as brincadeiras, as investigações e os percursos construídos pelas crianças em seus contextos educativos. No âmbito dos Centros de Educação Infantil (CEIs), a documentação pedagógica assume papel fundamental na construção de práticas que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, competentes e protagonistas de suas aprendizagens. Este artigo tem como objetivo compreender a importância da documentação pedagógica no CEI, analisando suas contribuições para o planejamento, avaliação e reflexão das práticas educativas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental fundamentada em autores que discutem a documentação pedagógica na Educação Infantil e em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os resultados evidenciam que a documentação pedagógica favorece a construção de uma pedagogia da escuta, fortalece a participação das famílias e contribui para a qualificação do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação pedagógica; Educação Infantil; CEI; Registro pedagógico; Avaliação.

ABSTRACT

Pedagogical documentation is an important tool for reflecting on, monitoring, and making visible the experiences lived by children in Early Childhood Education. More than just recording activities, it makes it possible to make visible the learning processes, interactions, play, investigations, and paths built by children in their educational contexts. In the context of Early Childhood Education Centers (CEIs), pedagogical documentation plays a fundamental role in building practices that recognize children as subjects of rights, competent and protagonists of their learning. This article aims to understand the importance of pedagogical documentation in the CEI, analyzing its contributions to the planning, evaluation, and reflection of educational practices. This is a bibliographic and documentary research based on authors who discuss pedagogical documentation in Early Childhood Education and on official documents from the Municipal Department of Education of São Paulo. The results show that pedagogical documentation favors the construction of a pedagogy of listening, strengthens the participation of families, and contributes to the qualification of teaching work.

KEYWORDS: Early childhood education; Natural elements; Childhood; Play; Child development.

1 **Graduação em Pedagogia pela PUC – SP (2017); Professora de Educação Infantil na PMSP desde 2008 - atualmente no CEI Helena Iracy Junqueira**

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira vem passando por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente no que se refere à concepção de infância, de currículo e de avaliação. Nesse contexto, os registros pedagógicos assumem papel central na construção de práticas que valorizam as experiências infantis e reconhecem as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Nos Centros de Educação Infantil (CEIs), a documentação pedagógica emerge como uma estratégia capaz de tornar visíveis as experiências das crianças, permitindo que educadores observem, interpretem e reflitam sobre os percursos construídos cotidianamente. Diferentemente de registros meramente burocráticos, a documentação pedagógica constitui um processo investigativo que possibilita compreender como as crianças pensam, interagem, criam hipóteses e produzem conhecimentos.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo destaca que a observação e os registros são elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (SÃO PAULO, 2022). Dessa forma, documentar significa atribuir sentido às experiências infantis e utilizá-las como base para o planejamento e a avaliação.

Nesse cenário, este artigo busca discutir a relevância da documentação pedagógica no cotidiano dos CEIs, analisando seus fundamentos teóricos e suas contribuições para a construção de uma prática educativa democrática, participativa e reflexiva.

PROBLEMA DE PESQUISA

A escolha do tema justifica-se pela crescente importância atribuída aos processos de documentação pedagógica nas instituições de Educação Infantil, especialmente após a consolidação de documentos curriculares que reconhecem as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Muitas vezes, os registros realizados nas unidades educacionais limitam-se ao cumprimento de exigências administrativas, perdendo sua potencialidade formativa e reflexiva. Dessa forma, torna-se necessário aprofundar os estudos sobre a documentação pedagógica, compreendendo-a como ferramenta capaz de qualificar as práticas educativas e fortalecer os processos de avaliação e planejamento.

Além disso, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, documentos orientadores vêm destacando a necessidade de registros que revelem os percursos das crianças e dos educadores, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento e a participação das famílias.

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância da documentação pedagógica no Centro de Educação Infantil como instrumento de acompanhamento, reflexão e qualificação das práticas educativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os fundamentos teóricos da documentação pedagógica na Educação Infantil;
- Identificar as contribuições dos registros pedagógicos para o planejamento e avaliação;
- Compreender a relação entre documentação pedagógica e protagonismo infantil;

- Discutir as orientações presentes nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;
- Refletir sobre os desafios da implementação da documentação pedagógica nos CEIs.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

As discussões contemporâneas sobre Educação Infantil compreendem a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos. Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais que atribuíam às crianças uma posição passiva diante do processo educativo.

Segundo o Currículo da Cidade – Educação Infantil, as crianças são sujeitos potentes, capazes de produzir culturas, estabelecer relações e construir significados sobre o mundo em que vivem. Essas concepções exigem práticas pedagógicas que valorizem suas múltiplas linguagens e formas de expressão.

Nesse contexto, a documentação pedagógica surge como uma possibilidade de escutar e interpretar as experiências infantis. Para Rinaldi (2016), documentar significa construir narrativas que permitam compreender os processos de aprendizagem das crianças, tornando-os visíveis para educadores, famílias e para as próprias crianças.

A documentação não se restringe à coleta de fotografias ou produções infantis. Trata-se de um processo contínuo de observação, interpretação e reflexão que possibilita compreender os significados presentes nas ações das crianças.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DOCENTE

A prática educativa na Educação Infantil exige constante observação e análise das experiências vividas pelas crianças. Nesse sentido, a documentação pedagógica torna-se um instrumento essencial para a formação continuada dos professores.

Conforme afirma Ostetto (2017), registrar é também refletir sobre a prática, revisitando acontecimentos e identificando possibilidades para novos planejamentos.

Quando os educadores analisam registros fotográficos, escritos, vídeos e falas das crianças, ampliam sua capacidade de compreender os interesses, hipóteses e necessidades dos grupos. Dessa forma, a documentação pedagógica transforma-se em um instrumento de pesquisa sobre a própria prática docente.

A Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo destaca que os registros devem subsidiar a reflexão pedagógica e a construção de planejamentos significativos, respeitando os tempos, ritmos e singularidades das crianças.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DA CIDADE

O Currículo da Cidade – Educação Infantil reafirma a importância da observação e dos registros como elementos estruturantes da prática pedagógica. O documento enfatiza que o acompanhamento das aprendizagens deve ocorrer por meio de processos contínuos de observação, documentação e reflexão.

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica está diretamente relacionada aos

seis direitos de aprendizagem:

- Conviver;
- Brincar;
- Participar;
- Explorar;
- Expressar;
- Conhecer-se.

Ao documentar as experiências das crianças, os educadores conseguem identificar como esses direitos estão sendo garantidos no cotidiano da instituição.

Além disso, a documentação possibilita evidenciar os Campos de Experiência previstos no currículo, fortalecendo a articulação entre teoria e prática.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO

Na Educação Infantil, a avaliação não possui caráter classificatório ou promocional. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, a documentação pedagógica torna-se uma importante ferramenta avaliativa, pois permite acompanhar os processos vivenciados pelas crianças ao longo do tempo. A Orientação Normativa nº 01/2013 da SME destaca que avaliar na Educação Infantil significa observar, registrar, interpretar e refletir sobre as experiências das crianças, buscando compreender seus processos de desenvolvimento.

Assim, a documentação pedagógica contribui para uma avaliação mais sensível, contextualizada e comprometida com os princípios da infância.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DOS CEIs

Nos Centros de Educação Infantil, a documentação pedagógica pode assumir diferentes formatos:

- Diários de bordo;
- Portfólios individuais;
- Painéis expositivos;
- Relatórios pedagógicos;
- Registros fotográficos;
- Vídeos;
- Narrativas pedagógicas;
- Documentação digital.

Independentemente do formato utilizado, é fundamental que os registros revelem os processos vividos pelas crianças e não apenas os produtos finais das atividades.

Ao observar uma criança explorando materiais de largo alcance, por exemplo, o educador pode registrar suas hipóteses, descobertas, interações e estratégias utilizadas durante a brincadeira. Esses elementos fornecem informações valiosas para a compreensão dos processos de aprendizagem.

Além disso, a documentação favorece a participação das famílias, que passam a conhecer e valorizar as experiências vividas pelas crianças na instituição.

DESAFIOS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Apesar de sua relevância, a implementação da documentação pedagógica enfrenta desafios significativos.

Entre eles destacam-se:

- Falta de tempo institucional para observação e reflexão;
- Excesso de demandas burocráticas;
- Necessidade de formação continuada;
- Dificuldade em interpretar os registros produzidos;
- Compreensão limitada da documentação como simples coleta de evidências.

Superar esses desafios exige investimento em processos formativos que fortaleçam a cultura da observação, da escuta e da reflexão pedagógica.

Os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana destacam a importância de práticas avaliativas e documentais que respeitem as especificidades da infância e contribuam para a melhoria da qualidade social da educação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa busca entender o tema usando uma abordagem qualitativa. O objetivo é investigar e explicar o assunto, com a ajuda de livros e documentos como base para os estudos. A opção por essa metodologia fundamenta-se na necessidade de compreender os conceitos, fundamentos e contribuições da documentação pedagógica para a Educação Infantil, especialmente no contexto dos Centros de Educação Infantil (CEIs), a partir da análise de referenciais teóricos e normativos que orientam as práticas educativas.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, constituídos principalmente por livros, artigos científicos, dissertações, teses e produções acadêmicas que possibilitam ao pesquisador aprofundar seus conhecimentos sobre determinado tema. Nesse sentido, foram selecionadas obras de autores que discutem a documentação pedagógica, a avaliação na Educação Infantil, a formação docente e as concepções contemporâneas de infância, entre eles Carla Rinaldi (2016), Luciana Ostetto (2017), Loris Malaguzzi, Maria Carmen Barbosa e outros estudiosos que contribuem para a compreensão da criança como sujeito de direitos, competente e protagonista de suas aprendizagens.

Além de pesquisar livros e artigos, também fizemos uma pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa usa documentos que ainda não passaram por uma análise detalhada ou que podem ser estudados de um jeito diferente, como explicam Lüdke e André (1986). Foram analisados documentos oficiais que orientam a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, destacando-se o Currículo da Cidade – Educação Infantil, o Currículo Integrador da Infância Paulistana, a Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil e os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Também foram considerados documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

O caminho do método foi dividido em algumas fases. Primeiro, foi feito um levantamento de livros e documentos. Depois, fiz a leitura inicial dos materiais escolhidos para encontrar os conceitos principais de documentação pedagógica, avaliação, planejamento e ideias sobre infância. Depois, o grupo fez uma leitura mais detalhada e avaliou os livros e documentos. Nessa etapa, o grupo buscou relacionar as ideias dos autores estudados com o que dizem as orientações curriculares, que servem de base para o trabalho dos

professores nos CEIs.

Os dados passaram por uma análise mais voltada para o lado qualitativo. O objetivo foi entender de que maneira os autores pesquisados e também os documentos oficiais enxergam a documentação pedagógica. Foram organizadas categorias temáticas relacionadas à concepção de criança, à documentação pedagógica como instrumento de reflexão docente, à sua presença no Currículo da Cidade, às relações entre documentação e avaliação, às formas de documentação utilizadas no cotidiano dos CEIs e aos desafios enfrentados pelos educadores para sua efetivação.

Quando decidi focar no lado qualitativo, passei a ver com mais clareza o que está por trás das práticas de documentação pedagógica, como os sentidos, as ideias e as intenções. Esse olhar faz com que eu perceba melhor os aspectos humanos e como as pessoas se relacionam no trabalho com a Educação Infantil. Assim, este estudo quis ajudar a pensar mais sobre a documentação pedagógica. A ideia foi mostrar como a documentação pode servir para ouvir, observar e avaliar as crianças, além de construir conhecimento sobre o que elas vivem no dia a dia. Isso ajuda a melhorar as práticas de quem trabalha com educação infantil, garantindo os direitos das crianças de aprender e se desenvolver, como está nos documentos que orientam essa etapa da educação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Quando a gente observa os estudos e também os documentos oficiais, dá para ver que a documentação pedagógica é muito importante no dia a dia da Educação Infantil, ainda mais nos Centros de Educação Infantil (CEIs). Os resultados indicam que a documentação é mais do que um registro. A documentação tem um papel fundamental para o aprendizado e ajuda a gente a entender melhor o que acontece no dia a dia. Além disso, a documentação incentiva quem atua com crianças a buscar práticas melhores. Tudo isso acaba fazendo diferença quando pensamos em atividades mais significativas para as crianças. No começo, dá para ver que a documentação pedagógica tem ligação direta com as mudanças no jeito de entender a infância nos últimos anos. Os autores analisados e os documentos orientadores da Educação Infantil convergem ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de seus processos de aprendizagem. Essa compreensão rompe com perspectivas históricas que concebiam a criança como receptora passiva do conhecimento e exige dos educadores uma postura de escuta atenta e observação constante. Nesse caso, a documentação pedagógica serve para mostrar como as crianças aprendem, as ideias que elas têm, o que descobrem e como se relacionam todos os dias. Carla Rinaldi (2016) comenta sobre essa mesma ideia. Ela afirma que registrar é uma maneira de interpretar e contar as histórias que fazem parte do processo de aprendizagem. Isso permite compartilhar esses momentos com as crianças, com as famílias e também com quem educa. Ao analisar o material estudado, percebo que esta ideia faz com que os registros pedagógicos ganhem um papel maior. Eles deixam de ser só provas do que foi feito e passam a ajudar a entender melhor as experiências das crianças. Eu notei que a documentação pedagógica está ligada ao jeito que os professores são formados. Ostetto (2017) afirma que, ao fazer um registro, o educador é instigado a pensar sobre sua prática pedagógica. Por isso, os registros ajudam na pesquisa e também servem para

analisar o trabalho dos professores. Quando os educadores param para olhar de novo as fotos, os vídeos, as histórias, os trabalhos das crianças e até as anotações, os educadores conseguem enxergar o que aconteceu por outro ângulo. Os educadores descobrem novos interesses das crianças e ainda pensam em outras formas de agir na sala de aula. Essa ideia segue o que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo recomenda e considera a documentação pedagógica uma ferramenta útil para planejar e avaliar. Os documentos oficiais mostram que o professor precisa cuidar dos papéis no trabalho. Preencher a documentação não é só mais uma coisa para fazer, faz parte do que rola na sala de aula todos os dias. Por isso, os registros ajudam muito quando queremos organizar o currículo e pensar em propostas pedagógicas que realmente fazem sentido para as crianças. Os resultados indicam que a documentação pedagógica está bastante ligada aos princípios do Currículo da Cidade – Educação Infantil. Os seis direitos de aprendizagem, que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, podem ser vistos e acompanhados nos registros feitos pelos educadores. Quando uma criança participa de uma brincadeira investigativa, explora materiais não estruturados ou interage com seus pares durante uma roda de conversa, por exemplo, a documentação permite evidenciar como esses direitos estão sendo garantidos na prática cotidiana. A análise mostra que a documentação pedagógica ajuda a juntar os Campos de Experiência que estão na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo da Cidade. Quando os educadores anotam o que as crianças estão vivendo, eles conseguem perceber como uma área do conhecimento se conecta com a outra. Isso ajuda os educadores a entender melhor o desenvolvimento das crianças, observando cada uma por completo, e não separando cada parte. Esse entendimento abre mais caminhos para o planejamento e ajuda a montar um currículo que vai mudando, feito a partir das vivências reais das crianças. Quando falamos da avaliação, os resultados indicam que a documentação pedagógica faz diferença e ajuda as práticas a ficarem de acordo com o que a Educação Infantil propõe. Diferente dos modelos antigos de avaliação, que olham apenas para os resultados e as notas, a documentação faz com que seja possível ver todo o processo, a trajetória e o crescimento de cada pessoa. Quando a gente olha para a Orientação Normativa nº 01/2013, dá para ver que avaliar é observar, anotar, entender e pensar sobre as experiências das crianças. O objetivo é tentar entender o que as crianças aprendem e criam quando estão interagindo com o mundo ao redor. Olhar para a avaliação desse jeito deixa tudo mais ligado às pessoas e ao dia a dia de cada um. O educador passa a enxergar de forma mais clara os avanços, os interesses, as dificuldades e tudo aquilo que cada aluno ou grupo mostra. Em vez de destacar o que a criança ainda não consegue fazer, a documentação pedagógica permite ver as habilidades que a criança já desenvolveu e acompanhar como esse processo está acontecendo, levando em conta o tempo e o ritmo de cada um. Outro ponto importante é que as famílias participaram. O estudo mostra que a documentação pedagógica ajuda a aproximar a escola da comunidade. Isso porque a documentação torna visíveis experiências que antes ficavam só dentro da escola. As famílias podem usar portfólios, murais, relatórios, painéis e registros digitais para ver como as crianças estão se desenvolvendo, entender as propostas da escola e ficar mais próximas do dia a dia escolar. Mas a análise mostra que os CEIs ainda têm muitos desafios para usar a documentação pedagógica. Os principais desafios que vemos hoje são ter pouco tempo para olhar e refletir em grupo, lidar com muita

papelada, não contar com uma formação mais direcionada e ainda ter dificuldade para entender os registros feitos. Muita gente ainda vê a documentação só como uma forma de juntar provas ou mostrar o que já foi feito, e acaba deixando de lado o quanto ela pode ajudar a investigar e aprender mais sobre o próprio trabalho. Esses desafios mostram que é importante continuar investindo na formação dos professores e também criar uma cultura nas escolas que valorize olhar, ouvir e pensar sobre o trabalho pedagógico. Os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana reforçam que a qualidade da educação está diretamente relacionada à capacidade das instituições de produzir registros significativos que revelem os processos de aprendizagem das crianças e subsidiem a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica constitui um dos pilares fundamentais das práticas contemporâneas na Educação Infantil, pois possibilita compreender e valorizar a complexidade das experiências vividas pelas crianças em seus cotidianos. Mais do que um conjunto de registros sobre atividades realizadas, ela se configura como um processo intencional de observação, escuta, interpretação e reflexão, capaz de tornar visíveis os percursos de aprendizagem, as descobertas, as interações, as brincadeiras, as hipóteses e as múltiplas formas de expressão das crianças. Ao documentar, o educador reconhece a infância como um tempo potente de produção de conhecimentos, atribuindo significado às experiências construídas individual e coletivamente.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a documentação pedagógica desempenha um papel essencial na qualificação das práticas educativas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil. Por meio dela, os professores ampliam seus olhares sobre as crianças, identificam seus interesses, necessidades e potencialidades, e encontram subsídios para a elaboração de planejamentos mais sensíveis, contextualizados e coerentes com os processos vividos pelo grupo. Além disso, a documentação favorece uma avaliação contínua e processual, pautada no acompanhamento dos percursos de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando os tempos, ritmos e singularidades de cada criança.

Os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reafirmam a centralidade dos registros pedagógicos na construção de uma educação comprometida com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica é compreendida como uma prática que fortalece os princípios do Currículo da Cidade, especialmente aqueles relacionados à escuta das infâncias, ao protagonismo infantil, à valorização das múltiplas linguagens e à construção de experiências educativas significativas. Os registros tornam-se, assim, instrumentos que conectam observação, planejamento, avaliação e reflexão, contribuindo para a consolidação de uma prática pedagógica mais consciente, investigativa e transformadora.

Dessa forma, conclui-se que a documentação pedagógica deve ser entendida como um processo permanente de pesquisa sobre a infância e sobre a própria prática docente. Trata-se de um movimento contínuo de olhar, escutar, registrar, interpretar e reconstruir significados, permitindo que educadores,

crianças e famílias participem da construção de narrativas que revelam a riqueza das experiências vividas na Educação Infantil. Ao dar visibilidade aos processos e não apenas aos resultados, a documentação pedagógica fortalece vínculos, valoriza as vozes das crianças e contribui para a construção de uma educação mais humana, democrática, participativa e comprometida com a garantia dos direitos das infâncias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, J. H. I. A importância da documentação pedagógica na Educação Infantil. **Revista Primeira Evolução**, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. Reggio Emília, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01/2013: **Avaliação na Educação Infantil:** aprimorando os olhares. São Paulo: SME, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil.** São Paulo: SME, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME, 2015.

DESAFIOS ENFRENTADOS EM SALA DE AULA NA ATUALIDADE

Challenges Faced in the Classroom Today

ISIS DE FIGUEIREDO RUIZ [1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelos professores e estudantes em sala de aula na contemporaneidade. A educação, como prática social e histórica, está sujeita a transformações contínuas provocadas por mudanças culturais, tecnológicas, socioeconômicas e políticas. Nesse contexto, este estudo busca compreender como fatores como o uso de tecnologias digitais, a diversidade cultural, os problemas de saúde mental, a indisciplina e as desigualdades educacionais impactam o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia empregada é de natureza bibliográfica e qualitativa, baseada em revisão de literatura produzida nos últimos anos. Os resultados apontam para a necessidade de formação continuada dos docentes, de políticas públicas robustas e de uma abordagem pedagógica mais inclusiva e humanizada. Conclui-se que enfrentar esses desafios exige um esforço coletivo e intersetorial, envolvendo escola, família, Estado e a sociedade como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação contemporânea; Desafios pedagógicos; Sala de aula; Tecnologia educacional; Saúde mental escolar.

ABSTRACT

This article aims to analyze the main challenges faced by teachers and students in contemporary classrooms. Education, as a social and historical practice, is subject to continuous transformations driven by cultural, technological, socioeconomic, and political changes. In this context, this study seeks to understand how factors such as the use of digital technologies, cultural diversity, mental health issues, indiscipline, and educational inequalities impact the teaching-learning process. The methodology is bibliographic and qualitative in nature, based on a literature review of studies produced in recent years. The results point to the need for continuing teacher education, robust public policies, and a more inclusive and humanized pedagogical approach. It is concluded that addressing these challenges requires a collective and intersectoral effort involving schools, families, the State, and society as a whole.

KEYWORDS: Contemporary education; Pedagogical challenges; Classroom; Educational technology; School mental health.

[1] **Graduação em Pedagogia Graduação em Pedagogia: Licenciatura, pela Universidade Paulista. 2015; Especialista em Educação Especial e Inclusão – FAPSS. 2016; Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional – FAMEESP. 2019; Especialista em Psicologia e Desenvolvimento Infantil – FAMEESP. 2021; Especialista em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual – Faculdade Metropolitana. 2024**

INTRODUÇÃO

A sala de aula, enquanto espaço privilegiado de construção do conhecimento, tem sofrido profundas transformações nas últimas décadas. As mudanças aceleradas no campo tecnológico, social e cultural redefiniram as relações entre professores e alunos, impondo novos desafios que vão muito além do domínio dos conteúdos curriculares. Segundo Libâneo (2013), a escola contemporânea precisa responder não apenas às demandas cognitivas, mas também às emocionais, sociais e éticas de uma sociedade em constante mutação.

Nesse cenário, o docente ocupa uma posição central, sendo convocado a lidar com situações que antes não faziam parte de sua formação inicial: estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem, acesso irrestrito à informação por meio de dispositivos digitais, alunos com comprometimentos emocionais e comportamentais, além de uma crescente heterogeneidade cultural e socioeconômica das turmas (TARDIF; LESSARD, 2014).

Diante dessas questões, este artigo se propõe a investigar, por meio de revisão bibliográfica, quais são os principais desafios enfrentados em sala de aula na atualidade e quais estratégias vêm sendo discutidas para superá-los. Para isso, foram consultadas obras de autores como Freire (2004), Perrenoud (2000), Nóvoa (2009), entre outros pesquisadores que se dedicam ao campo da pedagogia e das políticas educacionais.

O artigo está organizado em seções que abordam: os impactos da tecnologia digital no contexto escolar; a diversidade e inclusão como desafios pedagógicos; a saúde mental de professores e alunos; a questão da indisciplina e violência escolar; as desigualdades educacionais; e, por fim, as perspectivas para a formação docente e as políticas públicas necessárias à superação desses obstáculos.

TECNOLOGIA DIGITAL E O NOVO PERFIL DO ESTUDANTE

Um dos fenômenos mais marcantes da educação contemporânea é a presença massiva das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes. Os chamados 'nativos digitais' (PRENSKY, 2001) cresceram em um ambiente de hiperconectividade, no qual o acesso à informação é instantâneo e as formas de comunicação são predominantemente visuais e fragmentadas. Essa realidade cria um paradoxo: ao mesmo tempo em que oferece recursos pedagógicos inovadores, a tecnologia também disputa a atenção dos alunos com redes sociais, jogos eletrônicos e plataformas de entretenimento.

Moran (2015) destaca que integrar as tecnologias de forma significativa ao ensino é um dos maiores desafios atuais, pois não basta inserir dispositivos digitais na sala de aula sem que haja uma intencionalidade pedagógica clara. O uso indiscriminado do celular, por exemplo, pode gerar dispersão e prejudicar o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que, se bem mediado, pode ampliar enormemente as possibilidades de pesquisa e colaboração entre os estudantes.

Além disso, a pandemia de COVID-19 (2020-2021) acelerou de forma abrupta a transição para o ensino remoto, revelando profundas desigualdades no acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos. Segundo dados do IBGE (2021), cerca de 4,3 milhões de crianças e adolescentes brasileiros não tinham acesso à internet em casa, o que comprometeu drasticamente sua participação nas atividades escolares durante o período de isolamento.

Essa experiência evidenciou a urgência de se pensar políticas públicas de inclusão digital como pré-requisito para uma educação de qualidade.

A pós-pandemia trouxe um novo modelo híbrido de ensino que, embora ofereça maior flexibilidade, exige dos professores competências que muitas vezes não foram desenvolvidas em sua formação inicial. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de videoconferência e recursos de gamificação requer um investimento contínuo em formação docente (VALENTE, 2014).

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EQUIDADE NA SALA DE AULA

A diversidade presente nas salas de aula brasileiras reflete a pluralidade étnica, cultural, social e econômica do país. Cada vez mais, os professores se deparam com turmas compostas por estudantes com deficiências físicas e intelectuais, transtornos do neurodesenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista e o TDAH), estudantes indígenas, quilombolas, imigrantes e refugiados, além de alunos em situação de vulnerabilidade social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece o direito de todos à educação em ambiente comum, mas a realidade das escolas muitas vezes ainda está distante dessa premissa. Mittler (2003) aponta que a inclusão plena exige não apenas a presença física do aluno na sala de aula regular, mas transformações profundas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação dos profissionais da educação.

Outro aspecto relevante é a questão racial. Pesquisas apontam que estudantes negros ainda enfrentam mais barreiras no sistema educacional, com maiores taxas de reprovação e abandono escolar (IBGE, 2019). A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, representou um avanço significativo, mas sua implementação ainda é desigual nas escolas (GOMES, 2012).

Diante desse cenário, Freire (2004) defende uma pedagogia da autonomia que reconheça e valorize os saberes dos educandos em sua diversidade, compreendendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. A sala de aula inclusiva, nessa perspectiva, é aquela que respeita as diferenças e promove aprendizagens significativas para todos os estudantes.

SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES E ALUNOS

A saúde mental emergiu como uma das questões mais urgentes no contexto escolar contemporâneo. Entre os estudantes, há um aumento expressivo de casos de ansiedade, depressão, autolesão e transtornos alimentares, especialmente entre adolescentes. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), cerca de 10 a 20% das crianças e adolescentes no mundo sofrem de transtornos mentais, sendo que metade de todas as condições de saúde mental começa aos 14 anos.

Esse fenômeno tem múltiplas causas: pressão por desempenho acadêmico, bullying presencial e cyberbullying, disfunções familiares, uso problemático de redes sociais e o impacto dos eventos traumáticos coletivos, como a pandemia. Para Lopes Neto (2005), o bullying afeta significativamente o

desenvolvimento emocional e social dos envolvidos, podendo gerar consequências graves ao longo da vida, como baixa autoestima, isolamento social e dificuldades de aprendizagem.

Entre os docentes, a síndrome de burnout (esgotamento profissional) é uma realidade preocupante. Pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2019) apontou que 68% dos professores brasileiros apresentam algum sintoma de burnout. A sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, a violência escolar e a falta de apoio institucional são fatores que contribuem para o adoecimento docente, comprometendo diretamente a qualidade do ensino.

Nóvoa (2009) argumenta que é necessário humanizar a profissão docente, reconhecendo que o professor é um ser humano integral, cujas condições de vida e trabalho afetam diretamente sua prática pedagógica. Investir em saúde mental nas escolas implica, portanto, criar redes de apoio psicossocial tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação.

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

A indisciplina em sala de aula é um dos problemas mais citados pelos professores como obstáculo ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Aquino (1996) diferencia indisciplina como infração às regras escolares de problemas de aprendizagem e comportamento, alertando para o risco de patologizar condutas que, muitas vezes, são expressões de conflitos sociais mais amplos ou de inadequação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

A violência escolar, por sua vez, assume diferentes formas: bullying entre pares, violência contra professores, depredação do patrimônio e, em casos extremos, episódios de violência armada. O debate sobre segurança nas escolas ganhou ainda mais urgência após tragédias ocorridas em estabelecimentos de ensino em diferentes regiões do Brasil, exigindo respostas urgentes do poder público e da comunidade escolar.

Chrispino e Dusi (2008) propõem a mediação de conflitos como estratégia pedagógica eficaz para construir uma cultura de paz nas escolas, desenvolvendo nos alunos habilidades de diálogo, empatia e resolução não violenta de conflitos. Essa abordagem requer, contudo, uma mudança de paradigma na gestão escolar e na formação docente, priorizando relações democráticas e o protagonismo estudantil.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E ACESSO À QUALIDADE

As desigualdades educacionais no Brasil ainda são profundas e persistentes. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam disparidades significativas entre escolas públicas e privadas, entre regiões do país e entre grupos socioeconômicos distintos (INEP, 2021). Essas diferenças refletem desigualdades estruturais da sociedade brasileira e se manifestam diretamente na sala de aula.

Alunos em situação de pobreza enfrentam uma série de obstáculos que vão além do espaço escolar: falta de alimentação adequada, trabalho infantil, moradia precária e ausência de um ambiente propício para os estudos em casa. Saviani (2012) argumenta que a escola pública de qualidade é um direito social fundamental e que sua deterioração representa um retrocesso para a democracia e para a mobilidade social.

A formação dos professores que atuam nas escolas mais vulneráveis também é um ponto crítico. Tardif e Lessard (2014) destacam que o trabalho docente em contextos de alta vulnerabilidade exige saberes específicos e um apoio institucional robusto, que frequentemente não é oferecido pelos sistemas de ensino. A rotatividade de professores nessas escolas prejudica a construção de vínculos e projetos pedagógicos de longo prazo.

PERSPECTIVAS PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS: FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

Diante do panorama apresentado, torna-se evidente que a superação dos desafios da sala de aula contemporânea exige uma abordagem sistêmica e integrada. A formação continuada dos professores é um elemento central nesse processo. Perrenoud (2000) defende o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam ao docente adaptar-se a contextos diversificados, mediar conflitos, utilizar as tecnologias de forma crítica e promover a inclusão de todos os estudantes.

Nóvoa (2009) propõe que a formação docente seja construída dentro da própria profissão, por meio da colaboração entre pares, da reflexão sobre a prática e da valorização dos saberes experienciais dos professores. Programas de mentoria, comunidades de prática e assessoramento pedagógico sistemático são estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente em serviço.

No campo das políticas públicas, é fundamental investir em infraestrutura escolar, reduzir o número de alunos por turma, ampliar o tempo de planejamento dos professores, garantir acesso universal às tecnologias digitais e criar redes de apoio à saúde mental nas escolas. A participação da comunidade escolar — pais, estudantes, professores e gestores — na elaboração e acompanhamento das políticas educacionais é também um elemento indispensável para sua efetividade (PARO, 2016).

A parceria entre escola e família, embora desafiadora, é apontada pela literatura como um fator protetor importante tanto para o desempenho acadêmico quanto para o bem-estar sócio emocional dos estudantes. Práticas de gestão democrática, como os conselhos escolares e as assembleias de classe, podem fortalecer esse vínculo e criar um sentido de corresponsabilidade pela qualidade da educação (FREIRE, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula contemporânea é um microcosmo das transformações e contradições da sociedade atual. Os desafios analisados neste artigo — tecnologia digital, diversidade e inclusão, saúde mental, indisciplina, violência e desigualdades educacionais — não são problemas isolados, mas facetas interconectadas de uma realidade complexa que exige respostas igualmente complexas.

Ficou evidente que não existe uma solução única ou simples para esses desafios. O que a literatura aponta é para a necessidade de uma abordagem plural, que combine formação docente qualificada, políticas públicas comprometidas com a equidade, gestão democrática e participativa, valorização da saúde mental e o reconhecimento da diversidade como riqueza e não como obstáculo.

O professor, nesse contexto, é figura central, mas não pode ser responsabilizado sozinho pelos problemas da educação. É necessário

que o Estado cumpra seu papel de garantir condições dignas de trabalho e aprendizagem, que as famílias se engajem com a vida escolar de seus filhos e que a sociedade compreenda a educação como um bem comum, investimento indispensável para o desenvolvimento humano e social.

Espera-se que este artigo contribua para a reflexão e o debate sobre a educação brasileira, inspirando novas pesquisas e práticas pedagógicas capazes de transformar a sala de aula em um espaço de emancipação, cidadania e aprendizagem significativa para todos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. Faculdade de Educação da USP. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 211-213, jul./dez. 1996.

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

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Pesquisa sobre saúde dos trabalhadores em educação**. Brasília: CNTE, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras,** v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)** – Tecnologia da Informação e Comunicação. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** Resultados 2021. Brasília: INEP, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria,** Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, nov. 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Mental health of adolescents**. Genebra: WHO, 2021. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health. Acesso em: 10 abr. 2026.

PARO, V. H**. Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 4, p. 79-97, 2014.

EMOÇÕES E APRENDIZAGEM: A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

EMOTIONS AND LEARNING: EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE BNCC FROM EARLY CHILDHOOD TO ELEMENTARY EDUCATION

JANILDE SIMONE SOARES [1]
MARIA GORETE DA SILVA [2]
SUELI DOS SANTOS JUSTINO [3]

RESUMO

A inteligência emocional tem conquistado espaço crescente nas discussões educacionais contemporâneas por sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora o termo não apareça de forma centralizada, seus princípios estão presentes tanto nos Campos de Experiência da Educação Infantil quanto nas Competências Gerais da Educação Básica. O campo de experiência "O eu, o outro e nós" destaca-se por promover vivências relacionadas ao autoconhecimento, à construção da identidade, ao respeito às diferenças, à empatia e à convivência social. Essas experiências constituem a base para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais que serão aprofundadas ao longo da trajetória escolar. Da mesma forma, competências gerais como empatia, cooperação, responsabilidade, autoconhecimento e argumentação dialogam diretamente com os fundamentos da inteligência emocional. Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na criação de ambientes acolhedores, capazes de favorecer a expressão dos sentimentos, a resolução de conflitos e a construção de relações respeitosas. O presente estudo busca refletir sobre a presença da inteligência emocional na BNCC, analisando as conexões entre o campo de experiência "O eu, o outro e nós" e as competências gerais da Educação Básica. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, evidenciando que o desenvolvimento emocional não deve ser compreendido como um aspecto secundário da aprendizagem, mas como elemento indispensável para a formação humana, cidadã e acadêmica das crianças. A valorização das emoções no ambiente escolar contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de sujeitos mais conscientes de si e do coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência emocional; BNCC; Educação Infantil; Competências socioemocionais; Desenvolvimento integral.

[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.

EMOÇÕES E APRENDIZAGEM: A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

EMOTIONS AND LEARNING: EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE BNCC FROM EARLY CHILDHOOD TO ELEMENTARY EDUCATION

JANILDE SIMONE SOARES [1]
MARIA GORETE DA SILVA [2]
SUELI DOS SANTOS JUSTINO [3]

ABSTRACT

Emotional intelligence has gained increasing relevance in contemporary educational discussions due to its contribution to children's holistic development. Although the term is not explicitly highlighted throughout the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), its principles are present in both the Early Childhood Education Experience Fields and the General Competencies of Basic Education. The experience field “Self, Others and Us” stands out for encouraging experiences related to self-knowledge, identity construction, respect for diversity, empathy, and social interaction. These experiences form the foundation for the development of socio-emotional skills that are progressively strengthened throughout the educational journey. Likewise, general competencies such as empathy, cooperation, responsibility, self-awareness, and communication are directly connected to the principles of emotional intelligence. In this context, schools play a fundamental role in creating welcoming environments that foster emotional expression, conflict resolution, and the development of respectful relationships. This study aims to reflect on the presence of emotional intelligence within the BNCC by analyzing the connections between the experience field “Self, Others and Us” and the General Competencies of Basic Education. Based on bibliographic and documentary research, the study highlights that emotional development should not be viewed as a secondary aspect of learning, but rather as an essential component of children's human, social, and academic development. Valuing emotions in the educational environment contributes to strengthening interpersonal relationships and to the formation of individuals who are more aware of themselves and of the collective.

KEYWORDS: Emotional Intelligence; BNCC; Early Childhood Education; Socio-emotional Skills; Holistic Development.

[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

Durante muito tempo, a escola concentrou seus esforços principalmente no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Aprender conteúdos, memorizar conceitos e alcançar bons resultados em avaliações eram considerados os principais indicadores de sucesso escolar. Entretanto, as transformações sociais das últimas décadas ampliaram essa compreensão, evidenciando que a formação humana envolve dimensões muito mais complexas.

As emoções fazem parte de todas as experiências vividas pelas crianças. Elas influenciam a maneira como aprendem, convivem, resolvem problemas e constroem sua identidade. Por essa razão, a educação emocional passou a ocupar lugar de destaque nas discussões pedagógicas e nos documentos orientadores da educação brasileira.

A BNCC apresenta uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes, reconhecendo a importância das competências cognitivas, sociais e emocionais. Na Educação Infantil, essa perspectiva torna-se evidente especialmente no campo de experiência “O eu, o outro e nós”, que busca promover experiências relacionadas à construção da identidade, ao reconhecimento das diferenças e à convivência coletiva. Esse campo favorece o desenvolvimento da autonomia, da empatia e do respeito mútuo desde os primeiros anos de vida.

Ao longo da Educação Básica, tais aprendizagens são ampliadas por meio das Competências Gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas ao autoconhecimento, ao autocuidado, à empatia, à cooperação e à responsabilidade social. Dessa forma, a inteligência emocional deixa de ser apenas uma habilidade desejável e passa a constituir elemento fundamental para a formação cidadã dos estudantes.

OBJETIVO GERAL

Analisar a presença da inteligência emocional na BNCC, compreendendo a relação entre o campo de experiência “O eu, o outro e nós” e as Competências Gerais da Educação Básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os fundamentos da inteligência emocional no contexto educacional.
- Investigar as contribuições do campo de experiência “O eu, o outro e nós” para o desenvolvimento socioemocional das crianças.
- Identificar as competências gerais da BNCC relacionadas às habilidades emocionais.
- Refletir sobre o papel da escola na promoção da educação emocional.
- Discutir estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do autoconhecimento.

JUSTIFICATIVA

A crescente valorização das competências socioemocionais evidencia a necessidade de compreender como a escola pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Em uma sociedade marcada por desafios relacionais, conflitos e mudanças constantes, torna-se indispensável que os estudantes aprendam não apenas conteúdos acadêmicos, mas também habilidades relacionadas ao reconhecimento e à gestão das emoções.

A BNCC oferece importantes orientações para esse trabalho ao destacar a relevância das

experiências sociais e emocionais desde a Educação Infantil. O campo “O eu, o outro e nós” representa uma oportunidade significativa para que as crianças aprendam a conviver, respeitar diferenças e construir relações saudáveis.

Além disso, compreender a conexão entre esse campo de experiência e as Competências Gerais da BNCC permite fortalecer práticas pedagógicas mais humanizadas, capazes de promover tanto o sucesso acadêmico quanto o bem-estar emocional dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E EDUCAÇÃO

O conceito de inteligência emocional ganhou notoriedade a partir dos estudos de Daniel Goleman, que destacou a importância da capacidade de reconhecer, compreender e administrar as próprias emoções, bem como perceber e lidar adequadamente com as emoções dos outros.

No contexto escolar, essa habilidade manifesta-se em situações cotidianas aparentemente simples: compartilhar brinquedos, esperar a vez de falar, lidar com frustrações, resolver conflitos e cooperar em atividades coletivas. Embora frequentemente associadas ao comportamento, essas experiências possuem profunda relação com os processos de aprendizagem.

Segundo Goleman et al. (2013), crianças emocionalmente equilibradas tendem a desenvolver melhores relações interpessoais, maior capacidade de concentração e maior disposição para enfrentar desafios. Isso demonstra que o desenvolvimento emocional não ocorre separado do desenvolvimento cognitivo; ambos caminham juntos.

A educação emocional, portanto, não deve ser entendida como uma disciplina específica, mas como uma prática transversal presente nas interações, nos projetos pedagógicos e nas experiências vividas diariamente na escola.

O CAMPO DE EXPERIÊNCIA “O EU, O OUTRO E NÓS”

Na Educação Infantil, a BNCC organiza as aprendizagens por meio dos Campos de Experiência. Entre eles, o campo “O eu, o outro e nós” ocupa posição estratégica para o desenvolvimento das competências emocionais.

De acordo com a BNCC, é por meio das interações com outras crianças e adultos que os pequenos constroem formas próprias de agir, sentir e pensar. Nesse processo, descobrem que existem diferentes modos de viver, compreender o mundo e expressar sentimentos.

Segundo a concepção apresentada no documento, a convivência favorece a construção da identidade, da autonomia, da reciprocidade e do respeito às diferenças. As crianças aprendem gradativamente que fazem parte de um coletivo, desenvolvendo atitudes de cuidado consigo mesmas e com os outros.

Em uma roda de conversa, por exemplo, a criança aprende a ouvir diferentes opiniões. Durante uma brincadeira coletiva, experimenta situações de negociação e cooperação. Em momentos de conflito, encontra oportunidades para reconhecer sentimentos e buscar soluções respeitosas.

Essas experiências parecem simples. Contudo, são profundamente formativas. Nelas

estão presentes elementos fundamentais da inteligência emocional, como empatia, autocontrole, consciência social e construção de vínculos afetivos.

Conforme a BNCC estabelece para as crianças pequenas, espera-se que elas demonstrem empatia, reconhecendo que as pessoas possuem sentimentos, necessidades e formas de pensar diferentes das suas.

A CONSTRUÇÃO DA EMPATIA NA INFÂNCIA

Entre as diversas habilidades emocionais, a empatia merece atenção especial. Ela representa a capacidade de compreender e respeitar os sentimentos e perspectivas dos outros.

Na infância, a empatia não surge espontaneamente de forma completa. Trata-se de uma construção gradual, influenciada pelas experiências sociais oferecidas pela família, pela escola e pela comunidade.

Segundo Vygotsky et al. (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. Nessa perspectiva, a criança aprende sobre si mesma ao relacionar-se com os outros. O reconhecimento das emoções alheias torna-se possível justamente porque existe convivência.

A escola desempenha papel decisivo nesse processo. Quando o professor acolhe sentimentos, promove diálogos e valoriza a escuta, cria condições para que as crianças aprendam a reconhecer emoções e a agir de forma respeitosa.

A empatia também contribui para a prevenção de comportamentos agressivos e para a construção de ambientes escolares mais inclusivos. Crianças que aprendem a considerar os sentimentos dos colegas tendem a desenvolver relações mais saudáveis e colaborativas.

AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL

Embora as Competências Gerais da BNCC sejam destinadas a toda a Educação Básica, diversas delas apresentam forte relação com a inteligência emocional.

Entre as dez competências, destacam-se especialmente aquelas que abordam autoconhecimento, autocuidado, empatia, diálogo, cooperação e responsabilidade. A Competência Geral 9 enfatiza explicitamente a necessidade de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, valorizando a diversidade humana e o respeito aos direitos humanos.

Da mesma forma, a Competência Geral 8 propõe que os estudantes desenvolvam o autoconhecimento e o cuidado consigo mesmos, reconhecendo suas emoções e aprendendo a lidar com elas de forma equilibrada.

Essas competências demonstram que a BNCC não limita a educação ao domínio de conteúdos. Pelo contrário, busca formar sujeitos capazes de compreender suas emoções, construir relações respeitosas e participar ativamente da sociedade.

Nesse sentido, percebe-se uma continuidade entre os objetivos desenvolvidos no campo “O eu, o outro e nós” e as competências previstas para as etapas posteriores da escolarização.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

O desenvolvimento da inteligência emocional não depende exclusivamente de atividades planejadas. Grande parte dessa aprendizagem acontece nas relações estabelecidas diariamente dentro da escola.

Segundo Wallon et al. (2008), a afetividade ocupa posição central no desenvolvimento humano. As emoções influenciam a construção do conhecimento e a forma como as crianças se relacionam com o ambiente.

O professor, portanto, atua como mediador dessas experiências. Sua postura diante dos conflitos, sua capacidade de escuta e sua sensibilidade para acolher sentimentos exercem impacto significativo sobre o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Práticas como rodas de conversa, contação de histórias, jogos cooperativos, projetos sobre diversidade e atividades de expressão artística favorecem a identificação e a expressão das emoções.

Mais do que ensinar sobre emoções, trata-se de criar contextos em que elas possam ser vividas, compreendidas e elaboradas de forma construtiva.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E FORMAÇÃO CIDADÃ

A inteligência emocional ultrapassa os limites da sala de aula. Ela está diretamente relacionada à formação cidadã e à participação social.

Uma criança que aprende a respeitar diferenças, dialogar e cooperar possui maiores condições de contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Da mesma forma, o reconhecimento das próprias emoções favorece atitudes mais responsáveis e conscientes.

Na concepção de Freire et al. (1996), a educação deve promover o desenvolvimento humano em sua totalidade. Isso implica reconhecer que aprender envolve razão, emoção, valores e relações sociais.

A BNCC reforça essa perspectiva ao integrar competências cognitivas e socioemocionais em uma proposta de formação integral. Assim, a educação emocional deixa de ocupar posição periférica e passa a constituir parte essencial do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a inteligência emocional na BNCC significa reconhecer que a educação não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos acadêmicos. As crianças chegam à escola carregando emoções, expectativas, inseguranças, desejos e experiências que influenciam diretamente suas aprendizagens.

O campo de experiência “O eu, o outro e nós” evidencia que o desenvolvimento emocional começa desde os primeiros anos de vida, por meio das interações, das brincadeiras e das experiências de convivência. Mais tarde, as Competências Gerais ampliam esse percurso, consolidando habilidades relacionadas à empatia, à cooperação, ao autoconhecimento e à responsabilidade social.

O que se observa é uma coerência entre as diferentes etapas da Educação Básica. A formação emocional não aparece como elemento isolado, mas como parte integrante do desenvolvimento humano.

Diante dos desafios contemporâneos, torna-se cada vez mais necessário que as escolas assumam o compromisso de educar também para as emoções. Afinal, formar estudantes capazes de compreender conteúdos é importante. Formar seres humanos capazes de compreender a si mesmos e aos outros talvez seja ainda mais essencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

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

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

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

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: DESAFIOS REAIS DA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS COM TEA NA SALA REGULAR

Inclusive Education in Practice: Real Challenges of Working with Children with ASD in Regular Classrooms

JENIFER CORASSA PINTO [1]

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala regular constitui um importante avanço no campo educacional, garantindo o direito à convivência, à aprendizagem e à participação social. Entretanto, apesar dos avanços legais e das discussões sobre educação inclusiva, a realidade escolar ainda apresenta inúmeros desafios relacionados à prática docente, à formação profissional e às condições oferecidas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Este artigo tem como objetivo discutir os desafios reais da atuação com crianças com TEA na sala regular, refletindo sobre adaptações pedagógicas, formação docente e o papel do professor de apoio no contexto da Educação Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos sobre inclusão, práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil. A análise evidencia que, embora existam políticas públicas voltadas à inclusão, muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação específica, escassez de recursos e ausência de suporte adequado no cotidiano escolar. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende não apenas do acesso da criança à escola regular, mas também da construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, flexíveis e comprometidas com as singularidades dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; TEA; Prática docente; Inclusão escolar; Educação Infantil.

ABSTRACT

The inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular classrooms represents an important advance in education, ensuring the right to coexistence, learning, and social participation. However, despite legal advances and discussions about inclusive education, the school reality still presents numerous challenges related to teaching practices, professional training, and the conditions offered for pedagogical work. This article aims to discuss the real challenges of working with children with ASD in regular classrooms, reflecting on pedagogical adaptations, teacher training, and the role of support teachers within Inclusive Education. This is a qualitative study based on theoretical references on inclusion, pedagogical practices, and child development. The analysis shows that, although there are public policies aimed at inclusion, many teachers still face difficulties related to lack of specific training, scarcity of resources, and insufficient support in everyday school life. It is concluded that effective inclusion depends not only on children's access to regular schools, but also on the construction of more sensitive, flexible, and committed pedagogical practices that respect students' singularities.

KEYWORDS: Inclusive Education; ASD; Teaching practice; School inclusion; Early Childhood Education.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba (2012) com Pós -Graduação em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Professora de Educação Infantil com experiência de 6 anos na prefeitura de Araçatuba - SP. Atualmente atua como professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo -SP.**

INTRODUÇÃO

À educação inclusiva constitui um dos principais desafios da escola contemporânea, especialmente no que se refere à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de crianças com deficiência e transtornos do desenvolvimento no ensino regular. Entre os públicos que mais demandam reflexões e reorganizações pedagógicas no cotidiano escolar estão as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja inclusão tem se tornado cada vez mais presente nas instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais da educação básica.

O TEA é caracterizado por alterações no desenvolvimento relacionadas, principalmente, à comunicação, à interação social e ao comportamento, manifestando-se de formas distintas em cada indivíduo. Por se tratar de um espectro, as necessidades das crianças autistas variam significativamente, exigindo da escola práticas pedagógicas flexíveis, acolhedoras e capazes de respeitar as singularidades de cada estudante. Nesse contexto, a inclusão não pode ser compreendida apenas como presença física da criança na sala regular, mas como garantia efetiva de participação e aprendizagem.

Nas últimas décadas, importantes avanços legais fortaleceram o direito à educação inclusiva no Brasil. A Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirmam que todas as crianças têm direito à escolarização no ensino regular, sem discriminação. Além disso, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade no ambiente escolar.

Entretanto, apesar dos avanços nas legislações e nas discussões acadêmicas, a realidade cotidiana das escolas ainda revela inúmeros desafios para a efetivação da inclusão. Muitos professores relatam insegurança diante da atuação com crianças com TEA, especialmente em função da falta de formação específica, da ausência de recursos pedagógicos adequados e das dificuldades em conciliar as demandas da turma com as necessidades individuais dos estudantes autistas.

Além disso, observa-se que, em muitos contextos escolares, a inclusão ainda ocorre de maneira superficial, limitando-se ao acesso físico da criança à sala regular, sem que haja adaptações pedagógicas efetivas ou reorganização das práticas educativas. Esse cenário evidencia a necessidade de ampliar as reflexões sobre a inclusão na prática, considerando os desafios concretos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor de apoio ou profissional de Atendimento Pedagógico Especializado (PAEE), cuja atuação pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e participação das crianças com TEA. No entanto, a indefinição de funções, a falta de formação continuada e as dificuldades de articulação entre professores regentes e profissionais de apoio ainda representam obstáculos no contexto escolar.

Nesse sentido, torna-se fundamental discutir a educação inclusiva para além dos discursos teóricos e legais, analisando como ela se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas. A inclusão exige mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais, envolvendo não apenas o professor, mas toda a comunidade escolar.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os desafios reais da atuação com crianças com TEA na sala regular, refletindo sobre adaptações pedagógicas, formação docente e o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar. Busca-se contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TEA

A educação inclusiva representa um importante avanço na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e transtornos do desenvolvimento, garantindo o acesso à escolarização em ambientes regulares de ensino. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à inclusão escolar ultrapassa a ideia de inserção física na sala regular, envolvendo também participação, interação, pertencimento e aprendizagem significativa.

Historicamente, pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços sociais e educacionais, permanecendo por muitos anos afastadas do ensino regular. Entretanto, as transformações sociais e legais ocorridas nas últimas décadas contribuíram para fortalecer a perspectiva inclusiva, reconhecendo a educação como direito de todos. A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação deve garantir igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reafirma a necessidade de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca que o atendimento aos estudantes com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando apoio pedagógico e acessibilidade. Tais documentos reforçam que a inclusão não pode limitar-se ao acesso físico, sendo necessário garantir condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento.

No caso das crianças com TEA, a inclusão exige olhar atento às singularidades do desenvolvimento infantil. O autismo manifesta-se de maneiras diferentes em cada indivíduo, envolvendo características relacionadas à comunicação, interação social, comportamento e processamento sensorial. Dessa forma, não existem práticas únicas capazes de atender todas as crianças autistas, sendo fundamental construir estratégias flexíveis e individualizadas.

Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva implica transformação das práticas escolares, rompendo com modelos padronizados de ensino. Para a autora, “incluir é reconhecer e valorizar as diferenças humanas, sem transformar as particularidades em motivo de exclusão” (MANTOAN, 2015, p. 28). Essa perspectiva reforça a necessidade de uma escola que acolha a diversidade e adapte suas práticas às necessidades dos estudantes, e não o contrário.

Além disso, a inclusão escolar favorece não apenas as crianças com TEA, mas todo o grupo. O convívio com as diferenças contribui para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito às singularidades humanas. Nesse sentido, a escola inclusiva configura-se como espaço de construção da cidadania e de fortalecimento das relações sociais.

Entretanto, apesar dos avanços nas legislações e nos debates educacionais, muitos desafios ainda dificultam a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A falta de recursos, a formação insuficiente dos profissionais e as dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas evidenciam a necessidade de ampliar investimentos em políticas públicas e formação docente.

Assim, garantir o direito à aprendizagem das crianças com TEA implica compreender a inclusão como compromisso coletivo, que exige mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais no contexto escolar.

OS DESAFIOS REAIS DA PRÁTICA DOCENTE NA SALA REGULAR

A inclusão de crianças com TEA na sala regular traz importantes desafios para os professores, especialmente quando a realidade escolar não oferece suporte suficiente para o desenvolvimento de práticas inclusivas efetivas. Embora os discursos sobre inclusão estejam cada vez mais presentes nas políticas educacionais, o cotidiano das escolas revela dificuldades concretas que impactam diretamente o trabalho docente e o processo de aprendizagem das crianças.

Um dos principais desafios refere-se à falta de formação específica para atuação com estudantes autistas. Muitos professores concluem sua formação inicial sem aprofundamento adequado sobre educação inclusiva, desenvolvimento atípico e estratégias pedagógicas voltadas ao TEA. Como consequência, é comum que profissionais se sintam inseguros diante das demandas apresentadas pelas crianças, especialmente em situações relacionadas à comunicação, comportamento ou dificuldades de interação social.

De acordo com Cunha (2020), “a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras relacionadas à fragilidade da formação docente, que muitas vezes não prepara o professor para lidar com a diversidade presente na sala de aula” (CUNHA, 2020, p. 54). Essa realidade evidencia que a inclusão não depende apenas da boa vontade do educador, mas também de condições concretas de trabalho e formação continuada.

Além disso, muitos professores relatam dificuldades em conciliar as necessidades individuais da criança com TEA com as demandas da turma inteira. Em salas numerosas, com rotinas intensas e poucos recursos, torna-se desafiador oferecer acompanhamento individualizado e construir propostas pedagógicas que contemplem diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Em alguns casos, a ausência de apoio institucional gera sobrecarga emocional e sensação de impotência nos profissionais.

Outro aspecto relevante diz respeito à compreensão equivocada de inclusão como responsabilidade exclusiva do professor regente ou do profissional de apoio. Em muitos contextos escolares, ainda prevalece a ideia de que a criança autista deve permanecer sob responsabilidade apenas do PAEE, enquanto o restante da turma segue as atividades regulares. Essa fragmentação dificulta a construção de práticas verdadeiramente inclusivas e pode reforçar processos de isolamento dentro da própria sala de aula.

Segundo Beyer (2013), a inclusão escolar exige reorganização coletiva da escola, envolvendo gestão, professores, famílias e demais profissionais da instituição. Para o autor, “a inclusão não pode ser entendida como ação individual do professor, mas como compromisso institucional com a diversidade” (BEYER, 2013, p. 39). Dessa forma, a

construção de práticas inclusivas depende do trabalho colaborativo e do fortalecimento das redes de apoio no ambiente escolar.

Outro desafio frequentemente presente refere-se às crises sensoriais e comportamentais vivenciadas por algumas crianças com TEA. Sons intensos, mudanças na rotina, excesso de estímulos e dificuldades de comunicação podem desencadear situações de desorganização emocional, exigindo do professor sensibilidade e preparo para acolher a criança sem práticas punitivas ou excludentes.

Nesses momentos, torna-se fundamental compreender que muitos comportamentos considerados "inadequados" são, na realidade, formas de expressão diante de dificuldades emocionais, sensoriais ou comunicativas. Conforme destaca Orrú (2017), o comportamento da criança autista deve ser compreendido a partir de suas formas particulares de perceber o mundo, e não apenas sob a lógica da normalização. Assim, a escola precisa desenvolver práticas mais acolhedoras e menos centradas em padrões rígidos de comportamento.

Além disso, observa-se que muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de materiais adaptados, espaços adequados e apoio multiprofissional. A ausência desses recursos impacta diretamente a qualidade das experiências oferecidas às crianças e limita as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Apesar desses desafios, é importante reconhecer que muitos professores constroem diariamente estratégias criativas e sensíveis para favorecer a participação das crianças com TEA no cotidiano escolar. Pequenas adaptações na rotina, uso de recursos visuais, flexibilização das atividades e valorização dos interesses da criança podem contribuir significativamente para o processo de inclusão.

Dessa forma, refletir sobre os desafios reais da prática docente implica reconhecer tanto as dificuldades enfrentadas pelos profissionais quanto a necessidade de fortalecer políticas de formação, apoio institucional e valorização do trabalho pedagógico inclusivo.

ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

As adaptações pedagógicas constituem elemento fundamental para garantir a participação e a aprendizagem das crianças com TEA na sala regular. Diferentemente do que muitas vezes se imagina, adaptar não significa simplificar conteúdo ou excluir a criança das atividades propostas, mas criar estratégias que respeitem suas necessidades e potencialidades.

Entre as adaptações mais utilizadas no cotidiano escolar estão os recursos visuais, a organização previsível da rotina, o uso de imagens, agendas ilustradas e atividades concretas. Crianças com TEA frequentemente apresentam melhor compreensão por meio de estímulos visuais, tornando esses recursos importantes facilitadores da comunicação e da aprendizagem.

Além disso, flexibilizar propostas pedagógicas também representa prática inclusiva relevante. Algumas crianças podem necessitar de mais tempo para realizar atividades, intervalos sensoriais ou diferentes formas de participação nas experiências coletivas. Segundo Carvalho (2018), práticas inclusivas exigem "planejamento flexível e capacidade de

reconhecer diferentes modos de aprender" (CARVALHO, 2018, p. 73).

Outro aspecto importante refere-se ao brincar, especialmente na Educação Infantil. As brincadeiras favorecem interação social, comunicação e desenvolvimento emocional, sendo fundamentais para o processo de inclusão das crianças autistas. Quando mediadas de forma sensível pelo professor, podem ampliar vínculos e fortalecer a participação no grupo.

Nesse sentido, práticas inclusivas não dependem apenas de materiais específicos, mas principalmente de uma postura pedagógica acolhedora, sensível e aberta às diferenças.

O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO (PAEE) NO PROCESSO DE INCLUSÃO

O professor de apoio ou profissional do Atendimento Pedagógico Especializado (PAEE) desempenha papel importante no processo de inclusão escolar das crianças com TEA, especialmente ao contribuir para mediações pedagógicas, comunicação e participação nas atividades escolares. Sua atuação pode favorecer significativamente o desenvolvimento da criança quando realizada de forma articulada com o professor regente e com a equipe escolar.

Entretanto, na prática, ainda existem muitas dificuldades relacionadas à definição das funções desse profissional. Em alguns contextos, o professor de apoio acaba sendo visto como único responsável pela criança autista, o que pode gerar isolamento e fragmentação das práticas pedagógicas. Essa lógica contraria os princípios da educação inclusiva, que compreende a inclusão como responsabilidade coletiva da escola.

Segundo Pletsch (2014), o trabalho colaborativo entre professor regente e profissional de apoio é essencial para a construção de práticas inclusivas efetivas. A autora destaca que a atuação conjunta favorece o planejamento pedagógico e amplia as possibilidades de participação da criança nas atividades da turma.

Além disso, o PAEE não deve atuar apenas no controle comportamental da criança, mas contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e das interações sociais. Sua função envolve mediação, observação e construção de estratégias que favoreçam a participação da criança no cotidiano escolar.

Dessa forma, o papel do professor de apoio precisa ser compreendido como parte integrante do processo educativo, e não como substituição da responsabilidade pedagógica do professor regente.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

Construir uma escola verdadeiramente inclusiva exige mudanças que vão além da presença da criança com TEA na sala regular. A inclusão envolve transformação das práticas pedagógicas, das relações sociais e da cultura escolar, promovendo ambientes mais acolhedores, flexíveis e democráticos.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a inclusão não beneficia apenas estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, mas toda a comunidade escolar. Uma escola que aprende a respeitar diferenças torna-se espaço mais humano, empático e aberto à diversidade.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão exige

ruptura com modelos escolares excludentes e padronizados, valorizando as singularidades dos estudantes. Para a autora, a escola inclusiva é aquela que reconhece que todos aprendem de formas diferentes e que essas diferenças devem ser consideradas no planejamento pedagógico.

Além disso, a construção de práticas inclusivas depende do fortalecimento da formação docente, da ampliação das políticas públicas e do investimento em recursos pedagógicos e apoio multiprofissional. Sem essas condições, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no discurso.

Portanto, pensar a inclusão de crianças com TEA na sala regular implica compreender que o verdadeiro desafio não está na criança, mas nas barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais ainda presentes no contexto escolar. Somente por meio de práticas comprometidas com o respeito às diferenças será possível construir uma educação realmente inclusiva e significativa para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na sala regular representa um importante avanço na garantia dos direitos educacionais e na construção de uma escola mais democrática e acolhedora. Entretanto, ao longo deste estudo, evidenciou-se que a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, à formação docente e às condições oferecidas para o desenvolvimento do trabalho educativo.

A análise realizada permitiu compreender que a inclusão não pode ser reduzida à presença física da criança no ambiente escolar. Para que ela aconteça de forma significativa, é necessário garantir participação, interação, pertencimento e oportunidades reais de aprendizagem. Nesse sentido, práticas pedagógicas flexíveis, adaptações adequadas e mediações sensíveis tornam-se fundamentais para atender às singularidades das crianças com TEA e favorecer seu desenvolvimento integral.

Além disso, destacou-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de formação específica, à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio institucional. Embora existam legislações que assegurem o direito à inclusão, a realidade das escolas revela que muitos profissionais precisam construir estratégias inclusivas sem os recursos e suportes necessários. Esse cenário evidencia a necessidade de investir na formação continuada dos educadores e no fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Outro aspecto importante discutido neste artigo refere-se ao papel do professor de apoio (PAEE), cuja atuação pode contribuir significativamente para a participação das crianças com TEA no cotidiano escolar. No entanto, para que esse trabalho seja realmente efetivo, é essencial que exista articulação entre todos os profissionais envolvidos, evitando a fragmentação das responsabilidades e fortalecendo práticas colaborativas no ambiente escolar.

Também foi possível refletir que a construção de uma escola inclusiva exige mudanças que ultrapassam o campo pedagógico, envolvendo transformações nas relações, nas atitudes e na cultura institucional. A inclusão demanda sensibilidade, escuta, acolhimento e reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Por fim, conclui-se que os maiores desafios da inclusão não estão nas limitações das crianças com TEA, mas nas barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais ainda presentes nas escolas. Assim, promover uma educação verdadeiramente inclusiva significa construir espaços em que todas as crianças sejam respeitadas em suas singularidades e tenham garantido o direito de aprender, participar e desenvolver-se de forma plena. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a prática docente inclusiva e incentive a construção de experiências pedagógicas mais humanas, acessíveis e comprometidas com a diversidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Cristina de; SOUZA, Patrícia Ribeiro. Desafios da Inclusão Escolar de crianças com TEA no Ensino Regular**. Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, n. 1, 2025.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

COSTA, Mariana Lopes da; FERREIRA, Juliana Alves. Formação docente e práticas inclusivas na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 20, n. 2, 2025.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 9 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

FANTIN, Monica. Inclusão, diversidade e infância contemporânea: desafios para a escola atual. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 44, 2025.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil:** avanços e desafios contemporâneos**.** São Paulo: Cortez, 2021.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial e Inclusão Escolar:** políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Edur, 2014.

SANTOS, Camila Pereira dos; LIMA, Renata Gomes. O papel do professor de apoio na inclusão de estudantes com TEA. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 46, n. 90, 2024.

SILVA, Andréia Martins da; BARBOSA, Helena Cristina. Adaptações pedagógicas e Inclusão Escolar de crianças autistas. **Revista Educação e Inclusão**, Curitiba, v. 12, n. 3, 2025.

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

HISTÓRIAS QUE CURAM: LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

STORIES THAT HEAL: CHILDREN'S LITERATURE AS A TOOL FOR SOCIOEMOTIONAL EDUCATION

JOSIANE RODRIGUES DA SILVA [1]
LUCILENE VICENTE UMEMURA [2]
NOEMIA TATIANA DA SILVA [3]

RESUMO

A literatura infantil ocupa lugar central no desenvolvimento integral da criança por sua capacidade de acessar o universo emocional através da imaginação e da identificação com personagens. Este artigo investiga como as histórias infantis podem ser utilizadas como ferramenta intencional de educação socioemocional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com a BNCC. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, discute-se de que modo narrativas literárias favorecem o reconhecimento de emoções, a construção da empatia, a resolução simbólica de conflitos e o fortalecimento da autoestima. Conclui-se que, quando mediada com intencionalidade pelo professor, a literatura deixa de ser apenas entretenimento e torna-se prática de cuidado, contribuindo para a formação integral prevista na Base Nacional Comum Curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Educação socioemocional; BNCC; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Inteligência emocional.

ABSTRACT

Children's literature holds a central place in the child's holistic development due to its ability to access the emotional universe through imagination and identification with characters. This article investigates how children's stories can be used as an intentional tool for socioemotional education in Early Childhood Education and early years of Elementary School, in line with the BNCC. Through bibliographic research and document analysis, it discusses how literary narratives favor the recognition of emotions, the construction of empathy, the symbolic resolution of conflicts and the strengthening of self-esteem. It concludes that, when mediated intentionally by the teacher, literature ceases to be mere entertainment and becomes a care practice, contributing to the holistic education provided for in the Brazilian National Common Curricular Base.

KEYWORDS: Children's literature; Socioemotional education; BNCC; Early Childhood Education; Elementary School; Emotional intelligence.

---

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- FACONNECT/2022; Pós Graduação em Psicomotricidade FACONNECT/2022; Pós-Graduação em A Arte de Contar Histórias- FACONNECT/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

Desde muito cedo, antes mesmo de decodificar letras, a criança já lê o mundo através de histórias. As narrativas funcionam como primeira linguagem simbólica: organizam o caos das emoções, dão nome ao medo que aperta o peito, explicam a raiva queima e consolam a tristeza que não tem explicação lógica. Nesse sentido, a literatura infantil é mais que entretenimento ou passatempo pedagógico. Ela é tecnologia social de cuidado emocional. Através da identificação com personagens, da projeção de desejos e do ensaio de soluções simbólicas, a criança aprende a regular impulsos, a adiar frustrações e a construir narrativas sobre quem ela é e sobre como o mundo funciona. Quando o professor lê uma história onde o protagonista perde um brinquedo e chora, a criança que passou pela mesma experiência valida sua dor. Quando o livro mostra um personagem que respira fundo antes de responder à provocação, a criança treina, na imaginação, uma estratégia de autorregulação que poderá usar na vida real. Assim, a literatura transforma experiências abstratas em cenas concretas, permitindo que o aluno sinta, pense e reflita sem o risco da punição ou da exposição direta. É nesse espaço seguro da ficção que se educa a empatia: ao se colocar no lugar do outro da história, a criança amplia sua capacidade de compreender perspectivas diferentes da sua.Em consonância com essa função, a Base Nacional Comum Curricular reconhece a centralidade da oralidade e da literatura no desenvolvimento integral. O campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" propõe que, desde a Educação Infantil, a criança seja exposta a textos de tradição oral, poemas, parlendas e narrativas que estimulem a imaginação, a memória e a linguagem. Não se trata apenas de "contar história", mas de criar momentos de escuta ativa, de diálogo e de construção de sentidos. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC amplia essa perspectiva ao considerar a literatura como prática de letramento literário. Ler não é só decifrar palavras: é fruir, questionar, relacionar texto e contexto, perceber valores e construir posicionamentos éticos. Dessa forma, a literatura se apresenta como ponte entre o mundo interno e o mundo externo da criança. Internamente, ela organiza emoções e fortalece a autoestima. Externamente, ela abre janelas para a diversidade, para culturas, histórias e modos de viver diferentes. É nesse movimento entre espelho e janela que a escola cumpre seu papel humanizador. A partir dessa compreensão, a pergunta que orienta este estudo ganha densidade: de que modo o professor pode, intencionalmente, transformar o momento da contação de histórias em prática pedagógica de educação emocional? Como selecionar textos, conduzir perguntas, criar pausas e promover rodas de conversa que ajudem a criança a reconhecer, nomear e gerir suas emoções? Em outras palavras, como sair do improviso e fazer da literatura uma estratégia sistemática de formação humana, alinhada às competências gerais da BNCC e às demandas reais da sala de aula contemporânea?

OBJETIVO GERAL

Analisar o papel da literatura infantil como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando sua prática aos princípios da BNCC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender a relação entre narrativa literária e desenvolvimento emocional infantil.

Identificar como a literatura favorece o reconhecimento e a nomeação de emoções nas crianças.

Relacionar o uso de histórias com o campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e com as Competências Gerais da BNCC.

Apontar estratégias de mediação do professor para transformar a leitura em prática sócio emocional.

Discutir critérios para seleção de obras literárias com potencial terapêutico e formativo.

DESENVOLVIMENTO

Literatura infantil e mundo emocional: espelho e janela

Crianças pequenas ainda não dominam o vocabulário das emoções. Sentem "um aperto no peito", "calor na cabeça", mas não dizem "estou ansioso" ou "sinto inveja". A literatura oferece palavras e imagens para essas sensações. Quando a personagem do livro sente medo do escuro e encontra coragem, a criança que tem medo do escuro se reconhece ali. Esse é o efeito "espelho".Ao mesmo tempo, histórias sobre crianças de outras culturas, com famílias diferentes ou com deficiências funcionam como "janela". A criança percebe que o mundo é plural e treina a empatia: "Como será que o outro se sente?". Assim, a literatura amplia o repertório emocional e social.

AS HISTÓRIAS COMO ENSAIO SEGURO PARA LIDAR COM CONFLITOS

A literatura permite vivenciar situações difíceis de forma simbólica e segura. Uma criança que sofre bullying na vida real pode ler sobre um personagem que passa por isso e ver, na narrativa, caminhos de enfrentamento, diálogo ou busca de ajuda. Ela não precisa passar pelo trauma para aprender com ele. Isso é chamado de "resolução simbólica de conflitos". Contos de fadas clássicos, por exemplo, sempre trazem perda, medo, raiva e superação. O lobo mau, a madrasta, o abandono são metáforas de emoções intensas. Ao ouvir a história até o final feliz, a criança internaliza que emoções ruins passam e que há saídas. A história "cura" porque organiza o caos interno.

LITERATURA INFANTIL E BNCC: CONEXÕES DIRETAS

A BNCC não usa o termo "educação socioemocional", mas suas diretrizes exigem práticas que desenvolvam essas habilidades:

Educação Infantil - Campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação": Habilidades como EI03EF03 "Escolher e folhear livros" e EI03EF06 "Produzir suas próprias histórias" trabalham autonomia, expressão e criatividade. Ouvir histórias diariamente desenvolve atenção, memória e vocabulário emocional.

Ensino Fundamental - Competência Geral 3: "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais". A leitura literária é porta de entrada para essa competência. Competências Gerais 8 e 9: Autoconhecimento e empatia são treinados quando o professor para a leitura e pergunta: "Por que o personagem chorou? Você já se sentiu assim? O que você faria no lugar dele?". A BNCC exige leitura literária diária nos anos iniciais. Isso abre espaço legal para que o professor planeje essa leitura com objetivo socioemocional, não só de decodificação.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR: DA LEITURA À RODA DE CONVERSA

O livro sozinho não "cura". O que transforma é

a mediação. O professor precisa ir além de ler em voz alta. Estratégias simples potencializam o efeito socioemocional: Leitura expressiva: Mudar a voz, fazer pausas, mostrar as ilustrações. A emoção do professor contagia a criança. Perguntas abertas: "O que você sentiu nessa parte?", "Já aconteceu algo parecido com você?", "Como podemos ajudar o personagem?". Atividades pós-leitura: Desenhar a emoção do personagem, dramatizar o final, criar novo título, escrever carta para o personagem. Isso fixa a aprendizagem emocional. Roda de conversa: Espaço seguro para criança compartilhar experiências sem julgamento. A história vira ponte para o diálogo.

CRITÉRIOS PARA ESCOLHER "HISTÓRIAS QUE CURAM"

Nem todo livro infantil serve para educação socioemocional. O professor-mediador deve observar: Personagens com emoções reais: Raiva, ciúme, medo, não só "felicidade". Conflito e superação: História precisa ter problema + caminho de resolução, não só final feliz mágico. Linguagem acessível: Para que a criança compreenda e se identifique. Diversidade: Personagens negros, com deficiência, de famílias monoparentais. Para todas as crianças se verem no espelho. Ilustrações que expressam emoção: Imagem ajuda criança pré-leitura a identificar sentimentos. Exemplos de temas: medo do novo, chegada de irmão, separação dos pais, bullying, perda de pet, frustração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias que curam são aquelas que chegam onde a fala direta não alcança. Através da literatura infantil, a escola oferece à criança um vocabulário para nomear medos, uma janela para compreender o outro e um ensaio seguro para enfrentar perdas e conflitos. A BNCC legitima essa prática ao defender a formação integral que une cognição, sensibilidade e convivência. Contudo, é urgente romper com a ideia de que literatura é apenas "hora do conto" ou recompensa após a "matéria séria". Quando o professor planeja a leitura literária com intencionalidade socioemocional, ela se torna conteúdo central. O livro passa a ser ferramenta de saúde mental, prevenção de violência e construção de empatia. Formar leitores é formar humanos. Criança que cresce ouvindo histórias aprende que toda emoção tem nome, que todo conflito tem caminho e que toda pessoa tem valor. No século 21, marcado por ansiedade e desconexão, resgatar a literatura infantil como prática pedagógica intencional é escolher educar para sentir, para pensar e para conviver. É escolher curar através das histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny**. Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 6 ed. São Paulo: Scipione, 2012.

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

BETTELHEIM, Bruno**. A psicanálise dos contos de fadas.** 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

COELHO, Nelly Novaes**. Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 8 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

CANTINHO DA CALMA: ESPAÇO DE AUTORREGULAÇÃO NA ROTINA DA ESCOLA

CALM CORNER: SELF-REGULATION SPACE IN THE SCHOOL ROUTINE

JOSIELE ALVES FERREIRA ZANDONATO [1]
ELIZIANE PAULA DA SILVA VOSS [2]
JULIANY FERMINO DA SILVA [3]

RESUMO

Este artigo discute a importância do "Cantinho da Calma" como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da autorregulação emocional de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, investiga-se como esse espaço contribui para que os estudantes reconheçam, compreendam e gerenciem suas emoções no cotidiano escolar. A BNCC reforça a necessidade de práticas que valorizem o autoconhecimento e o autocuidado, princípios diretamente ligados ao Cantinho da Calma. Conclui-se que esse recurso não é um "cantinho do castigo", mas um espaço intencional de acolhimento que fortalece a inteligência emocional, reduz conflitos e melhora o clima escolar quando planejado com intencionalidade pedagógica e mediação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Cantinho da Calma; Autorregulação emocional; BNCC; Educação Infantil; Inteligência emocional.

ABSTRACT

This article discusses the importance of the "Calm Corner" as a pedagogical strategy for the development of children's emotional self-regulation in Early Childhood Education and early years of Elementary School. Through bibliographic research and document analysis, it investigates how this space helps students recognize, understand and manage their emotions in school routine. The BNCC reinforces the need for practices that value self-knowledge and self-care, principles directly linked to the Calm Corner. It concludes that this resource is not a "punishment corner", but an intentional welcoming space that strengthens emotional intelligence, reduces conflicts and improves school climate when planned with pedagogical intentionality and teacher mediation.

KEYWORDS: Calm Corner; Emotional self-regulation; BNCC; Early Childhood Education; Emotional intelligence.

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 "lato 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).

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea tem ampliado sua compreensão sobre o ato de aprender. Superou-se a visão reducionista que separava razão e emoção, reconhecendo-se hoje que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma indissociável da dimensão afetiva. Crianças não chegam à sala de aula como "tábulas rasas" prontas para receber conteúdos. Elas chegam carregando cansaço acumulado da noite mal dormida, ansiedade diante de avaliações, frustração por conflitos familiares, euforia por uma conquista ou insegurança por mudanças no ambiente. Todas essas emoções ocupam espaço na memória de trabalho e interferem diretamente na capacidade de atenção, na qualidade das interações com colegas e professores, e, consequentemente, no processo de aprendizagem. Nesse cenário, estratégias pedagógicas que considerem o bem-estar emocional deixam de ser opcionais e passam a ser condição para que a aprendizagem aconteça. É nesse contexto que surge o "Cantinho da Calma" como recurso metodológico inspirado nas práticas de educação socioemocional e nas neurociências. Longe de ser um modismo decorativo, esse espaço traduz em linguagem infantil o princípio de que é preciso acalmar o corpo para depois organizar a mente. Trata-se de um convite para que a criança desenvolva, desde cedo, a habilidade de perceber sinais internos de desregulação e buscar estratégias para retomá-la. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao estruturar a formação integral do estudante. Na Educação Infantil, o campo de experiência "O eu, o outro e nós" organiza aprendizagens que partem do autoconhecimento, da construção da identidade e da convivência. Espera-se que a criança aprenda a reconhecer suas emoções e as dos outros, a respeitar diferenças e a cuidar de si e do coletivo. Já no Ensino Fundamental, as Competências Gerais 8 e 9 consolidam esse trabalho. A Competência 8 trata do autoconhecimento e autocuidado, enquanto a Competência 9 destaca a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Ambas exigem que o estudante desenvolva gestão emocional para lidar com frustrações, tomar decisões responsáveis e atuar em grupo. O Cantinho da Calma materializa, na prática da sala de aula, esses princípios previstos na BNCC. Ele oferece um espaço físico delimitado e, ao mesmo tempo, um espaço simbólico de acolhimento. É um lugar onde a criança, por iniciativa própria ou mediada pelo professor, pode se retirar voluntariamente do estímulo excessivo. Ali ela encontra recursos para respirar de forma consciente, identificar e nomear o que sente através de cartões e imagens, e aplicar estratégias simples de pausa e autorregulação antes de retornar às atividades coletivas. Dessa forma, a emoção não é vista como obstáculo à aprendizagem, mas como ponto de partida para o autocuidado. Diante desse panorama, o problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: de que forma o Cantinho da Calma pode ser implementado e utilizado intencionalmente na rotina escolar para promover a autorregulação emocional de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com as diretrizes e competências previstas pela BNCC? Busca-se, portanto, compreender não apenas o "o que é" o Cantinho, mas o "como fazer" para que ele cumpra sua função pedagógica e contribua de fato para a formação integral.

OBJETIVO GERAL

Analisar o Cantinho da Calma como espaço de autorregulação emocional na rotina escolar, relacionando sua prática aos princípios da BNCC e da inteligência emocional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conceituar autorregulação emocional e sua importância no desenvolvimento infantil.

Descrever a proposta e os objetivos do Cantinho da Calma no ambiente escolar.

Relacionar o Cantinho da Calma com o campo "O eu, o outro e nós" e com as Competências Gerais da BNCC.

Apontar elementos essenciais para a organização e mediação desse espaço pelo professor.

Discutir benefícios e limites do uso do Cantinho da Calma na prática pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA

Autorregulação é a capacidade de monitorar, avaliar e modificar reações emocionais conforme a situação exige. Na infância, essa habilidade ainda está em construção. A criança sente raiva, mas não sabe o que fazer com ela; sente ansiedade, mas não nomeia. Por isso, precisa de adultos que modelem e ofereçam estratégias. Segundo Goleman et.al (2012) a autorregulação é um dos pilares da inteligência emocional. Sem ela, emoções intensas dominam o comportamento e prejudicam a aprendizagem. Crianças autorreguladas conseguem esperar a vez, lidar com frustrações e retomar o foco após conflitos.

O QUE É O CANTINHO DA CALMA E COMO FUNCIONA

O Cantinho da Calma é um espaço fixo na sala, organizado com materiais que ajudam a criança a acalmar o corpo e organizar os pensamentos. Não é espaço de exclusão ou castigo. É escolha voluntária da criança que percebe estar com emoções intensas.

Elementos básicos do Cantinho: Delimitado visualmente: tapete, tenda, almofadas para criar sensação de aconchego.

Recursos de respiração: pinos de vento, bolha de sabão, cartazes com passo a passo "inspira 4s, segura 4s, solta 4s".

Materiais sensoriais: massinha, garrafa sensorial, pelúcia, livro de emoções.

Cartões de sentimentos: para a criança apontar "estou triste/raivoso/ansioso".

Regra clara: vai sozinho, fica o tempo que precisar, volta quando se sentir melhor.

A lógica é: perceber a emoção → nomear → usar estratégia → retornar à atividade.

É treino de autogestão.

CANTINHO DA CALMA E A BNCC

O Cantinho dialoga diretamente com a BNCC em 3 pontos: Campo "O eu, o outro e nós" - Educação Infantil: Habilidades como EI02EO01 "Perceber que suas ações têm consequências" e EI03EO04 "Comunicar sentimentos" são treinadas no Cantinho. A criança aprende que sentir raiva é normal, mas agredir não. Competência Geral 8 - Autoconhecimento e autocuidado: "Conhecer-se, cuidar da saúde física e emocional". O Cantinho é prática concreta dessa competência desde os anos iniciais. Competência Geral 9 - Empatia e resolução de conflitos: Após se acalmar no Cantinho, a criança retorna com mais condições para dialogar e reparar conflitos, ao invés de revidar. A BNCC não cita "Cantinho da Calma", mas exige práticas que desenvolvam essas habilidades. O Cantinho é um caminho metodológico para cumprir essa exigência.

PAPEL DO PROFESSOR E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

O Cantinho só funciona com mediação. O professor precisa: Apresentar na rotina: Mostrar

o espaço, combinar regras, brincar de "usar o Cantinho" antes que alguém precise de verdade. Validar emoções: "Vi que você foi pro Cantinho. Deve estar sentindo algo forte. Quer me contar quando se acalmar? "Não usar como castigo: Se virar "cadeira do pensamento", perde a função. A mensagem vira "emoção é erro". Envolver a família: Mandar fotos, explicar a proposta, para que estratégias de respiração sejam usadas também em casa. O espaço deve ser pequeno, 1-2 crianças por vez, sem excesso de estímulos. O objetivo é reduzir, não aumentar a excitação.

BENEFÍCIOS E CUIDADOS

Benefícios comprovados: Redução de comportamentos agressivos, aumento do vocabulário emocional, melhora do clima de sala, crianças aprendem autonomia para lidar com frustração. Cuidados: Não pode virar "depósito" de criança difícil. Não substitui conversa e resolução de conflito. Não funciona se o professor não modelar a autorregulação também. Adulto que grita não ensina calma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Cantinho da Calma representa a materialização, na prática pedagógica, dos princípios socioemocionais defendidos pela BNCC. Ele desloca o discurso da "inteligência emocional" do campo abstrato das teorias e o transforma em espaço físico, em rotina diária e em estratégia concreta que a criança consegue compreender e usar. Mais do que um elemento decorativo para deixar a sala "bonita no Instagram", o Cantinho ensina uma lição estruturante para a vida: sentir raiva, medo, tristeza ou ansiedade é parte da condição humana; o que pode ser aprendido e corrigido é a forma como reagimos a essas emoções. Ao disponibilizar ferramentas simples como exercícios de respiração, cartões para nomeação de sentimentos e a possibilidade de uma pausa, a escola oferece às crianças um repertório prático de autorregulação. Em vez de reprimir ou negar o que sentem, os estudantes aprendem a reconhecer o que se passa no corpo, nomear a emoção e escolher uma estratégia para retomar o equilíbrio. Esse processo fortalece a autonomia e reduz a dependência de intervenção constante do adulto para resolver conflitos. Contudo, é fundamental compreender que o Cantinho, por si só, não gera transformação. O recurso só produz efeito real quando sustentado por três pilares de intencionalidade pedagógica. Primeiro, a conversa: o professor precisa dialogar com a turma sobre emoções, validar o que cada um sente e mostrar que o Cantinho não é fuga, mas cuidado. Segundo, o exemplo: não há como exigir calma da criança se o professor responde a gritos e frustrações com explosões. A autorregulação se aprende por modelagem. Terceiro, a parceria com a família: quando pais entendem a lógica do Cantinho, levam as mesmas estratégias para casa e a criança percebe coerência entre escola e lar. Com mediação docente qualificada, o Cantinho deixa de ser apenas um canto com almofadas e se torna um verdadeiro laboratório de autorregulação. É ali que a criança treina, todos os dias, a habilidade mais urgente para o século 21: cuidar de si para, consequentemente, conviver bem com o outro. Criança que aprende a se acalmar é criança que aprende a ouvir, a esperar a vez, a resolver conflitos sem violência e a persistir diante de desafios. A BNCC apontou a direção legal e curricular da formação integral ao integrar competências cognitivas e socioemocionais desde a Educação Infantil. O Cantinho da Calma mostra um dos caminhos metodológicos possíveis para percorrer essa direção. Sua potência está justamente em começar pelos

anos iniciais, fase em que as bases neurológicas e emocionais estão em formação. Investir nesse período é garantir que, no futuro, teremos não apenas alunos que sabem conteúdos, mas sujeitos emocionalmente equilibrados, capazes de construir relações saudáveis e uma sociedade mais empática.

REFERÊNCIAS

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

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Competencies**. Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: https://casel.org/core-competencies/. Acesso em: 19 abr. 2026.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUDOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Play-based learning and education in early childhood education: a literature review.

[1]
KATIA DE OLIVEIRA D. ANUNCIAÇÃO

RESUMO

A Educação Infantil constitui-se em um espaço de aprendizagem que busca favorecer o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sócio-afetivas e intelectuais da criança. Muitos são os estudos que vêm sendo realizados a respeito da infância, disto emergem novas concepções em relação ao desenvolvimento da criança e, principalmente, à forma como ela constrói seu conhecimento. É nesta safra que a ludicidade se insere com o objetivo de promover, com espontaneidade, atividades de caráter didático-pedagógico levando a criança a desenvolver-se em amplos sentidos. É importante que o educador da infância, conheça bem os conhecimentos específicos a área, tais como: as fases do desenvolvimento infantil, as diferentes linguagens, os conhecimentos escolares específicos de cada faixa etária e acrescente o lúdico nos programas educacionais a fim de tornar a sua prática pedagógica em momentos de prazer e significação. Consciente, então, da importância de aplicar, com abundância, as brincadeiras e os jogos nas atividades educacionais da criança, o profissional competente saberá criar estratégias e situações que gerem aprendizagens mais interessantes usando recursos lúdicos no processo de ensino aprendizagem. Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Estratégia; Aprendizagem; Infância.

ABSTRACT

Early childhood education is a learning space that seeks to foster the development of psychomotor, socio-affective and intellectual abilities of the child. Many are the studies that have been carried out regarding childhood, from this emerge new conceptions regarding the development of the child and, mainly, the way in which it builds its knowledge. It is in this harvest that playfulness is inserted with the aim of spontaneously promoting activities of didactic-pedagogical character leading the child to develop in broad senses. It is important for the child's educator to be well acquainted with area-specific knowledge such as: child development stages, different languages, school-specific knowledge of each age group, and add playfulness in educational programs to make their Practice in moments of pleasure and meaning. Conscious, then, of the importance of applying play and games to the child's educational activities in abundance, the competent professional will be able to create strategies and situations that generate more interesting learning using playful resources in the teaching-learning process. Through play activities, the child communicates with himself and with the world, accepts the existence of others, establishes social relations, builds knowledge, and develops integrally.

KEYWORDS: Play; Strategy; Learnin; Childhood.

[1] **Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Uninove, 2014, katiaanunciacao@yahoo.com.br**

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. É nesse período que são construídas as bases para a formação cognitiva, emocional, social e motora, influenciando diretamente as aprendizagens futuras. Por essa razão, as experiências vivenciadas durante a infância assumem importância significativa, especialmente aquelas que favorecem a interação, a criatividade, a autonomia e a descoberta do mundo por meio das múltiplas linguagens infantis.

Nesse contexto, o brincar destaca-se como uma das formas mais naturais de aprendizagem. Muito além de um simples passatempo, a brincadeira representa uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança explore o ambiente, expresse sentimentos, desenvolva habilidades e construa conhecimentos de maneira espontânea e prazerosa. Ao brincar, a criança experimenta situações, cria hipóteses, resolve problemas, estabelece relações sociais e amplia sua compreensão acerca da realidade que a cerca.

As discussões sobre a importância do lúdico na educação vêm ganhando destaque nas últimas décadas, especialmente diante da necessidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos para os estudantes. Nesse cenário, surge a ludopedagogia como uma abordagem que utiliza jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como instrumentos pedagógicos capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Essa perspectiva reconhece que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando está associada ao interesse, à participação ativa e ao prazer de aprender.

Segundo Kishimoto (1997), a brincadeira constitui um importante elemento da cultura infantil e desempenha papel relevante na formação social e cognitiva das crianças. Para a autora, "a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar" (KISHIMOTO, 1997, p. 38). Tal compreensão evidencia que o brincar não pode ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas como uma prática capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento humano.

As contribuições de estudiosos como Piaget, Vygotsky e Wallon também reforçam a relevância das atividades lúdicas no contexto educacional. Piaget (1978) compreende a brincadeira como uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que permite à criança organizar e reconstruir conhecimentos a partir de suas experiências. Já Vygotsky (2007) destaca que o brincar favorece a aprendizagem e o desenvolvimento por meio das interações sociais, possibilitando que a criança avance para além de suas capacidades já consolidadas. Nessa mesma perspectiva, Wallon (2007) enfatiza a relação entre afetividade, movimento e aprendizagem, reconhecendo o lúdico como elemento indispensável ao desenvolvimento infantil.

Entretanto, apesar do reconhecimento da importância das atividades lúdicas, ainda existem desafios relacionados à sua efetiva utilização nas práticas pedagógicas. Em muitos contextos educacionais, o brincar continua sendo visto como uma atividade secundária, desvinculada dos objetivos de aprendizagem. Tal concepção desconsidera o potencial educativo da ludicidade e limita as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Além disso, as transformações ocorridas na

sociedade contemporânea também têm impactado as experiências infantis. O avanço das tecnologias digitais, a redução dos espaços destinados às brincadeiras e as mudanças nos hábitos familiares têm modificado a forma como as crianças interagem com o mundo. Conforme observa Neto (2006), muitas crianças passaram a substituir experiências corporais e sociais por atividades realizadas em ambientes restritos e frequentemente mediadas por recursos eletrônicos. Essa realidade reforça a necessidade de a escola assumir um papel ainda mais relevante na promoção de vivências lúdicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, a ludopedagogia apresenta-se como uma importante aliada do processo educativo, contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Por meio de jogos, brincadeiras, desafios, histórias e atividades interativas, é possível estimular diferentes habilidades, desenvolver a criatividade, fortalecer as relações sociais e ampliar as possibilidades de expressão das crianças.

Cabe destacar que o sucesso das práticas ludopedagógicas depende, em grande medida, da atuação do professor. Conforme afirma Libâneo (1996), a utilização do lúdico requer planejamento, intencionalidade pedagógica e conhecimento sobre os processos de desenvolvimento infantil. Dessa forma, não basta oferecer momentos de brincadeira; é necessário que as atividades estejam articuladas aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes.

Diante dessas considerações, torna-se relevante aprofundar as discussões acerca da ludopedagogia e de suas contribuições para a aprendizagem na Educação Infantil. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, a importância das práticas ludopedagógicas no desenvolvimento infantil, destacando suas contribuições para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender o potencial educativo do brincar e sua influência na formação integral dos estudantes. Em uma sociedade marcada por constantes transformações, refletir sobre a ludopedagogia significa reconhecer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem e valorizar práticas pedagógicas capazes de tornar o processo educativo mais humano, significativo e compatível com as características da infância.

DESENVOLVIMENTO

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO BRINCAR E DA LUDOPEDAGOGIA

O brincar acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos e sempre esteve presente nas diferentes culturas como uma forma de expressão, socialização e aprendizagem. Embora atualmente seja amplamente reconhecido como um elemento essencial para o desenvolvimento infantil, nem sempre as brincadeiras foram valorizadas como recurso educativo. Ao longo da história, as concepções sobre a infância e sobre o papel do brincar passaram por importantes transformações, influenciando diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Durante muitos séculos, a criança foi vista como um adulto em miniatura, sem que suas necessidades e características específicas fossem consideradas. Nessa perspectiva, o

brincar era frequentemente entendido como uma atividade sem valor educativo, sendo muitas vezes associado apenas ao entretenimento ou à ocupação do tempo livre. Somente a partir dos séculos XVII e XVIII, com as mudanças nas concepções de infância, começaram a surgir reflexões mais profundas acerca da importância das brincadeiras para o desenvolvimento humano.

Entre os pensadores que contribuíram para essa mudança de visão destaca-se Jean-Jacques Rousseau. Em sua obra *Emílio ou Da Educação*, o autor defendeu a necessidade de respeitar as fases do desenvolvimento infantil, reconhecendo a criança como um sujeito com características próprias. Para Rousseau (2004), a educação deveria considerar os interesses e as experiências da infância, valorizando a liberdade, a descoberta e a aprendizagem por meio da vivência.

Posteriormente, outros estudiosos passaram a reconhecer o brincar como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da criança. Friedrich Froebel, criador do jardim de infância, foi um dos pioneiros ao defender a utilização de jogos e atividades lúdicas no ambiente escolar. Segundo o educador, as brincadeiras permitiam que a criança expressasse seus pensamentos, sentimentos e percepções sobre o mundo. Para Froebel, o brincar constituía uma atividade natural e indispensável ao desenvolvimento infantil.

Com o avanço das pesquisas educacionais e psicológicas, o lúdico passou a ocupar espaço cada vez mais significativo nas discussões sobre aprendizagem. No século XX, estudiosos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon contribuíram de maneira decisiva para ampliar a compreensão acerca da relação entre brincadeira e desenvolvimento infantil.

Piaget (1978) compreende o brincar como parte fundamental do processo de construção do conhecimento. Para o autor, a criança aprende por meio da interação com o meio e da manipulação dos objetos que a cercam. Nesse sentido, as brincadeiras favorecem a experimentação, a resolução de problemas e a construção de novas estruturas cognitivas. Ao brincar, a criança não apenas reproduz a realidade, mas também a interpreta e a reorganiza de acordo com suas experiências e conhecimentos.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (2007) destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento humano. Para o autor, o brincar cria oportunidades para que a criança avance além de seu nível atual de desenvolvimento, explorando novas formas de pensamento e comportamento. Em uma de suas reflexões mais conhecidas, afirma que "na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade" (VYGOTSKY, 2007, p. 122). Essa compreensão evidencia que as atividades lúdicas possuem potencial para promover aprendizagens significativas e estimular o desenvolvimento de diferentes capacidades.

Wallon (2007), por sua vez, enfatiza a importância da afetividade e do movimento na formação da criança. Segundo o autor, o desenvolvimento ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos emocionais, motores, cognitivos e sociais. Dessa forma, as brincadeiras assumem papel relevante por possibilitarem experiências que favorecem tanto a expressão dos sentimentos quanto a construção do conhecimento.

A partir dessas contribuições teóricas, consolidou-se gradativamente a compreensão de que brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ação fundamental para o

desenvolvimento infantil. Essa nova forma de compreender a infância influenciou diretamente as práticas educacionais e favoreceu o surgimento de propostas pedagógicas que incorporam o lúdico ao processo de ensino e aprendizagem.

É nesse contexto que emerge a ludopedagogia, abordagem que utiliza jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como instrumentos educativos. A ludopedagogia fundamenta-se na ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente do processo educativo, explorando situações que despertam sua curiosidade, criatividade e interesse.

De acordo com Kishimoto (2011), os jogos e as brincadeiras representam importantes recursos pedagógicos, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas. A autora ressalta que o brincar possibilita à criança compreender regras, resolver conflitos, desenvolver a imaginação e estabelecer relações com o meio em que vive. Dessa forma, as atividades lúdicas deixam de ser vistas apenas como momentos de lazer e passam a integrar o planejamento pedagógico de maneira intencional.

No contexto educacional contemporâneo, a ludopedagogia encontra respaldo em documentos oficiais que reconhecem a importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o brincar como um dos direitos de aprendizagem da criança, reafirmando sua relevância para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

Diante desse percurso histórico, percebe-se que a compreensão sobre o brincar sofreu profundas transformações ao longo do tempo. O que antes era considerado apenas uma atividade recreativa passou a ser reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento e para a aprendizagem infantil. Assim, a ludopedagogia consolida-se como uma importante abordagem educacional, capaz de promover experiências significativas e contribuir para uma educação mais humana, participativa e alinhada às necessidades da infância.

LUDOPEDAGOGIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e contínuo que envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Durante a infância, a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e aprende a interagir com o mundo por meio das experiências que vivencia diariamente. Nesse contexto, as atividades lúdicas assumem papel de destaque, uma vez que favorecem a exploração, a criatividade e a aprendizagem de forma natural e significativa.

A ludopedagogia fundamenta-se na compreensão de que o brincar não constitui apenas um momento de diversão, mas uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral da criança. Ao participar de jogos, brincadeiras e atividades recreativas, a criança amplia suas capacidades de observação, comunicação, resolução de problemas e interação social. Dessa forma, o lúdico transforma-se em um recurso pedagógico capaz de potencializar a aprendizagem e promover experiências essenciais para a formação humana.

Entre os estudiosos que contribuíram para a

compreensão do desenvolvimento infantil, Jean Piaget ocupa posição de destaque. Segundo o autor, a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com o meio em que vive. Para Piaget (1978), o desenvolvimento cognitivo ocorre gradativamente, à medida que a criança estabelece relações entre suas experiências e os novos conhecimentos adquiridos. Nesse processo, o brincar desempenha função fundamental, pois permite que a criança experimente situações, formule hipóteses e desenvolva formas cada vez mais elaboradas de pensamento.

Ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança recria situações do cotidiano, atribui significados aos objetos e expressa sua compreensão sobre a realidade. Essas experiências favorecem a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento simbólico, aspectos indispensáveis para a construção do conhecimento. Conforme afirma Piaget (1978), a brincadeira constitui uma forma de assimilação da realidade, permitindo que a criança reorganize mentalmente suas experiências e amplie sua compreensão do mundo.

As contribuições de Lev Vygotsky também são fundamentais para compreender a relação entre ludicidade e desenvolvimento infantil. Diferentemente de Piaget, que enfatiza os processos internos de construção do conhecimento, Vygotsky destaca a importância das interações sociais na aprendizagem. Para o autor, a criança aprende por meio das relações que estabelece com outras pessoas e com o ambiente ao seu redor.

Nesse sentido, o brincar favorece a socialização e cria oportunidades para a construção coletiva do conhecimento. Durante as brincadeiras, as crianças compartilham experiências, negociam regras, resolvem conflitos e desenvolvem habilidades de comunicação. Segundo Vygotsky (2007, p. 122), "na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade". Tal afirmação evidencia que as atividades lúdicas estimulam capacidades que ainda estão em processo de desenvolvimento, contribuindo para avanços significativos na aprendizagem.

Outro importante teórico que contribuiu para os estudos sobre desenvolvimento infantil foi Henri Wallon. Para esse autor, a aprendizagem não pode ser compreendida apenas sob o aspecto cognitivo, pois envolve também emoções, afetividade e movimento. Wallon (2007) considera que o desenvolvimento da criança ocorre de maneira integrada, sendo impossível separar os aspectos intelectuais dos aspectos emocionais e sociais.

Sob essa perspectiva, as atividades lúdicas favorecem não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o fortalecimento da autoestima, da autonomia e das relações interpessoais. Ao brincar, a criança aprende a lidar com frustrações, a respeitar limites, a compartilhar experiências e a reconhecer seus próprios sentimentos. Essas competências são essenciais para a formação de indivíduos mais seguros e preparados para a convivência em sociedade.

Além dos aspectos cognitivos e socioemocionais, a ludopedagogia também contribui para o desenvolvimento motor. Durante as brincadeiras, a criança corre, pula, manipula objetos, desenvolve equilíbrio, coordenação e percepção espacial. Essas experiências corporais são fundamentais para o amadurecimento neurológico e para a aquisição de habilidades que serão utilizadas

em diferentes situações da vida escolar e social.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar favorece a integração entre diferentes áreas do desenvolvimento infantil, permitindo que a criança aprenda de maneira global e significativa. A autora destaca que os jogos e as brincadeiras oferecem oportunidades para a construção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que estimulam a criatividade, a autonomia e a capacidade de interação social.

Nessa perspectiva, a ludopedagogia ultrapassa a ideia de que brincar e aprender são atividades distintas. Pelo contrário, reconhece que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando a criança participa ativamente do processo educativo, envolvendo-se em experiências que despertam seu interesse e sua curiosidade. Como afirma Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia do educando e à sua capacidade de construir conhecimentos a partir das experiências vividas.

No contexto da Educação Infantil, essa compreensão torna-se ainda mais relevante. As crianças aprendem explorando, experimentando, observando e interagindo com o ambiente. Por essa razão, práticas pedagógicas excessivamente mecânicas ou centradas apenas na transmissão de conteúdos tendem a limitar as possibilidades de aprendizagem. Em contrapartida, metodologias que incorporam o lúdico favorecem a participação ativa dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a ludopedagogia constitui uma importante aliada do processo educativo. Ao promover experiências significativas por meio do brincar, ela contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, fortalecendo a construção de aprendizagens mais duradouras e compatíveis com as características da infância. Assim, o lúdico deixa de ser compreendido apenas como entretenimento e passa a ocupar lugar de destaque nas práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil.

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar faz parte da natureza da infância e constitui uma das principais formas pelas quais a criança compreende o mundo ao seu redor. Desde os primeiros anos de vida, as brincadeiras possibilitam a exploração do ambiente, a construção de vínculos sociais e o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem. Nesse sentido, o brincar ultrapassa a dimensão do entretenimento e assume importante função pedagógica, tornando-se um recurso capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Durante muito tempo, as brincadeiras foram consideradas atividades secundárias dentro do ambiente escolar, frequentemente associadas apenas aos momentos de lazer e descontração. No entanto, os avanços das pesquisas na área da educação demonstraram que o brincar desempenha papel essencial na construção do conhecimento, especialmente na Educação Infantil, etapa em que a criança aprende principalmente por meio das experiências, das descobertas e das interações estabelecidas com o meio.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), brincar é um dos direitos de aprendizagem da criança e deve estar presente de forma intencional nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil (BRASIL,

2018). Essa orientação evidencia o reconhecimento da brincadeira como elemento fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Ao brincar, a criança experimenta situações que exigem observação, imaginação, criatividade e resolução de problemas. Em uma brincadeira de construção, por exemplo, ela planeja ações, testa possibilidades e busca soluções para alcançar determinado objetivo. Já nas brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, recria situações do cotidiano, interpreta papéis sociais e expressa sentimentos, desenvolvendo competências importantes para sua formação pessoal e social.

Segundo Vygotsky (2007), o brincar possibilita à criança atuar em um nível superior ao seu comportamento habitual, favorecendo o desenvolvimento de funções psicológicas essenciais para a aprendizagem. Ao assumir personagens, criar histórias e estabelecer regras durante as brincadeiras, a criança amplia sua capacidade de pensamento, desenvolve a linguagem e fortalece habilidades relacionadas à atenção, memória e imaginação.

A brincadeira também favorece a construção da autonomia. Durante as atividades lúdicas, as crianças tomam decisões, fazem escolhas, enfrentam desafios e aprendem a lidar com as consequências de suas ações. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da capacidade de agir de forma independente em diferentes situações do cotidiano.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem. As interações estabelecidas durante os momentos de brincadeira estimulam a comunicação oral, ampliam o vocabulário e favorecem a expressão de ideias e sentimentos. Ao conversar com colegas, negociar regras ou narrar acontecimentos imaginários, a criança desenvolve competências linguísticas fundamentais para sua futura alfabetização.

Nesse contexto, a contação de histórias destaca-se como uma importante estratégia ludopedagógica. Ao ouvir narrativas, a criança amplia seu repertório cultural, desenvolve a imaginação e fortalece habilidades relacionadas à compreensão e interpretação. Além disso, o contato frequente com histórias desperta o interesse pelos livros e contribui para a formação de futuros leitores.

A música também ocupa lugar de destaque entre os recursos utilizados na ludopedagogia. Cantigas, parlendas, rodas musicais e brincadeiras cantadas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da memória, da coordenação motora e da percepção auditiva. Além disso, promovem momentos de interação e socialização que enriquecem o processo educativo.

As dramatizações e encenações representam outra importante ferramenta de aprendizagem. Por meio delas, as crianças expressam emoções, desenvolvem a criatividade e exercitam a capacidade de comunicação. Ao representar personagens e situações diversas, aprendem a compreender diferentes pontos de vista, fortalecendo valores como respeito, empatia e cooperação.

Os jogos pedagógicos também desempenham papel relevante no contexto educacional. Quando planejados de forma adequada, possibilitam a aprendizagem de conteúdos diversos de maneira dinâmica e significativa. Jogos matemáticos, quebra-cabeças, atividades de associação, jogos de memória e

desafios coletivos estimulam o raciocínio lógico, a concentração e a resolução de problemas, tornando a aprendizagem mais motivadora.

Segundo Kishimoto (2011), o jogo educativo possui grande potencial pedagógico porque une prazer e aprendizagem em uma mesma atividade. Para a autora, o brincar possibilita que a criança participe ativamente da construção do conhecimento, transformando o processo educativo em uma experiência mais significativa e envolvente.

Além dos aspectos cognitivos, o brincar favorece o desenvolvimento social. Durante as brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar materiais, respeitar regras, esperar sua vez e conviver com as diferenças. Essas experiências contribuem para a formação de habilidades sociais importantes para a vida em comunidade e para a construção de relações interpessoais saudáveis.

Do ponto de vista emocional, as atividades lúdicas oferecem oportunidades para que a criança expresse sentimentos, elabore conflitos internos e desenvolva mecanismos de enfrentamento diante das dificuldades. Muitas vezes, experiências que não conseguem ser verbalizadas são manifestadas durante as brincadeiras, permitindo que a criança organize emoções e compreenda melhor suas vivências.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para potencializar as possibilidades educativas do brincar. Cabe ao educador planejar situações que despertem o interesse das crianças, organizar ambientes estimulantes e propor desafios compatíveis com as características da faixa etária atendida. Mais do que permitir que a brincadeira aconteça, é necessário reconhecer seu valor pedagógico e integrá-la intencionalmente ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessas reflexões, percebe-se que o brincar constitui um poderoso instrumento de aprendizagem na Educação Infantil. Por meio das brincadeiras, jogos, histórias, músicas e dramatizações, as crianças desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuem para sua formação integral. Assim, a ludopedagogia reafirma a importância do lúdico como elemento essencial para uma educação mais significativa, participativa e alinhada às necessidades da infância.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS LUDOPEDAGÓGICAS

A ludopedagogia tem se consolidado como uma importante abordagem educacional na Educação Infantil, especialmente por reconhecer o brincar como uma ferramenta capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, para que as atividades lúdicas alcancem seus objetivos pedagógicos, é fundamental a atuação consciente e planejada do professor. Nesse contexto, o educador assume papel de mediador, organizador e facilitador das experiências de aprendizagem, promovendo situações que despertem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa dos estudantes.

Durante muitos anos, predominou a ideia de que brincar era uma atividade espontânea, desvinculada dos objetivos educacionais. Atualmente, essa compreensão vem sendo superada por concepções pedagógicas que reconhecem a importância da intencionalidade educativa nas práticas lúdicas. Isso significa que o brincar na escola não deve ocorrer de forma aleatória, mas integrar o planejamento

pedagógico como estratégia capaz de promover aprendizagens significativas.

Segundo Libâneo (2013), o trabalho docente exige planejamento, organização e reflexão constante sobre as práticas educativas. Nesse sentido, a utilização da ludopedagogia requer que o professor compreenda as características do desenvolvimento infantil e selecione atividades adequadas às necessidades e aos interesses das crianças. Dessa forma, o lúdico deixa de ser apenas um recurso recreativo e passa a constituir um instrumento pedagógico articulado aos objetivos de ensino.

A atuação do professor torna-se ainda mais relevante quando se considera que cada criança possui ritmos, habilidades e formas particulares de aprender. Ao observar atentamente os estudantes durante as brincadeiras, o educador pode identificar dificuldades, potencialidades e necessidades específicas, utilizando essas informações para planejar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social. Para o autor, o professor desempenha papel fundamental ao criar situações que permitam às crianças avançarem além de seus conhecimentos já consolidados. A mediação docente consiste justamente em oferecer apoio, orientação e desafios que favoreçam novas aprendizagens.

Durante uma brincadeira, por exemplo, o professor pode incentivar a resolução de problemas, estimular a comunicação entre os alunos, ampliar o vocabulário ou propor reflexões sobre situações vivenciadas pelo grupo. Essas intervenções contribuem para que a atividade lúdica ultrapasse a dimensão do entretenimento e se transform e em uma experiência rica em possibilidades educativas.

Outro aspecto importante refere-se à organização do ambiente escolar. O professor é responsável por criar espaços acolhedores e estimulantes, que favoreçam a exploração, a criatividade e a interação social. Ambientes contendo livros, jogos, brinquedos educativos, materiais de construção, recursos artísticos e elementos da cultura infantil contribuem para enriquecer as experiências das crianças e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Além disso, a ludopedagogia exige que o educador esteja em constante processo de formação e atualização profissional. As transformações sociais e educacionais demandam professores capazes de compreender as novas necessidades da infância e de desenvolver metodologias que tornem o ensino mais significativo. Conforme afirma Freire (1996, p. 25), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Essa reflexão evidencia a importância da formação continuada como elemento essencial para a prática docente.

A criatividade também se apresenta como uma característica indispensável ao professor que trabalha com a ludopedagogia. Muitas vezes, recursos simples podem ser transformados em poderosas ferramentas de aprendizagem quando utilizados de forma planejada e intencional. Histórias, músicas, dramatizações, jogos cooperativos, brincadeiras tradicionais e atividades artísticas são exemplos de estratégias que podem enriquecer o cotidiano escolar e favorecer o desenvolvimento infantil.

Cabe destacar ainda que o professor desempenha importante função na promoção da inclusão e da participação de todas as crianças. As atividades lúdicas possibilitam a adaptação de estratégias e recursos de acordo

com as necessidades dos estudantes, favorecendo uma educação mais democrática e acessível. Assim, a ludopedagogia contribui para a valorização das diferenças e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

Diante dessas considerações, percebe-se que o sucesso das práticas ludopedagógicas está diretamente relacionado à atuação do professor. Sua capacidade de planejar, mediar, observar e avaliar as experiências de aprendizagem influencia significativamente os resultados alcançados pelos estudantes. Dessa forma, o educador assume papel central na construção de uma educação que respeita a infância, valoriza o brincar e reconhece a criança como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

BENEFÍCIOS DA LUDOPEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL DA CRIANÇA

A ludopedagogia tem conquistado espaço cada vez maior nas discussões educacionais devido às inúmeras contribuições que oferece ao desenvolvimento infantil. Ao utilizar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como instrumentos pedagógicos, essa abordagem favorece a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa, respeitando as características próprias da infância. Seus benefícios ultrapassam o campo da aprendizagem formal, alcançando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras fundamentais para a formação integral da criança.

No aspecto cognitivo, as atividades lúdicas estimulam habilidades relacionadas à atenção, memória, raciocínio lógico, criatividade e resolução de problemas. Durante uma brincadeira, a criança observa situações, formula hipóteses, toma decisões e busca estratégias para alcançar determinados objetivos. Esses processos contribuem para o desenvolvimento do pensamento e para a construção de conhecimentos que serão utilizados em diferentes contextos de sua vida escolar e social.

Piaget (1978) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio. Nesse sentido, o brincar oferece oportunidades para que a criança experimente, descubra e reorganize seus conhecimentos a partir das experiências vividas. Ao manipular objetos, construir estruturas, resolver desafios e participar de jogos simbólicos, ela amplia gradativamente sua compreensão da realidade e desenvolve capacidades intelectuais essenciais para sua formação.

Outro benefício importante refere-se ao desenvolvimento da linguagem. As brincadeiras favorecem a comunicação, ampliam o vocabulário e estimulam a expressão oral. Durante as interações com colegas e professores, as crianças aprendem a formular ideias, argumentar, ouvir diferentes opiniões e compartilhar experiências. Essas competências são fundamentais não apenas para o processo de alfabetização, mas também para a construção de relações sociais saudáveis.

No campo social, a ludopedagogia contribui para o fortalecimento das habilidades de convivência. Ao participar de atividades coletivas, as crianças aprendem a respeitar regras, compartilhar materiais, esperar sua vez, lidar com divergências e cooperar com os colegas. Essas experiências favorecem a construção de valores importantes para a vida em sociedade, como respeito, solidariedade, empatia e responsabilidade.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar

proporciona oportunidades para que a criança compreenda normas sociais e desenvolva formas de interação que serão levadas para além do ambiente escolar. Dessa maneira, os jogos e as brincadeiras funcionam como espaços privilegiados de socialização, nos quais os estudantes aprendem a conviver com as diferenças e a construir relações baseadas no diálogo e no respeito mútuo.

Os benefícios emocionais da ludopedagogia também merecem destaque. Durante as atividades lúdicas, a criança encontra um ambiente seguro para expressar sentimentos, elaborar experiências e desenvolver sua autoestima. Muitas emoções que ainda não conseguem ser verbalizadas são manifestadas por meio das brincadeiras, permitindo que a criança compreenda melhor seus próprios sentimentos e aprenda a lidar com eles de forma mais equilibrada.

Wallon (2007) enfatiza que a afetividade exerce papel fundamental no desenvolvimento humano. Para o autor, emoção e aprendizagem estão profundamente relacionadas, sendo impossível compreender o desenvolvimento infantil sem considerar os aspectos afetivos envolvidos nesse processo. Sob essa perspectiva, as atividades lúdicas favorecem a construção da autoconfiança e contribuem para o fortalecimento dos vínculos estabelecidos entre crianças, professores e colegas.

Além disso, a ludopedagogia promove o desenvolvimento da autonomia. Ao realizar escolhas, enfrentar desafios e solucionar problemas durante as brincadeiras, a criança aprende a confiar em suas capacidades e a assumir responsabilidades compatíveis com sua faixa etária. Esse processo contribui para a formação de indivíduos mais independentes, participativos e seguros de si.

Outro benefício significativo refere-se ao desenvolvimento motor. Jogos corporais, circuitos, danças, brincadeiras ao ar livre e atividades que envolvem movimento auxiliam no aprimoramento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da percepção espacial e da consciência corporal. Essas habilidades são fundamentais para diversas atividades escolares e cotidianas, incluindo a escrita, o desenho e a realização de tarefas práticas.

Em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico e pela redução dos espaços destinados às brincadeiras tradicionais, a escola assume papel ainda mais importante na promoção de experiências lúdicas significativas. Muitas crianças passam grande parte do tempo em ambientes fechados ou utilizando dispositivos eletrônicos, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o movimento, a interação social e a criatividade.

Diante dessas reflexões, percebe-se que os benefícios da ludopedagogia vão muito além do simples entretenimento. As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, contribuindo para a formação integral da criança e para a construção de aprendizagens mais significativas. Assim, a ludopedagogia consolida-se como uma importante aliada da Educação Infantil, fortalecendo práticas pedagógicas que respeitam a infância e valorizam o brincar como instrumento essencial de desenvolvimento humano.

Dessa forma, compreender a relevância das experiências lúdicas no contexto educacional significa reconhecer que aprender pode ser um processo prazeroso, participativo e transformador. Ao integrar brincadeiras, jogos e atividades criativas ao cotidiano escolar, a

educação aproxima-se das necessidades da infância e contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e preparados para atuar na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da ludopedagogia para a aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que o brincar constitui uma prática essencial para a infância e representa muito mais do que um momento de lazer, configurando-se como uma importante ferramenta pedagógica capaz de favorecer a construção do conhecimento.

Ao longo do estudo, verificou-se que as concepções acerca do brincar passaram por significativas transformações históricas, resultando no reconhecimento da ludicidade como elemento fundamental para o processo educativo. As contribuições teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto e Freire evidenciam que a aprendizagem infantil ocorre de maneira mais significativa quando a criança participa ativamente das experiências propostas, explorando, experimentando, interagindo e construindo conhecimentos por meio das atividades lúdicas.

Os resultados da pesquisa também demonstraram que a ludopedagogia favorece diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. No campo cognitivo, estimula a criatividade, o raciocínio lógico, a atenção, a memória e a resolução de problemas. No aspecto social, contribui para a construção de valores como respeito, cooperação e empatia. Já no âmbito emocional, fortalece a autoestima, a autonomia e a capacidade de expressão dos sentimentos. Além disso, as atividades lúdicas colaboram para o desenvolvimento motor, ampliando habilidades importantes para a vida escolar e social.

Outro aspecto relevante identificado ao longo do estudo refere-se ao papel do professor. Constatou-se que a eficácia das práticas ludopedagógicas depende da atuação consciente e planejada do educador, responsável por organizar ambientes estimulantes, selecionar estratégias adequadas e mediar as experiências de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada e o aprimoramento profissional mostram-se indispensáveis para que o lúdico seja utilizado de forma intencional e alinhada aos objetivos educacionais.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a ludopedagogia constitui uma importante aliada da Educação Infantil, contribuindo para tornar o processo de ensino e aprendizagem participativos com as características da infância. Ao reconhecer o brincar como um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento, a escola fortalece práticas pedagógicas mais humanizadas e favorece a formação integral da criança.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre a importância da ludopedagogia no contexto educacional, incentivando educadores a refletirem sobre suas práticas e a valorizarem o brincar como elemento fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento pleno das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 66 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

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

O POTENCIAL PEDAGÓGICO DOS CEUs: EDUCAÇÃO INTEGRAL E A SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

The Pedagogical Potential of CEUs: Comprehensive Education and Overcoming Inequalities in the Municipal School System of São Paulo

LIGIA FERNANDES ALEXANDRE CAMPANÁRIO BARBOSA LINCZUK [1]

RESUMO

A educação pública municipal da cidade de São Paulo enfrenta desafios relacionados à ampliação do acesso, à qualidade do ensino e à manutenção da infraestrutura escolar. Diante do crescimento populacional e do aumento da demanda por vagas, especialmente após a obrigatoriedade da matrícula escolar a partir dos quatro anos de idade, o Município passou a buscar mecanismos alternativos para garantir eficiência administrativa e qualidade nos equipamentos educacionais. Nesse contexto, destacam-se os Centros Educacionais Unificados (CEUs), concebidos como espaços integrados de educação, cultura, esporte e lazer. O presente artigo analisa a relevância dos CEUs como instrumentos de expansão da infraestrutura educacional e de fortalecimento da comunidade, considerando sua função pedagógica e social, mas também discutindo as contradições de sua implantação. A metodologia utilizada consiste em revisão bibliográfica e análise normativa sobre políticas públicas educacionais e modelos de contratação administrativa. Conclui-se que os CEUs que estão sendo construídos recentemente representam uma alternativa relevante para a modernização da infraestrutura escolar, embora exijam fiscalização contínua e garantia da preservação do interesse público.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pública; CEUs; Infraestrutura educacional; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The municipal public education system in São Paulo faces persistent challenges in expanding access, improving teaching quality, and maintaining school infrastructure. With population growth and rising demand for school places—particularly following the mandatory enrollment of children from the age of four—the Municipality has sought alternative mechanisms to enhance administrative efficiency and ensure the provision of quality educational services. Within this context, the Unified Educational Centers (CEUs) emerge as integrated spaces that combine education, culture, sports, and leisure. This article examines the role of CEUs as instruments for expanding educational infrastructure and fostering community development, considering both their pedagogical and social functions, while also addressing the contradictions inherent in their implementation. The methodology is based on a bibliographic review and normative analysis of public education policies and administrative contracting models. Findings suggest that the newly constructed CEUs represent a significant alternative for modernizing school infrastructure, though they demand continuous oversight and safeguards to preserve the public interest.

KEYWORDS: Public education; CEUs; Educational infrastructure; Public policies.

[1] **Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016); Professora de Ensino Infantil - na CEMEI Celina Guimarães Vianna.**

INTRODUÇÃO

A educação básica de qualidade configura-se como um direito social fundamental (art. 205, CF/88), cuja efetivação pelo Estado é condição indispensável para o cumprimento dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, em especial a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do desenvolvimento nacional (art. 3º, CF/88). Na cidade de São Paulo, que concentra uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina, a materialização desse direito enfrenta o desafio constante de conciliar o crescimento contínuo da demanda por vagas e a limitação orçamentária e estrutural para investimentos diretos.

Nesse contexto, a educação pública assume papel central na promoção da cidadania, inclusão social e desenvolvimento humano, ultrapassando a função meramente instrutiva e consolidando-se como instrumento de transformação social. Segundo Saviani (2008), reforça que a educação escolar ocupa posição estratégica na democratização da sociedade, pois possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado e contribui para a formação crítica dos indivíduos. Paulo Freire (1996) também destaca que a educação é prática da liberdade, sendo capaz de formar sujeitos autônomos e conscientes de sua realidade.

Assim, garantir acesso à educação pública de qualidade representa não apenas uma obrigação constitucional do Poder Concedente, mas também um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa maneira, a ampliação da demanda por vagas, especialmente após a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a matrícula escolar a partir dos quatro anos de idade, intensificou a necessidade de expansão e modernização das unidades escolares.

Diante desse cenário, surgem os Centros Educacionais Unificados (CEUs), concebidos pelo Município de São Paulo como equipamentos públicos voltados à integração entre educação, cultura, esporte e lazer. Criados no início dos anos 2000, os CEUs foram idealizados com a proposta de ampliar o conceito tradicional de escola, transformando-a em espaço de convivência comunitária e formação integral do indivíduo. Conforme destaca Pacheco (2011), os CEUs representam uma política pública de grande visibilidade urbana e arquitetônica, associada à tentativa de democratização do acesso aos equipamentos públicos nas periferias da cidade, mas também como parte de uma "espetacularização da arquitetura" que precisa ser problematizada.

Além da função educacional, os CEUs exercem importante papel social nas diversas regiões da cidade, oferecendo acesso a bibliotecas, teatros, espaços esportivos e atividades culturais frequentemente inexistentes em territórios marcados pela vulnerabilidade social. Dessa forma, esses equipamentos públicos tornam-se instrumentos de inclusão social, fortalecimento comunitário e democratização do acesso aos direitos sociais básicos.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender o papel dos Centros Educacionais Unificados na expansão da educação básica no município de São Paulo, considerando seus impactos na infraestrutura educacional, na promoção da educação integral e na redução das desigualdades territoriais. O estudo também se mostra pertinente diante da importância das políticas públicas educacionais voltadas às periferias urbanas e da necessidade de fortalecimento do direito à educação pública de qualidade.

O presente artigo tem como objetivo analisar a estrutura pedagógica e comunitária dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade de São Paulo para a expansão da educação básica no município de São Paulo, observando os desafios da gestão pública educacional e os reflexos desse modelo na qualidade da infraestrutura escolar e na promoção da educação integral.

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EXPANSÃO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Hodiernamente, a cidade de São Paulo é considerada uma das maiores integrantes da rede pública de ensino da América Latina, segundo dados da própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Entretanto, apesar da expressividade numérica e dos avanços em políticas de acesso, a qualidade do ensino ainda enfrenta desafios significativos, que refletem desigualdades sociais e estruturais que impactam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem.

Com o objetivo de avaliar o desempenho do nível de ensino proporcionado aos estudantes, foi instituído, por meio do Decreto nº 58.839, de 3 de julho de 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP), indicador que considera o nível socioeconômico e a complexidade da gestão escolar das unidades educacionais.

Na esfera federal, destaca-se também o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), promovido pelo Ministério da Educação, como importante mecanismo de diagnóstico da qualidade da educação básica brasileira. O SAEB é considerado um dos principais instrumentos de avaliação em larga escala, pois permite identificar avanços e fragilidades do sistema educacional e orientar políticas públicas. Conforme documento oficial do INEP, “o SAEB constitui-se em um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes” (INEP, 2018, p. 7). Dessa forma, o sistema cumpre papel estratégico ao fornecer subsídios para gestores e pesquisadores, além de se alinhar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo que os conteúdos avaliados reflitam as competências previstas nacionalmente.

No último ano, a rede municipal divulgou dados numéricos da quantidade de estudantes que passou nas suas instituições educacionais, entre educação infantil, fundamental, médio, ensino de jovens e adultos e profissionalizante. No ano de 2023, atendeu aproximadamente 2,6 milhões de estudantes, distribuídos entre as etapas da educação básica (São Paulo, 2024).

Para esclarecer o volume do atendimento educacional do município de São Paulo, adiante estão os dados sobre as matrículas nessa rede de ensino, obtidos no Censo Escolar 2023 (Inep, 2024), nos anos iniciais do ensino fundamental encontra-se 219.511 estudantes, a nota do Índice Próprio da Rede Municipal Paulistana (IDEP) 5,9.

A diante, tabela - Matrículas da rede pública (direta) urbana do Município de SP-2023.

Etapa de ensino	Número de matrículas
Educação Infantil (CEI/EMEI)	578.542
Ensino Fundamental (EMEF)	415.547
Ensino Médio (EMEFM)	2.031
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	30.378
Educação Profissional	1.729
Educação Especial	2.132
Total Geral:	**1.030.359**

Fonte: Relatório Anual de Acompanhamento da Prestação de Contas do FUNDEB 2023

A magnitude da rede municipal impõe à Administração Pública o desafio de assegurar eficiência na gestão e equidade nos resultados educacionais, conciliando o direito constitucional à educação com as limitações estruturais e orçamentárias existentes. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, exigindo políticas públicas capazes de garantir acesso, permanência e qualidade no ensino.

Nesse contexto, é imprescindível reconhecer o papel do professor na efetivação das políticas educacionais. Conforme apontam Gatti (2024) e Martins et al. (2023), as desigualdades territoriais afetam diretamente o trabalho docente, sobretudo em regiões periféricas, marcadas por infraestrutura precária, escassez de materiais didáticos e dificuldades na fixação de profissionais qualificados. Assim, o investimento em infraestrutura e valorização da docência torna-se essencial para assegurar qualidade educacional em uma rede tão extensa e diversa quanto a paulistana.

Além das dificuldades relacionadas ao ensino, a desigualdade urbana presente na cidade de São Paulo interfere diretamente na oferta de equipamentos públicos educacionais. Conforme destaca Maricato (2015), o crescimento desordenado das grandes metrópoles brasileiras intensificou processos de segregação socioespacial, concentrando populações vulneráveis em regiões periféricas marcadas pela insuficiência de serviços públicos e infraestrutura urbana precária. Nesse cenário, a escola pública passa a desempenhar não apenas função pedagógica, mas também importante papel de integração social e fortalecimento comunitário.

Diante dessa realidade, destacam-se os Centros Educacionais Unificados (CEUs), equipamentos públicos concebidos para integrar educação, cultura, esporte e lazer. Atualmente, a cidade de São Paulo conta com dezenas de CEUs distribuídos em diferentes regiões do município, muitos compostos por Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

Os CEUs foram criados no início dos anos 2000 como parte de uma política pública voltada à ampliação do acesso à educação e à democratização dos equipamentos culturais nas periferias da cidade. A proposta buscava superar o modelo tradicional de escola isolada, concebendo espaços multifuncionais capazes

de atender não apenas os estudantes, mas também toda a comunidade do entorno.

Segundo Pacheco (2011), os Centros Educacionais Unificados constituem importante marco arquitetônico e urbanístico na cidade de São Paulo, especialmente em regiões periféricas historicamente desprovidas de investimentos públicos. Além de sua função educacional, os CEUs foram planejados como espaços de convivência comunitária, promovendo acesso à cultura, esporte, lazer e participação social.

O crescimento populacional e o aumento da demanda por vagas intensificaram a necessidade de expansão da infraestrutura educacional. A obrigatoriedade da matrícula escolar a partir dos quatro anos de idade ampliou a pressão sobre o sistema público de ensino, exigindo do Município planejamento contínuo e investimentos significativos.

OS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS (CEUs) COMO INSTRUMENTO DE EXPANSÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO SOCIAL

Diante da necessidade de ampliação de vagas, tornou-se fundamental oferecer equipamentos modernos, sustentáveis e adequados às demandas pedagógicas contemporâneas. Os CEUs foram criados com a proposta de ampliar o conceito de escola, transformando-a em um espaço de convivência e formação cidadã.

No âmbito educacional, cada unidade reúne educação formal, bibliotecas, teatros, quadras esportivas, piscinas, áreas de lazer e espaços culturais, permitindo que a comunidade tenha acesso a bens culturais e esportivos em regiões historicamente marcadas pela ausência de equipamentos públicos de qualidade. Dessa forma, os CEUs ultrapassam a função tradicional da escola e assumem importante papel na inclusão social e no fortalecimento dos vínculos comunitários.

A proposta pedagógica dos CEUs relaciona-se diretamente ao conceito de educação integral. Segundo Moll (2012), a educação integral deve ser compreendida como processo formativo que considera o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, ultrapassando os limites do ensino tradicional centrado exclusivamente na transmissão de conteúdo. Nesse sentido, a integração entre educação, cultura, esporte e convivência comunitária possibilita experiências educativas mais amplas e socialmente significativas.

Além da ampliação do acesso à educação básica, os CEUs também contribuem para a valorização da cidadania e para a redução das desigualdades sociais, especialmente nas regiões periféricas da cidade. A presença desses equipamentos públicos proporciona à população acesso a atividades culturais, esportivas e educacionais que frequentemente não estão disponíveis em áreas marcadas pela vulnerabilidade social.

Todavia, apesar dos avanços proporcionados pelos CEUs, ainda persistem desafios relacionados à manutenção da infraestrutura, à valorização dos profissionais da educação e à necessidade de fortalecimento das políticas públicas educacionais. A efetividade desses equipamentos depende não apenas de sua existência física, mas também da continuidade dos investimentos públicos, da participação da comunidade e do compromisso estatal com a garantia do direito à educação de qualidade.

Assim, os Centros Educacionais Unificados consolidam-se como instrumentos relevantes para a expansão da educação básica no

município de São Paulo, representando uma política pública voltada à democratização do acesso à educação, cultura e cidadania, especialmente em territórios historicamente marcados pela desigualdade social e pela ausência de equipamentos públicos adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo evidencia os desafios enfrentados pela Administração Pública na garantia do direito à educação de qualidade. O crescimento populacional, a ampliação da demanda por vagas na educação básica e as desigualdades territoriais historicamente presentes no município intensificaram a necessidade de implementação de políticas públicas capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também condições adequadas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento social dos estudantes.

Nesse contexto, os Centros Educacionais Unificados representam instrumentos de expansão da educação básica e democratização do acesso aos equipamentos públicos uma alternativa pedagógica e social relevante, ao integrar educação, cultura, esporte e lazer em um mesmo espaço. Sua proposta ultrapassa o modelo tradicional de escola, ao integrar educação, cultura, esporte, lazer e convivência comunitária em um mesmo espaço público, especialmente em regiões periféricas marcadas pela vulnerabilidade social e pela ausência histórica de investimentos estatais.

A concepção dos CEUs está diretamente relacionada à perspectiva da educação integral, entendida como processo de formação ampla do indivíduo em suas dimensões intelectual, social, cultural e cidadã. Dessa forma, esses equipamentos públicos contribuem não apenas para a ampliação do número de vagas na rede municipal de ensino, mas também para o fortalecimento dos vínculos comunitários, para a valorização da cidadania e para a promoção da inclusão social.

Além da função pedagógica, os CEUs exercem relevante papel social ao oferecer acesso a bibliotecas, teatros, espaços esportivos e atividades culturais, possibilitando que comunidades periféricas tenham acesso a direitos sociais frequentemente limitados pela desigualdade urbana. Assim, a presença desses equipamentos públicos representa importante estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais e territoriais existentes na cidade de São Paulo.

Entretanto, apesar dos avanços proporcionados pelos Centros Educacionais Unificados, ainda persistem desafios relacionados à manutenção da infraestrutura, à valorização dos profissionais da educação e à continuidade dos investimentos públicos voltados à educação básica. A efetividade desse modelo depende do fortalecimento das políticas públicas educacionais, da participação ativa da comunidade e do comprometimento do Poder Público com a garantia de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Conclui-se, portanto, que os CEUs representam uma relevante política pública educacional no município de São Paulo, reafirmando o papel da escola como espaço de cidadania, integração social e transformação da realidade. Mais do que equipamentos de infraestrutura escolar, os Centros Educacionais Unificados constituem instrumentos de democratização do acesso à educação e de promoção do desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de uma

sociedade mais justa, igualitária e socialmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Brasília: MEC, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina**. Formação de professores e qualidade da Educação Pública.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica:** documento de referência. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, et al. **Desigualdades educacionais e infraestrutura escolar nas periferias urbanas.** 2023.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e integrada:** concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e integrada:** concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade de São Paulo**: a arquitetura de uma política pública. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 58.839, de 3 de julho de 2019**. Institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP).

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação. Centros Educacionais Unificados (CEUs).** São Paulo, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

ARTE COMO MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Art as a medium in the development of symbolic function: A socio-interactionist approach to teaching and learning in school.

[1]
LUCIA HELENA PEDROSO PRADO GARCIA

RESUMO

Este artigo discute o papel da Arte como instrumento de mediação no desenvolvimento da função simbólica da criança, sob a perspectiva socio-interacionista. Adota-se como referencial teórico a psicologia histórico-cultural de Vigotski e a epistemologia genética de Piaget, articuladas às contribuições da arte-educação brasileira, em especial a obra de Ana Mae Barbosa, e às orientações da Base Nacional Comum Curricular para o componente Arte. O objetivo geral consiste em compreender de que maneira as experiências artísticas, como o desenho, o jogo simbólico, a dramatização e a apreciação de obras, atuam na constituição do pensamento representativo e da imaginação criadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de revisão de literatura, argumenta-se que a Arte, longe de configurar atividade meramente recreativa, constitui campo privilegiado de construção de significados e de humanização. Conclui-se que o reconhecimento dessa dimensão exige a valorização do professor como mediador e a superação de concepções espontaneístas do ensino de Arte na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; Mediação semiótica; Função simbólica; Sociointeracionismo; Imaginação criadora.

ABSTRACT

This article discusses the role of Art as a mediating instrument in the development of the child's symbolic function, from a socio-interactionist perspective. The theoretical framework comprises Vygotsky's historical-cultural psychology and Piaget's genetic epistemology, articulated with the contributions of Brazilian art education, particularly the work of Ana Mae Barbosa, and with the guidelines of the Common National Curriculum Base for the Art component. The general aim is to understand how artistic experiences, such as drawing, symbolic play, dramatization and the appreciation of artworks, act in the constitution of representative thought and creative imagination in the early years of Elementary School. Through a literature review, it is argued that Art, far from being merely recreational, constitutes a privileged field for the construction of meaning and humanization. It is concluded that recognizing this dimension requires valuing the teacher as a mediator and overcoming spontaneist conceptions of Art teaching at school.

KEYWORDS: Art teaching; Semiotic mediation; Symbolic function; Socio-interactionism; Creative imagination.

[1] **Graduação em Comunicação Social pela Faculdade Anhembi Morumbi (2002); com Licenciatura Plena em ARTE pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2009); Professora de Arte; Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura de São Paulo.**

INTRODUÇÃO

A aula do componente curricular de Arte, na escola brasileira se depara, com frequência, com uma contradição que acaba por ser internalizada pelo grupo docente e discente, pois, ao mesmo tempo em que é reconhecida como componente curricular obrigatório da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ainda é tratada, em parte das práticas cotidianas, como atividade complementar ou secundária, voltada à decoração de murais, à ilustração de datas comemorativas ou ao simples preenchimento do tempo. Tal redução compromete o entendimento da experiência artística como forma de conhecimento e de constituição do pensamento.

A relevância do tema decorre da necessidade de fundamentar teoricamente o trabalho com Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que a criança consolida formas de representação que serão decisivas para toda a sua trajetória escolar. Compreender a Arte como mediação, e não apenas como atividade lúdica, contribui para qualificar a ação docente e para reposicionar o componente no currículo.

Quanto ao percurso, o texto inicia com a discussão da função simbólica e da representação na criança, a partir da epistemologia genética. Em seguida, se apresenta a temática a partir da perspectiva histórico-cultural, com destaque para os conceitos de mediação semiótica e de imaginação criadora. Por fim, articula esse referencial à arte-educação brasileira e às orientações curriculares vigentes, com o objetivo de examinar as implicações pedagógicas do reconhecimento da Arte como mediação no contexto escolar.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo consiste em compreender o papel da Arte como instrumento de mediação no desenvolvimento da função simbólica da criança, sob a perspectiva sociointeracionista, e refletir sobre o que essa compreensão significa para a prática docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir os conceitos de função simbólica e de mediação semiótica nas obras de Piaget e de Vigotski;
- Relacionar a ideia de imaginação criadora ao trabalho pedagógico com as linguagens artísticas;
- Examinar as contribuições da arte-educação brasileira e das orientações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Arte;
- Refletir sobre a atuação do professor como mediador.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo é a revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica permite analisar produções teóricas já publicadas sobre determinado tema, como livros, artigos científicos, documentos oficiais e demais materiais acadêmicos. Esse tipo de pesquisa é adequado quando se pretende compreender como diferentes autores discutem um objeto de estudo e quais contribuições teóricas podem fundamentar uma reflexão acadêmica.

A fundamentação teórica apoia-se em obras de referência da psicologia do desenvolvimento e da arte-educação, com destaque para Piaget (2017), Vigotski (2007, 2018) e Barbosa (2012), além dos documentos que orientam o ensino de Arte na Educação Básica brasileira (BRASIL,

1996, 2018).

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender como a Arte pode contribuir para o desenvolvimento da função simbólica e do pensamento representativo da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola, como espaço de formação humana, não deve apenas transmitir conteúdos, mas também favorecer experiências que ampliem a capacidade de a criança simbolizar, imaginar e atribuir sentido ao mundo. Nesse sentido, a perspectiva sociointeracionista oferece importante contribuição, pois não se limita a reconhecer a Arte como atividade de livre expressão, mas busca compreendê-la como mediação cultural, em que o professor atua intencionalmente entre o estudante e os bens simbólicos construídos pela humanidade.

PROBLEMA

A reflexão organiza-se em torno de uma pergunta central: de que maneira a experiência artística participa do desenvolvimento da função simbólica da criança e, por consequência, da construção de seu pensamento representativo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o que isso revela sobre o papel do professor como mediador?

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste estudo organiza-se em torno de três eixos complementares: a constituição da função simbólica na criança; a perspectiva sociointeracionista da mediação e da imaginação; e as implicações desse referencial para o ensino e aprendizagem de Arte na escola. A articulação entre esses eixos busca demonstrar que a experiência artística não é periférica, mas central ao desenvolvimento psicológico e cultural do estudante.

ARTE, FUNÇÃO SIMBÓLICA E REPRESENTAÇÃO NA CRIANÇA

A capacidade de representar é uma das aquisições mais decisivas do desenvolvimento infantil. Para Piaget (2017), por volta dos dois anos a criança passa a dispor da função semiótica, ou simbólica, definida como a possibilidade de evocar um significado por meio de um significante diferenciado. Essa função se manifesta em um conjunto de condutas que surgem de modo quase simultâneo: a imitação diferida, a imagem mental, o jogo simbólico ou brincadeira de faz de conta, o desenho e a linguagem. Cada uma dessas condutas permite à criança tornar presente aquilo que está ausente, operação fundamental para o pensamento.

O desenho e o jogo simbólico ocupam, nesse cenário, lugar de destaque, pois constituem expressões artísticas espontâneas por meio das quais a criança organiza e interpreta o mundo. Conforme Piaget (2017), ao desenhar uma figura humana ou ao dramatizar uma cena, a criança não apenas reproduz a realidade, mas a reconstrói segundo suas próprias estruturas cognitivas e afetivas. A Arte, nesse sentido, mobiliza diretamente a função que está na base do pensamento representativo. Compreender o desenho infantil como manifestação da função simbólica, e não como mera atividade de coordenação motora, altera o modo de o professor observar e valorizar a produção dos estudantes.

A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: MEDIAÇÃO SEMIÓTICA E IMAGINAÇÃO CRIADORA

Se a epistemologia genética enfatiza as estruturas internas que tornam a representação possível, a psicologia histórico-cultural acrescenta a dimensão social e cultural desse processo. Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores não se desenvolvem de dentro para fora, mas constituem-se nas relações sociais, por meio de instrumentos e de signos. A mediação semiótica, fenômeno central de sua teoria, descreve precisamente o processo pelo qual a relação do sujeito com o mundo deixa de ser direta e passa a ser mediada por sistemas de signos culturalmente construídos, como a linguagem, a escrita e as próprias linguagens artísticas.

Nessa perspectiva, a Arte configura um sistema de signos socialmente elaborado, cuja apropriação amplia as possibilidades de significação do estudante. O contato com diferentes linguagens artísticas, mediado pelo professor e pelos pares, opera, segundo Vigotski (2018), na zona de desenvolvimento proximal, isto é, no espaço entre aquilo que a criança realiza com autonomia e aquilo que consegue realizar com o apoio do outro, nesse sentido, a aprendizagem em Arte, não decorre apenas da livre expressão individual, mas da interação intencional com a cultura.

Essa dimensão fica especialmente evidente na obra dedicada por Vigotski (2018) à imaginação. O autor recusa a ideia de que a criação seja privilégio de poucos ou produto de inspiração espontânea e sustenta que a atividade criadora da imaginação "depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa" (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Disso decorre uma consequência pedagógica direta, fundamentada na perspectiva de que quanto mais ampla e diversificada a experiência cultural oferecida à criança, maiores serão os recursos disponíveis para a sua imaginação, sendo que a escola, passa a assumir um papel essencial no enriquecimento dessa experiência.

Cabe observar que as contribuições de Piaget e de Vigotski, embora partam de pressupostos distintos, mostram-se complementares para a reflexão pedagógica. Enquanto a primeira oferece compreensão refinada das condutas representativas e de sua gênese, a segunda evidencia o caráter social, mediado e histórico do desenvolvimento. A leitura sociointeracionista, ao reunir essas contribuições, recusa tanto o espontaneísmo, que abandona a criança à sua própria expressão, quanto o diretivismo, que reduz a Arte à reprodução técnica de modelos.

O ENSINO DE ARTE COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

A arte-educação brasileira oferece subsídios consistentes para traduzir esse referencial em prática. Com os estudos de Ana Mae Barbosa, o ensino de Arte deslocou-se da concepção de pura autoexpressão para a compreensão da Arte como construção de conhecimento (BARBOSA, 2012). A chamada Abordagem Triangular articula três ações indissociáveis: o fazer artístico, a leitura ou apreciação da obra de arte e a contextualização. Essas três dimensões, longe de hierarquizar a teoria sobre a prática, integram experiência, fruição e reflexão, e dialogam diretamente com a ideia de mediação, pois supõem a intervenção qualificada do professor entre o estudante e o patrimônio cultural.

A Base Nacional Comum Curricular reforça esse entendimento ao situar a Arte na área de Linguagens e ao organizá-la em torno de unidades temáticas que abrangem as artes visuais, a dança, a música e o teatro, além de práticas integradas (BRASIL, 2018). O

documento reconhece o caráter cognitivo e cultural do componente, distanciando-se de uma visão que o restringe ao entretenimento. Soma-se a isso a obrigatoriedade legal do ensino de Arte na Educação Básica, prevista na legislação educacional (BRASIL, 1996), o que confere respaldo à sua valorização no currículo.

Desse conjunto resulta uma compreensão precisa do papel docente, que quando relacionado a perspectiva sociointeracionista, o professor é o mediador entre o estudante e os bens culturais, responsável por planejar intervenções que ampliem o repertório, problematizem as produções e provoquem novas elaborações. No entanto, cabe destacar que mediar não significa demonstrar modelos a serem copiados, tampouco apenas disponibilizar materiais e aguardar a livre expressão e sim, organizar intencionalmente situações de aprendizagem que atuem na zona de desenvolvimento proximal de cada criança.

No sentido de exemplificar e ilustrar esse contexto, é possível descrever que uma prática interdisciplinar que pode ser desenvolvida com uma turma do ensino fundamental, que ao estudar as civilizações antigas, possibilita aos estudantes articular História, Língua Portuguesa, Matemática e Arte, produzindo representações visuais, recriando objetos e dramatizando situações do cotidiano daqueles povos. A linguagem artística, nesse percurso, não funciona apenas como ilustração de conteúdos das demais áreas, mas como forma própria de conhecer, de simbolizar e de comunicar, mobilizando a imaginação criadora a partir da experiência cultural ampliada em sala de aula.

A superação das concepções espontaneístas do ensino de Arte depende, portanto, de uma fundamentação teórica sólida e da formação continuada do professor. Reconhecer a Arte como mediação no desenvolvimento da função simbólica implica assumir que cada experiência artística bem conduzida contribui para a constituição do pensamento, da sensibilidade e da autonomia do estudante

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permite retomar o problema inicial e responder à questão proposta. A experiência artística participa de modo direto do desenvolvimento da função simbólica da criança, na medida em que mobiliza, no desenho, no jogo simbólico, na dramatização e na apreciação de obras, as condutas representativas que constituem o pensamento. A leitura articulada de Piaget e de Vigotski evidencia que essa participação é, ao mesmo tempo, processo interno de representação e processo social de mediação cultural.

Conclui-se que a Arte não pode ser compreendida como atividade meramente recreativa ou decorativa, mas como campo de construção de significados e de humanização. As contribuições da arte-educação brasileira e as orientações curriculares vigentes convergem para a valorização do professor como mediador, responsável por organizar situações intencionais de aprendizagem que ampliem a experiência cultural dos estudantes. O reconhecimento dessa dimensão exige a superação de práticas espontaneístas e o investimento na formação docente, condições necessárias para que o ensino de Arte cumpra, na escola, o seu papel formativo. Estudos posteriores, de natureza empírica, poderão aprofundar a análise de práticas mediadoras específicas e de seus efeitos no desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

A LEITURA ANTES DAS PALAVRAS: A RELAÇÃO DOS BEBÊS COM LIVROS E NARRATIVAS

READING BEFORE WORDS: THE RELATIONSHIP OF BABIES WITH BOOKS AND STORIES

[1]
LUCINÊDE ALVES DA SILVA

RESUMO

O presente artigo aborda a relação dos bebês com livros, imagens e narrativas antes do desenvolvimento da linguagem oral convencional, compreendendo-os como sujeitos leitores desde os primeiros anos de vida. A pesquisa discute a importância das experiências literárias na educação infantil, destacando a leitura como prática que envolve escuta, observação, imaginação, vínculo afetivo e interação social. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem infância, literatura e desenvolvimento infantil. A investigação demonstra que os bebês estabelecem relações significativas com livros e narrativas mediante gestos, expressões, sons e interações corporais, atribuindo sentidos às experiências literárias mesmo antes da fala. Também se discute o papel do professor como mediador das práticas de leitura e organizador de espaços acolhedores que favoreçam o contato cotidiano das crianças com os livros. Conclui-se que a literatura na primeira infância contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos bebês, além de fortalecer vínculos e ampliar as formas de comunicação e expressão infantil dentro dos espaços educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Bebês; Literatura; Leitura; Narrativas; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between babies and books, images, and narratives before the development of conventional oral language, understanding them as readers from the earliest years of life. The research examines the importance of literary experiences in early childhood education, highlighting reading as a practice involving listening, observation, imagination, emotional bonding, and social interaction. The study was conducted through bibliographic research based on authors who discuss childhood, literature, and child development. The investigation demonstrates that babies establish meaningful relationships with books and narratives through gestures, expressions, sounds, and body interactions, attributing meaning to literary experiences even before speech development. The role of the teacher as a mediator of reading practices and organizer of welcoming spaces that encourage children's daily contact with books is also discussed. It is concluded that literature in early childhood contributes to babies' cognitive, emotional, social, and cultural development, while strengthening bonds and expanding children's forms of communication and expression within educational spaces.

KEYWORDS: Babies; Literature; Reading; Narratives; Early Childhood Education.

[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 Andaguaçú desde 2025.**

INTRODUÇÃO

A leitura na educação infantil ultrapassa a ideia de alfabetização formal e envolve experiências de escuta, observação, imaginação e interação. Desde os primeiros meses de vida, os bebês estabelecem relações com sons, imagens, expressões e narrativas presentes em seu cotidiano. Mesmo antes do desenvolvimento da fala, eles demonstram interesse pelos livros, observam ilustrações, interagem com as páginas e respondem corporalmente às histórias narradas pelos adultos.

A presença da literatura na primeira infância contribui significativamente para o desenvolvimento emocional, cognitivo, afetivo e social das crianças. Os momentos de leitura favorecem a construção de vínculos, ampliam repertórios culturais e promovem experiências sensoriais fundamentais para o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o professor exerce papel essencial como mediador das práticas literárias, organizando ambientes acolhedores e oferecendo experiências significativas de contato com livros e narrativas.

O presente artigo foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando estudos relacionados à literatura infantil, ao desenvolvimento dos bebês e às práticas pedagógicas na educação infantil. O estudo busca compreender como os bebês se relacionam com livros e narrativas antes da linguagem oral convencional, reconhecendo-os como sujeitos leitores desde os primeiros anos de vida.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a relação dos bebês com livros e narrativas antes do desenvolvimento da linguagem oral convencional, compreendendo-os como sujeitos leitores na educação infantil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Analisar as formas de interação dos bebês com livros, imagens e narrativas;
- Discutir a importância da literatura na primeira infância;
- Compreender o papel do professor como mediador das experiências literárias;
- Identificar contribuições da leitura para o desenvolvimento infantil;
- Refletir sobre a organização de espaços de leitura na educação infantil.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema surgiu da necessidade de ampliar as discussões acerca da literatura na primeira infância e da compreensão dos bebês como sujeitos leitores. Muitas vezes, as práticas de leitura na educação infantil são associadas apenas ao processo de alfabetização, desconsiderando que os bebês já estabelecem relações significativas com livros e narrativas antes do desenvolvimento da fala.

A relevância deste estudo está na valorização das experiências literárias desde os primeiros anos de vida, reconhecendo que os bebês interpretam o mundo por meio de sons, imagens, gestos e interações. Além disso, o artigo contribui para reflexões sobre a importância da mediação docente e da construção de ambientes que favoreçam o contato cotidiano das crianças com a literatura.

PROBLEMA

De que maneira os bebês se relacionam com livros e narrativas antes do desenvolvimento da linguagem oral convencional?

DESENVOLVIMENTO

BEBÊS COMO SUJEITOS LEITORES

Durante muito tempo, a leitura foi compreendida apenas como uma habilidade ligada à decodificação das palavras escritas. Entretanto, os estudos contemporâneos sobre infância passaram a reconhecer que a leitura acontece muito antes da alfabetização formal. Os bebês realizam interpretações do mundo desde os primeiros meses de vida por meio de sons, imagens, movimentos, expressões e interações estabelecidas com os adultos e com o ambiente ao seu redor.

Nesse contexto, os livros assumem importante função na construção das experiências infantis. Ainda que os bebês não realizem a leitura convencional das palavras, eles observam ilustrações, identificam cores, demonstram curiosidade pelos objetos literários e respondem às narrativas mediante expressões corporais, balbucios e movimentos. Essas manifestações revelam formas próprias de comunicação e demonstram que os bebês participam ativamente das experiências literárias.

Freire (1989) afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. A partir dessa perspectiva, compreende-se que os bebês interpretam o ambiente e constroem sentidos antes mesmo da linguagem oral estruturada. Assim, o contato com livros e histórias permite que as crianças ampliem sua percepção do mundo e fortaleçam suas experiências culturais e afetivas.

Além disso, as interações literárias promovem experiências significativas de aprendizagem. Quando um adulto lê para um bebê, ocorre uma troca afetiva marcada pela escuta, pela observação e pelo acolhimento. O bebê acompanha a entonação da voz, percebe as expressões faciais do mediador e reage às emoções presentes na narrativa. Essas experiências fortalecem vínculos e contribuem para o desenvolvimento emocional das crianças.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais e culturais. Dessa maneira, as experiências de leitura compartilhada favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da interação social. Ao ouvir histórias e explorar livros, os bebês ampliam suas formas de expressão e constroem conhecimentos sobre o ambiente em que vivem.

As práticas de leitura na educação infantil também possibilitam a valorização das múltiplas linguagens infantis. Os bebês utilizam o corpo, o olhar, os gestos e os sons para demonstrar interesse pelas narrativas. Assim, torna-se necessário reconhecer essas manifestações como formas legítimas de participação e expressão no contexto educativo.

Figura 1 - Bebês explorando livros em espaço de leitura
Fonte: Imagem criada por I.A. Canva (2026). Acesso em: 23 maio 2026.

A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As narrativas desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois permitem que os bebês tenham contato com diferentes formas de linguagem, expressão e imaginação. Desde cedo, as crianças demonstram interesse por histórias, canções,

parlendas e contações que fazem parte do cotidiano familiar e escolar.

As experiências narrativas favorecem a construção da imaginação e estimulam a curiosidade infantil. Mesmo antes de compreender integralmente as histórias, os bebês percebem ritmos, repetições, sons e emoções presentes nas narrativas. A repetição das histórias, muito comum na educação infantil, contribui para que as crianças reconheçam personagens, antecipem acontecimentos e desenvolvam vínculos afetivos com os livros.

Abramovich (1997) destaca que ouvir histórias é uma experiência essencial para a formação do leitor. O contato frequente com narrativas amplia o repertório cultural das crianças e favorece experiências de encantamento, sensibilidade e criatividade. Na primeira infância, essas experiências são ainda mais significativas, pois contribuem para o desenvolvimento da escuta e da atenção.

Os livros destinados aos bebês geralmente apresentam imagens grandes, cores vibrantes, texturas e materiais resistentes que favorecem a exploração sensorial. Muitos livros incluem elementos táteis e sonoros, permitindo que os bebês utilizem diferentes sentidos durante a interação com o objeto literário. Assim, a leitura deixa de ser apenas atividade verbal e transforma-se em experiência corporal e sensorial.

Outro aspecto importante está relacionado ao desenvolvimento da imaginação. Durante a escuta das histórias, os bebês observam expressões, acompanham movimentos e demonstram emoções diante das narrativas. Essas experiências contribuem para o fortalecimento da criatividade e da construção simbólica, fundamentais no desenvolvimento infantil.

Na educação infantil, as narrativas também favorecem experiências de socialização. Os momentos de leitura coletiva promovem interações entre as crianças, estimulando a observação do outro, a troca de experiências e a participação em atividades compartilhadas. Dessa maneira, a literatura contribui para o desenvolvimento social e cultural dos bebês.

Figura 2 - Momento de contação de histórias com bebês
Fonte: Imagem criada por I.A. Canva (2026). Acesso em: 23 maio 2026.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

O professor exerce papel essencial nas experiências literárias vivenciadas pelos bebês na educação infantil. A mediação docente envolve não apenas a leitura das histórias, mas também a organização de espaços acolhedores, a seleção adequada dos livros e a valorização das manifestações infantis durante os momentos de interação com a literatura.

A criação de ambientes de leitura acessíveis e convidativos favorece o interesse das crianças pelos livros. Os espaços precisam permitir que os bebês possam tocar, explorar, manusear e escolher os materiais literários de forma autônoma. O canto da leitura, organizado com almofadas, tapetes, livros ilustrados e materiais

sensoriais, contribui para experiências mais significativas e prazerosas.

Além disso, o professor precisa compreender que os bebês se comunicam de diferentes maneiras durante as práticas literárias. O olhar atento e a escuta sensível permitem identificar expressões de curiosidade, encantamento e participação infantil. Os gestos, os sorrisos, os balbucios e os movimentos corporais representam formas legítimas de interação com as histórias.

Malaguzzi (1999) afirma que as crianças possuem múltiplas linguagens e diferentes formas de expressão. Dessa maneira, as experiências de leitura devem respeitar as singularidades infantis e oferecer oportunidades para que os bebês explorem os livros de maneira livre e significativa.

Outro aspecto importante da mediação docente refere-se à escolha das narrativas. Os livros selecionados precisam considerar a faixa etária das crianças, apresentando imagens atrativas, linguagem simples e elementos que despertem o interesse dos bebês. As histórias repetitivas, com musicalidade e ritmo, costumam favorecer maior envolvimento infantil durante os momentos de leitura.

A leitura compartilhada também fortalece os vínculos afetivos entre adultos e crianças. O tom de voz, o acolhimento e a proximidade física proporcionam segurança emocional aos bebês e transformam a leitura em experiência de afeto e pertencimento. Assim, o professor torna-se mediador das relações entre os bebês, os livros e o universo da imaginação.

Figura 3 - Espaço de leitura na educação infantil
Fonte: Imagem criada por I.A. Canva (2026). Acesso em: 23 maio 2026.

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SENSORIAL E AFETIVA

Na primeira infância, a leitura envolve experiências que ultrapassam a linguagem verbal. Os bebês exploram os livros utilizando diferentes sentidos, observando imagens, tocando páginas, escutando vozes e interagindo corporalmente com os materiais literários. Dessa forma, o livro transforma-se em objeto de descoberta e experimentação.

As experiências sensoriais presentes nos livros contribuem para o desenvolvimento da curiosidade e da percepção infantil. Livros com texturas, abas, sons e imagens coloridas despertam o interesse das crianças e estimulam a exploração do ambiente. A manipulação dos livros também favorece o desenvolvimento da coordenação motora e da percepção visual.

Além dos aspectos sensoriais, a leitura compartilhada fortalece vínculos afetivos. Os momentos de acolhimento durante as histórias proporcionam segurança emocional aos bebês e fortalecem as relações entre adultos e crianças. O contato físico, o colo e a proximidade durante a leitura transformam a experiência literária em momento de afeto e cuidado.

A literatura também contribui para a construção

da identidade infantil. Ao entrar em contato com diferentes personagens, cenários e emoções, os bebês ampliam suas experiências culturais e começam a construir percepções sobre si mesmos e sobre o mundo.

Nesse contexto, a leitura na educação infantil deve ser compreendida como prática cotidiana e direito das crianças desde os primeiros anos de vida. O acesso aos livros e às narrativas favorece o desenvolvimento integral dos bebês e amplia suas possibilidades de expressão, interação e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que os bebês estabelecem relações significativas com livros e narrativas antes mesmos do desenvolvimento da linguagem oral convencional. As experiências literárias na primeira infância envolvem escuta, observação, imaginação, interação corporal e vínculo afetivo, possibilitando que os bebês sejam reconhecidos como sujeitos leitores desde os primeiros anos de vida.

A pesquisa também evidenciou a importância do professor como mediador das práticas de leitura na educação infantil. A organização de espaços acolhedores, a oferta de livros acessíveis e a valorização das manifestações infantis contribuem para experiências literárias significativas e para o desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se que a literatura na primeira infância não deve ser compreendida apenas como preparação para a alfabetização, mas como prática cultural, afetiva e educativa fundamental para o desenvolvimento humano. Assim, torna-se necessário ampliar as reflexões sobre a presença dos livros e das narrativas nos espaços destinados aos bebês, reconhecendo a leitura como direito das crianças desde o nascimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 23 maio 2026.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

OPENAI. **ChatGPT (Versão jun. 2025) [Large language model].** Disponível em: https://chatgpt.com/?model=auto

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA TERAPIA OCUPACIONAL NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

The Importance of Play and Occupational Therapy in the Treatment of Children with Autism Spectrum Disorder

[1]
LUCY ANDRADE MATOS

RESUMO

O transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza como alterações no desenvolvimento da comunicação, interação social, sensorial e comportamentos repetitivos, como pular, balançar as mãos e o corpo todo, o que traduz a necessidade de intervenção para cada caso, visando a melhoria de qualidade vida do autista, contribuindo para a inclusão social e escolar do indivíduo. Pensando nisso, a terapia ocupacional se configura como um importante tratamento para promover a autonomia, funcionalidade e a participação das atividades no cotidiano. O objetivo central desse artigo é, portanto, analisar as contribuições da ludicidade no contexto terapêutico da criança autista, deixando de ser uma mera atividade de recreação para tornar-se um brincar com intencionalidade, pensando no desenvolvimento do aluno como um todo. Os principais autores que embasaram essa pesquisa foram Klin (2006) que trouxe com precisão em seus estudos as principais características do autismo; Jean Piaget (1975) que destaca os estágios de desenvolvimento e de que forma as propostas lúdicas corroboram para cada fase; Locatelli e Santos (2016) que destacam a relevância da terapia ocupacional na vida da pessoa com autismo e por fim, Cipriano e Almeida (2016) que associam a ludicidade ao contexto terapêutico, destacando seus inúmeros benefícios nesse processo. A pesquisa concluiu que a integração entre o lúdico e a terapia ocupacional constitui uma estratégia relevante no atendimento a crianças com TEA, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a melhoria da qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Ludicidade; Terapia Ocupacional; Inclusão; Desenvolvimento Infantil.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2009). Especialista em Educação Especial com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista – TEA. Professora no Centro de Educação Infantil Araucárias, na Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo**

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA TERAPIA OCUPACIONAL NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

The Importance of Play and Occupational Therapy in the Treatment of Children with Autism Spectrum Disorder

[1]
LUCY ANDRADE MATOS

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by alterations in the development of communication, social interaction, sensory processing, and repetitive behaviors, such as jumping, hand flapping, and whole-body rocking. This translates into the need for intervention tailored to each individual, aiming to improve the quality of life of the autistic person and contributing to their social and school inclusion. With this in mind, occupational therapy is an important treatment to promote autonomy, functionality, and participation in daily activities. The central objective of this article is, therefore, to analyze the contributions of playfulness in the therapeutic context of autistic children, moving beyond mere recreation to intentional play, considering the student's overall development. The main authors who underpinned this research were Klin (2006), who accurately presented the main characteristics of autism in his studies; and Jean Piaget (1975), who highlighted the stages of development and how playful approaches contribute to each phase. Locatelli and Santos (2016) highlight the relevance of occupational therapy in the lives of people with autism, and finally, Cipriano and Almeida (2016) associate playfulness with the therapeutic context, highlighting its numerous benefits in this process. The research concluded that the integration between play and occupational therapy constitutes a relevant strategy in the care of children with ASD, contributing to their integral development and to the improvement of their quality of life.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Playfulness; Occupational Therapy; Inclusion; Child Development.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2009). Especialista em Educação Especial com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista – TEA. Professora no Centro de Educação Infantil Araucárias, na Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo**

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se caracteriza por alterações na fala, considerando que muitos autistas não chegam a falar, dificuldades na interação social e com padrões de comportamento restritivos e repetitivos, que se manifesta de maneiras diferentes em cada indivíduo.

A partir do momento em que o sujeito é diagnosticado com autismo, é preciso pensar em intervenções terapêuticas que os auxiliem a se desenvolver nos mais diversos aspectos, especialmente, cognitivo, social e emocional, que levem em consideração as particularidades de cada caso, respeitando o ritmo e potencialidades individuais.

Pensando nisso, a terapia ocupacional se mostra como uma importante área de atuação, que foca principalmente em desenvolver habilidades funcionais e para a ampliação da participação da criança em suas atividades cotidianas, resultando na atenuação de prejuízos causados pelo transtorno, corroborando para a melhora da qualidade de vida da criança.

Quando associamos a ludicidade às abordagens terapêuticas, favorecemos o aprendizado e o estímulo a experiências diversas da criança autista de maneira prazerosa, sendo uma estratégia eficaz para favorecer o engajamento, estimular a comunicação, promover a interação social e auxiliar na regulação emocional e sensorial. Ao integrar o brincar às práticas terapêuticas, cria-se um ambiente mais acessível e acolhedor, respeitando o ritmo e os interesses da criança.

Assim, o principal objetivo desse artigo é realizar uma revisão literária apontando os benefícios da relação entre o lúdico e a terapia ocupacional, corroborando de maneira positiva para o tratamento e inclusão social de crianças autistas.

No primeiro item, abordaremos as principais características do Transtorno do Espectro Autista, suas dificuldades e necessidades importantes para sua qualidade de vida. Na sequência, traremos os benefícios da ludicidade no desenvolvimento infantil como um todo, discorrendo a seguir, sobre a relevância da atuação do terapeuta ocupacional no tratamento da criança autista. Por último, relacionaremos a ludicidade ao contexto de terapia ocupacional e suas contribuições para a inclusão social e escolar do autista.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BREVES CONSIDERAÇÕES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação, interação social e padrões de comportamento restritivos e repetitivos.

O psiquiatra Leo Kenner (1943) descreveu o autismo como uma síndrome (conjunto de sintomas) que varia do grau severo ao brando, sendo desenvolvido tipicamente aos três anos de idade, comprometendo todo o desenvolvimento psiconeurológico da criança. Segundo Ferreira e França (2017) “observar a criança até os três anos de idade é de suma importância, pois nascemos com cem bilhões de neurônios que com o passar do tempo, uns se desenvolvem e outros vão sendo destruídos ou seja quebrados de acordo com o desenvolvimento de cada ser”.

As principais dificuldades na comunicação e interação social são demarcadas por (ROCHA et al, 1983):

- Dificuldade em iniciar ou manter conversas;

- Uso da linguagem (ecolalia, inversão pronominal);
- Dificuldade em compreender expressões faciais, tom de voz e gestos;
- Pouco interesse em interações sociais ou dificuldade em criar laços afetivos.

De acordo com Klin (2006) o diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA) requer desenvolvimento anormal em pelo menos um dos seguintes aspectos: social, linguagem, comunicação ou brincadeiras simbólicas/imaginativas, nos três primeiros anos de vida.

Ferreira e França (2017) indicam em seus estudos que os principais indícios que podem ser percebidos com indicação de autismo são: audição seletiva (escuta algumas coisas, outras não); costuma apresentar rejeição ao toque; apresenta dificuldades para esboçar reações e expressões faciais, como tristeza, raiva, alegria, medo, etc.; também demonstra dificuldade em se comunicar (não fala, não aponta); demonstra insensibilidade à dor; opta pelo isolamento, não tem interesse em interagir com outras crianças; movimentos repetitivos e frequentes, mais conhecido como ecolalias.

No que se refere a linguagem verbal, Klin (2006) destaca que cerca de 20 a 30% dos casos, o autista não chega a falar, o que geralmente gera os primeiros “alertas” nas famílias, que se queixam da ausência da oralidade nas crianças com autismo. Nos casos em que fala, a autora diz que ele pode apresentar as ecolalias imediatas (nesse caso, a criança costuma repetir o que ouve imediatamente) ou as ecolalias tardias (quando a criança repete o que ouve no ambiente de maneira tardia, não imediata, como o que escuta pela TV, por exemplo).

Na opinião da autora, o diagnóstico de autismo precisa de pelo menos seis comportamentos, todos envoltos em distúrbios de interação social, comunicação e padrões de comportamento e interesses. Em suma, a autora separa esses comportamentos em dois grandes grupos, o primeiro, o grupo da interação social, que em sua opinião, um dos “prejuízos” que tem como principal causa o autismo, é a ausência de fala, dificuldade na comunicação, desinteresse em manter relações interpessoais, falas estereotipadas como ecolalias, por exemplo e a falta de tentativa de formas alternativas de comunicação, como apontar ou gesticular.

> As dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal de compartilhar informações com outros. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Outras têm uma linguagem imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona etc. Os que têm capacidade expressiva adequada podem ter inabilidade em iniciar ou manter uma conversação apropriada. Os déficits de linguagem e de comunicação persistem na vida adulta, e uma proporção significativa de autistas permanecem não-verbais. Aqueles que adquirem habilidades verbais podem demonstrar déficits persistentes em estabelecer conversação, tais como falta de reciprocidade, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmo, bem como problemas para interpretar linguagem corporal e expressões faciais. (GADIA et al, 2004).

No quesito “padrões restritos repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades”, a autora reflete sobre resistência a mudanças de rotina, movimentos repetitivos como balançar as mãos, os dedos, pular, balançar o corpo todo; interesse e persistência em determinados objetos, como objetos que se movimentam, rodas de um carro, balança, entre outros.

Assim, entendemos que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) precisa de diversas formas de tratamento, o que envolve uma equipe multidisciplinar de saúde que considerem suas particularidades e o auxiliem em seu desenvolvimento global, autonomia e qualidade de vida.

O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento infantil como um todo, já que se considera o lúdico como uma das formas de expressão, aprendizagem e interação social da criança. Sabemos que utilizar o lúdico como ferramenta de aprendizagem proporciona às crianças não somente um momento prazeroso de entretenimento, como facilita o processo de aprendizagem, atribuindo sentido àquilo que a criança aprende.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) concebe a criança como um sujeito de direitos e enfatiza que o brincar é um direito assegurado por lei a todo bebê e criança, documento esse que norteia os professores de Educação Básica sobre as propostas que devem ser realizadas, respeitando a faixa etária dos pequenos, contribuindo assim para o seu pleno desenvolvimento.

O termo "lúdico" é oriundo da palavra "lundus", uma palavra latina que significa jogo. A princípio, o lúdico era entendido apenas como um momento de recreação, restritivo aos jogos, brincadeiras ou movimento espontâneo. Ao longo dos anos e objeto de diversos estudos, a ludicidade, aos poucos, passou a ser como "traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo". (ALMEIDA, 2009, p. 01 apud MARQUES, 2021).

Segundo Marcellino (1989, p.29), ele entende que o lúdico também pode ser visto como um elemento da cultura, que vai gerar um produto de acordo com as características da cultura daquele local. Desta forma, é importante perceber que as mudanças ao longo dos anos, desde os mais remotos tempos até os dias atuais, o lúdico se adapta a todas as transformações sociais, econômicas, climáticas e demais e sempre esteve presente nas culturas dos mais diferentes povos, países e nações.

Quando se envolvem em atividades lúdicas e recreativas, é possível perceber um aprendizado mais significativo e eficaz por parte das crianças, já que esse processo se torna mais motivador e estimulante. Por meio do brincar, a criança é capaz de experimentar diversos papéis e situações, desenvolvendo a sua imaginação, criatividade e resolução de conflitos.

De acordo com Jean Piaget, o brincar pode desenvolver o aspecto cognitivo da criança, já que a mesma consegue por meio da brincadeira, construir esquemas mentais a partir de sua interação com o meio. Brincando, a criança testa hipóteses, faz experimentos, aprendendo de forma significativa, contribuindo para a construção de seu conhecimento de maneira prazerosa e espontânea.

Ao propiciar momentos de brincadeira na escola, o professor permite que as crianças interajam umas com as outras, onde elas desenvolvem habilidades como empatia, cooperação, respeito às regras, aprender a aguardar a sua vez e a se comunicar de forma

respeitosa, apontando suas necessidades e desejos uns para os outros.

É por meio do brincar também que é possível o educador acompanhe o processo de desenvolvimento da criança, podendo observar quando houver algum tipo de dificuldade, onde ele poderá buscar meios de intervenção que contribuam de maneira positiva, permitindo que as crianças se envolvam corporalmente, propiciando momentos para falarem sobre suas produções lúdicas, papéis e emoções (MARQUEZ, 2011).

A ludicidade promove o raciocínio lógico, auxilia nos pensamentos, resolução de problemas, a tomada de decisões, construção e alteração de regras, o que desenvolve o aspecto cognitivo dos pequenos. O desenvolvimento motor também é estimulado e desenvolvido por meio do brincar, quando se propõe brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, circuito motor, pular corda, tudo isso corrobora para que a criança desenvolva habilidades motoras e de equilíbrio (PEREIRA, SILVA, 2021).

O lúdico, portanto, não deve ser concebido como um mero momento de recreação entre as crianças, considerando todos os benefícios e contribuições positivas para o desenvolvimento e crescimento das crianças, englobando os seus aspectos cognitivo, social, emocional e motor. Trata-se, portanto, de uma poderosa ferramenta pedagógica e terapêutica, especialmente no contexto do desenvolvimento infantil e das intervenções com crianças que apresentam necessidades específicas, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista.

A TERAPIA OCUPACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO

O terapeuta ocupacional assume um papel de extrema importância no que se refere ao processo de inclusão e desenvolvimento do indivíduo com autismo. Se trata de uma área da saúde cujo principal objetivo é promover autonomia, funcionalidade e a participação do sujeito em diversas etapas de sua vida, considerando suas necessidades, potencialidades e contexto de vida.

De acordo com Gonçalves *et al* (2019 apud MAPURUNGA *et al,* 2021), no que diz respeito ao tratamento do Transtorno do Espectro Autista, a função do terapeuta ocupacional é contribuir para a melhora da qualidade de vida desse indivíduo, seja no ambiente escolar ou familiar. Esse profissional também auxilia no diagnóstico e intervenções para as especificidades da pessoa com autismo. Por meio de sua contribuição, os autores afirmam que o terapeuta ocupacional favorece melhorias em diversas condições, o que auxilia na autonomia e independência do sujeito.

Como relatado nos itens anteriores, sabe-se que a pessoa com autismo frequentemente apresenta dificuldades na comunicação, se tornando muitas vezes em um autista não-verbal ou que apresenta ecolalias, repetições do que foi ouvido de maneira tardia ou imediata. (KLIN, 2006). Outra dificuldade muito marcante do autista é a interação social, a capacidade de interpretar expressões, emoções e sentimentos, em que é tida como uma pessoa “fria” ou “insensível” às emoções alheias, além de não compreender sarcasmos e ironias.

Pensando nessas características, podemos inferir que essas dificuldades interferem

negativamente no desenvolvimento global do indivíduo, impactando diretamente o seu cotidiano em tarefas até mesmo triviais, como brincar, se vestir, se alimentar, autocuidado e higiene pessoal, por exemplo.

É importante dizer que o tratamento não busca uma cura para o autismo. O mesmo é feito de maneira multidisciplinar, onde um dos principais agentes de busca pela melhoria da qualidade de vida do autista é o terapeuta ocupacional, que estão habilitados para intervir com essas crianças, especialmente por meio do brincar e outras abordagens, específicas para cada caso, proporcionando às crianças autistas melhor interação com seus pares e desenvolvimento integral. (TÁPARO; GIARDINETTO, 2011 apud CORRÊA *et al,* 2017).

Rolim *et al* (2001) também destaca que o objetivo do tratamento para o autismo envolve principalmente, atenuar os possíveis prejuízos apresentados, permitindo que o sujeito, mesmo dentro de características persistentes, ainda que mutáveis usufruam de uma melhora em sua qualidade de vida. Dito isso, os autores enfatizam que o terapeuta ocupacional se apoia em atividades terapêuticas que normalmente são avaliadas pelo profissional antes de serem aplicadas aos pacientes, a fim de perceber se estão adequadas às necessidades de cada paciente.

Locatelli e Santos (2016) analisam o quanto é difícil para a família lidar com uma pessoa com autismo, isso porque o transtorno traz demandas que, muitas vezes, levam a família ao auge do desespero, que passa a viver em prol da criança, sem conseguir apoio e suporte para lidar com comportamentos inadequados de forma correta, o que acaba tornando eventos triviais, como um passeio no parque, por exemplo, como impossíveis às pessoas autistas.

Nesse sentido, a terapia ocupacional vem de encontro também ao suporte para a família, com orientações avaliando cada caso, auxiliando também no desenvolvimento da linguagem e comunicação da comunicação da criança. (LOCATELLI, SANTOS, 2016).

É importante destacar que a atuação do terapeuta ocupacional no TEA ocorre em conjunto com outras especialidades, como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e educadores, por exemplo. É fundamental que a articulação entre esses profissionais aconteça de forma a alinhar às necessidades da criança em todos os aspectos de seu desenvolvimento: cognitivo, social, emocional.

Compreende-se, portanto, a relevância da terapia ocupacional na vida de uma criança autista, que contribui positivamente para o seu desenvolvimento global, corroborando para sua independência e autonomia, inclusão social e escolar, visando a melhoria da qualidade de vida desse indivíduo, atenuando os possíveis prejuízos apresentados pelo transtorno.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA TERAPÊUTICA: BENEFÍCIOS DO LÚDICO NA TERAPIA OCUPACIONAL

Como discutido anteriormente, sabemos que o lúdico não deve ser entendido como uma mera atividade recreativa. No que se refere ao processo terapêutico, o lúdico pode ser utilizado por profissionais da saúde, como o terapeuta ocupacional, por exemplo, de maneira intencional para estimular habilidades específicas.

Táparo e Giardinetto (2011 apud CORRÊA et al, 2017) reconhecem a terapia ocupacional como ligada à funcionalidade e individualidade

do ser humano. No caso do público infantil, o recurso principal para atuação do terapeuta é o brincar, que o favorece em todos os aspectos do desenvolvimento. Para as crianças autistas, os autores sugerem que a intervenção terapêutica aconteça por meio de três bases: vínculo terapêutico, limites e o que os autores chamam de settings e, por fim, a busca pela afinidade na relação entre terapeuta e paciente.

Locatelli e Santos (2016) apresentam a ferramenta ABA para o processo de inclusão de pessoas autistas. De acordo com os autores:

> O sistema ABA é diretivo, no sentido em que se desenvolvem as potencialidades das crianças, direcionando estas potencialidades por etapas para que ela seja cumprida de forma adequada. Sendo também um método de terapia lúdica, vez que aproveita o espaço para a criança brincar e as referências delas para ensinar, tornando a terapia prazerosa.

Cipriano e Almeida (2016) citam que alguns comportamentos autísticos podem ser bem rígidos, uma delas os autores classificam como “baixa atividade exploratória (brincar empobrecido), baixo potencial imaginativo nas atividades ligadas ao brincar, com déficit no comportamento social”. Ainda de acordo com os autores, crianças com autismo apresentam bastante dificuldade no brincar, muitas vezes pela falta de estímulos, nesses casos causados até mesmo pela ausência de experiências.

A brincadeira costuma tirar a criança de sua zona de conforto, possibilitando que elas ultrapassem as barreiras de suas próprias dificuldades, como no caso de crianças que estão no TEA, atividades como canto, voz, toque, olhar ou o brinquedo, como bola, rolo, tecido, entre outros. O lúdico pode ser usado pela equipe multidisciplinar de saúde, como uma poderosa ferramenta de intervenção no tratamento terapêutico de crianças autistas. (CIPRIANO, ALMEIDA, 2016).

Os autores também definem e classificam os principais benefícios do lúdico no que se refere a crianças com autismo, como destacam a seguir:

- Atividades lúdicas com recursos de Integração Sensorial: os autores enfatizam que há grandes benefícios quando há propostas lúdicas com objetivo sensorial, como massinha, tecidos, texturas diversas, espuma de barbear, geleia, alimentos crus ou cozidos, que favorecem o desenvolvimento sensorial de crianças com TEA, que os autores definem como “tátil, vestibular, proprioceptivo, audição, visão e olfação”. (CIPRIANO, ALMEIDA, 2016);
- Jogos simbólicos: A proposta com brinquedos não estruturados ou objetos como panelinhas, pratinhos, talheres, que contribuem bastante na representação. O faz-de-conta além de estimular a imaginação e a criatividade, de acordo com os autores, também possibilita o estímulo à linguagem verbal;
- Jogos e brinquedos de construção: Brincadeiras como peças de encaixe, por exemplo, na visão dos autores, estimulam a atenção e a concentração, possibilita construções, estimulam a criatividade e o raciocínio lógico;
- Músicas, som, linguagem e movimento: Para os autores, usar esses recursos são de extrema importância para trabalhar a sensibilidade com crianças autistas, como estimular o toque, contato visual, dar as mãos, entre outros. Essas brincadeiras propiciam a exploração do próprio corpo e experienciar diferentes sensações, o que contribui muito para o desenvolvimento sensorial de crianças com TEA.

Conclui-se, portanto, que o lúdico é um recurso extremamente valioso quando usado num contexto terapêutico. Sua aplicação na terapia ocupacional, especialmente no atendimento de crianças com TEA, potencializa os resultados das intervenções, promovendo avanços importantes na autonomia, na interação social e na qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tinha como principal objetivo associar o uso de atividades lúdicas ao tratamento terapêutico para crianças com autismo. Ao longo desse estudo, foi possível perceber a relevância do brincar, quando utilizado de forma intencional, deixando de ser considerado uma mera atividade recreativa, tornando-se um recurso terapêutico importantíssimo para o desenvolvimento integral da criança.

A terapia ocupacional, quando se utiliza desses poderosos recursos no contexto terapêutico, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Além disso, o lúdico favorece o engajamento da criança nas atividades propostas, tornando o processo terapêutico mais significativo, acessível e adequado às suas necessidades e interesses.

O brincar como ferramenta terapêutica fortalece a criação de vínculos entre terapeuta e paciente, o que de acordo com o que a pesquisa apontou, é fundamental para que o tratamento seja eficaz e intervenha positivamente para o seu desenvolvimento. Cabe ressaltar que o objetivo do tratamento não é encontrar uma espécie de cura para o autismo, mas sim, minimizar e atenuar os possíveis prejuízos causados pelo transtorno, que podem influenciar de maneira negativa a qualidade de vida da criança autista.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de atuação de uma equipe multidisciplinar de saúde, como psicólogos, neuropediatras, psicopedagogos, além de envolver a família e orientá-la quanto a todos os processos terapêuticos que os auxiliem a lidar com as dificuldades apresentadas ao longo do caminho.

A utilização do brincar potencializa aspectos do desenvolvimento em vários sentidos: sensoriais, motores, linguagem verbal, cognitivo, social e físico. Quando utilizado pelo terapeuta ocupacional, faz com que sua abordagem seja sensível e individualizada, e atribui sentido ao aprendizado da criança, propiciando um tratamento mais prazeroso.

Por fim, considera-se que o lúdico e a terapia ocupacional, quando associados, constituem um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e eficazes no atendimento a crianças com TEA. Sugere-se, portanto, a ampliação de estudos na área, bem como a valorização de práticas que reconheçam o brincar como elemento central no desenvolvimento infantil e nas intervenções terapêuticas.

REFERÊNCIAS

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

CIPRIANO, M.S. ALMEIDA, M.T.P. O brincar como intervenção no Transtorno do Espectro do Autismo**.** **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 2, n. 11, jul./out. 2016. Disponível em: 2016_art_mscipriano.pdf. Acesso em: 09 abr. 2026.

CORRÊA, P.M. *et al.* A importância da Terapia Ocupacional no brincar da criança com autismo**. Linguagem Acadêmica,** Batatais, v. 7, n. 7, p. 37-55, jul./dez. 2017. Disponível em: http://web-api-claretiano-edu-br.s3. Amazona ws.com/ cms/ biblio teca/revistas/edicoes/6059fe25c0ce6055c496 d14f/605b6b0fdbbe5f8e7720ea25.pdf. Acesso em: 08 abr. 2026.

FERREIRA, M.M.M. FRANÇA, A.P. O autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 11, n. 38, 2017. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/916/1291. Acesso em: 31 mar. 2026.

GADIA, C.A. TUCHMAN, R. ROTTA, N.T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, p. 83-94, 2004. Disponível em: https:// www.scielo.br /j/jped /a/ mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6ZDD/. Acesso em 03 de março de 2025.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Brazilian Journal of Psychiatry,** v. 28, p. 3-11, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/ j/rbp /a/ jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/? format=html#. Acesso em: 31 mar. 2026.

LOCATELLI, P.B. SANTOS, M.F.R. Autismo: propostas de intervenção. **Revista Transformar**, v. 8, n. 8, 2016. Disponível em: https:// fsj. edu. br/ transformar/ index. php/transformar/article/view/63/59. Acesso em: 08 abr. 2026.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1989.

MAPURUNGA, B. *et al.* A atuação do terapeuta ocupacional na reabilitação de pessoas com autismo. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 12, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/26291/14781. Acesso em: 08 abr. 2026.

MARQUES, E.R. A importância do lúdico na aprendizagem da criança. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 11, nov./2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3096/1231. Acesso em: 26 mar. 2026.

MARQUEZ, C.G. Aprender brincando. **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino,** 2011. Disponível em: https://cepedgoias.com.br/ edipe/i vedipe/ pdfs/didatica/co/436-1103-1-SM.pdf. Acesso em: 07 abr. 2026.

PEREIRA, D.C. SILVA, D.S. A importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. **Educere,** v. 21, n. 1, p. 111-130, jan./jun. 2021. Disponível em: https:// unipar. openjournalsolutions. com.br / index.php/educere/article/view/7357/4153. Acesso em: 07 abr. 2026.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas***:* problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

ROLIM, C.S. SOUZA, L.S.A. GASPARINI, G.C. A terapia ocupacional e o método teacch no tratamento do portador de autismo. **Multitemas,** 2001. Disponível em: https://doi.org/10.20435/multi.v0i23.871. Acesso em: 08 abr. 2026.

A IMPORTÂNCIA DA SOCIALIZAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

The Importance of Socialization in the School Inclusion Process: A Case Study in the São Paulo Municipal School System

LUIS FELIPE MACHADO DOS SANTOS [1]

RESUMO

Este artigo analisa os processos de socialização de um estudante com tetraplegia em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em São Paulo. A pesquisa fundamenta-se em observações de campo e entrevistas, utilizando como referencial teórico a sociologia da infância de Corsaro (2011) e as diretrizes de Stainback (1999) sobre educação inclusiva. O estudo investiga como práticas pedagógicas intencionais, como a "dinâmica dos nomes", e interações espontâneas no recreio, como o ato de brincar e empurrar a cadeira de rodas, favorecem o sentimento de pertença. Visto que a inclusão transcende a presença física, os resultados demonstram que o envolvimento dos pares na rotina do aluno em processo de inclusão é o eixo fundamental para a superação de barreiras comunicacionais e sociais. Conclui-se que a visibilidade conferida pela mediação pedagógica estimula a cultura infantil e o acolhimento orgânico entre as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Socialização; Cultura Infantil; Tetraplegia; Interação entre Pares.

ABSTRACT

This article analyzes the socialization processes of a student with tetraplegia at a Municipal Elementary School (EMEF) in São Paulo. The research is based on field observations and interviews, using as a theoretical framework Corsaro's (2011) sociology of childhood and Stainback's (1999) guidelines on inclusive education. The study investigates how intentional pedagogical practices, such as the "name dynamics," and spontaneous interactions during recess, such as playing and pushing the wheelchair, foster a sense of belonging. Since inclusion transcends physical presence, the results demonstrate that peer involvement in the routine of the student in the inclusion process is the fundamental axis for overcoming communication and social barriers. It is concluded that the visibility provided by pedagogical mediation stimulates childhood culture and organic welcoming among children

KEYWORDS: School Inclusion; Socialization; Childhood Culture; Tetraplegia; Peer Interaction.

[1] **Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo (2021); Licenciado em Matemática pela Faculdade de Educação Paulistana FAEP (2023); Pós-graduado em Neuropsicologia pela Faculdade Abrange ABC – FABRANGE (2025) Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Professora Eliza Rachel Macedo de Souza**

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o fenômeno da socialização no contexto da educação inclusiva, partindo da premissa de que as crianças são agentes sociais ativos que produzem suas próprias culturas infantis. O foco recai sobre as dinâmicas observadas na EMEF Plinio Marcos, em que se busca compreender como o convívio diário entre crianças com e sem deficiência molda identidades sociais. O estudo observa a trajetória de um aluno com tetraplegia e comunicação verbal ausente, buscando responder como a mediação pedagógica pode transformar o isolamento em integração participativa.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre os processos de socialização de crianças em situação de inclusão, identificando como a interação entre pares contribui para a efetivação da educação inclusiva.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Relatar a implementação da "dinâmica dos nomes" como estratégia de reconhecimento;

Observar as interações espontâneas entre os alunos durante o intervalo escolar;

Analisar o impacto do envolvimento discente na autonomia do estudante incluso.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender que o sucesso da educação especial depende da construção de ambientes acolhedores. A escolha do tema justifica-se pela compreensão de que a socialização é o motor do desenvolvimento, especialmente quando o diagnóstico impõe limitações comunicacionais severas.

PROBLEMA

De que maneira a organização de experiências de aprendizagem intencionais e o incentivo às trocas entre pares contribuem para a visibilidade e o pertencimento de alunos com deficiências severas?

DESENVOLVIMENTO

ESTRATÉGIAS DE RECONHECIMENTO: A DINÂMICA DOS NOMES

Durante as observações, acompanhou-se a vivência de Kauã, aluno do 4º ano com tetraplegia. Diante de sua comunicação não verbal, limitada a movimentos oculares e sorrisos, implementou-se a atividade "chamada com fotos".

A dinâmica consistiu na elaboração de um caderno contendo as fotografias de todos os alunos da turma. O procedimento envolvia apontar para a imagem, enunciar o nome do colega e aguardar a reação do estudante em processo de inclusão. Observou-se que o aluno buscava o par correspondente na sala com o olhar e manifestava satisfação por meio de sorrisos ao identificá-lo, ao passo que os colegas também se manifestavam ao serem encontrados.

Como desdobramento dessa ação, solicitou-se que cada criança assinasse o próprio nome abaixo de sua respectiva foto. Essa etapa foi fundamental para que o aluno compreendesse a identidade individual de seus pares, reforçando que "cada um tem um nome". Visto que a atividade conferiu visibilidade ao estudante, ela despertou a curiosidade do grupo sobre sua trajetória de vida, gerando repercussões que transcendem a simples

formalidade escolar:

> O envolvimento dos alunos em suas próprias experiências de aprendizagem intencionais e significativas para seus colegas é considerado fundamental para as turmas inclusivas. Os alunos podem propor atividades, reunir materiais e organizar e implementar qualquer ajuda de que algum deles necessite (STAINBACK, 1999, p. 246 apud SANTOS, 2019, p. 4).

DO ISOLAMENTO À CULTURA DE PARES: A RESSIGNIFICAÇÃO DO RECREIO

As observações realizadas no cotidiano revelaram uma transformação qualitativa no modo como Kauã ocupava os espaços coletivos. Inicialmente, o recreio era um momento em que o aluno permanecia em uma postura passiva, restrita aos cuidados de alimentação e higiene realizados pela Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e pelas estagiárias. No entanto, visto que as atividades de reconhecimento em sala de aula despertaram a curiosidade e o engajamento do grupo, o isolamento deu lugar a um protagonismo compartilhado.

Observou-se que Kauã deixou de ser "apenas uma criança sob cuidados" para se tornar um integrante ativo da turma. Um dos sinais mais evidentes desse vínculo afetivo era a disputa entre os colegas para decidir quem teria a oportunidade de empurrar sua cadeira de rodas. Essa "briga" saudável pelo cuidado demonstra que os estudantes não viam a cadeira de rodas como um limitador, mas como um veículo de interação lúdica.

O ato espontâneo dos alunos de disputarem a oportunidade de empurrar a cadeira de rodas de Kauã deve ser destacado como uma manifestação de pertencimento e vínculo afetivo, rompendo com o isolamento inicial em que o estudante permanecia apenas sob cuidados da equipe técnica. Essa interação ressignifica a cadeira de rodas, transformando-a de um instrumento de segregação em um veículo de integração social e brincadeira coletiva no pátio escolar.

Conforme preleciona Corsaro (2011), esse movimento exemplifica a produção de uma cultura de pares, na qual as crianças agem como agentes sociais ativos, reinterpretando as normas de cuidado e integrando o colega em suas movimentações orgânicas. O sorriso de satisfação emitido pelo aluno ao ser buscado pelos colegas serve como reforço positivo para essa rede de apoio, confirmando que a afetividade é o combustível indispensável para a adaptação e o desenvolvimento integral em contextos inclusivos

Ao integrarem Kauã em suas movimentações e brincadeiras, os alunos romperam com o capacitismo e estabeleceram uma rede de apoio orgânica.

Essa inclusão de fato confirma o que preleciona a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) no qual destaca que a criança aprende na interação com o outro, sendo o ambiente social fundamental para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, a cadeira de rodas foi ressignificada de um objeto de segregação para um instrumento de pertencimento, validando a tese de que o envolvimento dos estudantes é o eixo fundamental para a consolidação de turmas verdadeiramente inclusivas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a socialização, mediada por práticas pedagógicas intencionais e sensíveis, é o elemento que retira o aluno com deficiência severa da condição de invisibilidade,

transformando-o em um sujeito ativo de direitos e afetos. A experiência na EMEF Plinio Marcos revelou que a inclusão escolar atinge sua plenitude quando ultrapassa o cumprimento burocrático de matrículas e se manifesta na construção de vínculos afetivos reais entre os estudantes.

O impacto do afeto foi nitidamente observado na mudança de comportamento dos colegas de Kauã. A disputa espontânea entre as crianças pela oportunidade de empurrar sua cadeira de rodas no recreio ressignificou esse equipamento: de um símbolo de isolamento clínico, a cadeira tornou-se um veículo de integração lúdica e protagonismo compartilhado. Esse movimento confirma que a afetividade é indissociável da cognição; ao se sentir amado e buscado pelos pares, Kauã manifestou reações de satisfação e sorrisos que serviram de reforço positivo para a consolidação de uma rede de apoio orgânica e protetora.

Sob a perspectiva da sociologia da infância, esse cenário exemplifica a potência da cultura de pares, na qual os estudantes reinterpretam a realidade e eliminam barreiras capacitistas por meio do brincar e do cuidado mútuo. A "dinâmica dos nomes" em sala de aula foi a semente que despertou a curiosidade e o reconhecimento do outro, provando que pequenas ações mediadoras podem gerar grandes transformações no clima institucional.

Por fim, este estudo reafirma que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que garante que todos os alunos, independentemente de suas limitações biológicas, tenham o direito à imaginação, ao afeto e à participação plena na vida coletiva. O legado dessa observação indica que o caminho para a equidade educacional não depende apenas de recursos técnicos, mas da capacidade da comunidade escolar em acolher a singularidade como riqueza, transformando o ambiente educativo em um polo de humanização e transformação social.

REFERÊNCIAS

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

STAINBACK, Susan**. Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM E PERCURSOS INFANTIS

PEDAGOGICAL DOCUMENTATION: LEARNING NARRATIVES AND CHILDREN'S PATHWAYS

MARIA APARECIDA DE JESUS BATISTA[1]

RESUMO

A documentação pedagógica vai além do simples registro. Ela é instrumento de escuta, reflexão e planejamento na Educação Infantil. As narrativas de aprendizagem revelam os percursos individuais e coletivos das crianças, tornando visíveis seus processos de investigação, hipóteses e descobertas. Diferente da avaliação tradicional com provas e notas, a documentação utiliza fotos, falas transcritas, desenhos e vídeos para contar a história do grupo. O professor assume o papel de pesquisador: observa, seleciona cenas significativas e interpreta o que elas dizem sobre o pensamento infantil. Assim, o planejamento deixa de ser prévio e rígido para se tornar responsivo ao que emerge no cotidiano. O texto apresenta caminhos práticos para construir essa documentação: o que observar, como registrar sem interromper a brincadeira e de que forma envolver famílias nesse processo. Também aborda a importância de revisitar os registros com as crianças, permitindo que elas se reconheçam como autoras do próprio conhecimento. Conclui-se que documentar é dar valor ao tempo da infância e qualificar o trabalho docente. As narrativas não servem para classificar, mas para ampliar o olhar sobre as múltiplas linguagens da criança e fundamentar práticas pedagógicas mais intencionais e respeitosas

PALAVRAS-CHAVE: Documentação pedagógica; Educação Infantil; Narrativas de aprendizagem; Avaliação na infância.

ABSTRACT

Pedagogical documentation goes beyond simple record-keeping. It is a tool for listening, reflection, and planning in Early Childhood Education. Learning narratives reveal children's individual and collective journeys, making their processes of inquiry, hypotheses, and discoveries visible. Unlike traditional assessment with tests and grades, documentation uses photos, transcribed speech, drawings, and videos to tell the group's story. The teacher takes on the role of researcher: observing, selecting meaningful scenes, and interpreting what they say about children's thinking. Thus, planning shifts from being pre-established and rigid to becoming responsive to what emerges in daily practice. The text presents practical ways to build this documentation: what to observe, how to record without interrupting play, and how to involve families in the process. It also addresses the importance of revisiting records with children, allowing them to recognize themselves as authors of their own knowledge. We conclude that documenting means valuing childhood time and enhancing teaching practice. Narratives are not meant to classify, but to broaden perspectives on children's multiple languages and support more intentional and respectful pedagogical practices.

KEYWORDS: Pedagogical documentation; Early Childhood Education; Learning narratives; Childhood assessment.

[1] **Graduação em Universidade UNISA (2016); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEF Plínio Marques.**

INTRODUÇÃO

O que permanece da Educação Infantil após a transição da criança para etapas posteriores não se materializa em boletins quantitativos ou diagnósticos padronizados. O verdadeiro legado reside na subjetividade constituída, nas marcas das experiências vividas com intensidade e nos processos cognitivos e afetivos que transcendem qualquer métrica formal. Avaliar a pequena infância exige, portanto, uma ruptura com a herança examinadora e a adoção de dispositivos que deem conta da complexidade do desenvolvimento humano.

A transição para um paradigma de pedagogias participativas exige o que Pinazza e Fochi (2018) denominam de uma nova didática de trabalho, capaz de romper com a lógica transmissiva e acolher a complexidade das relações na Educação Infantil. Esta perspectiva, alinhada aos princípios éticos, estéticos e políticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, reposiciona o papel do adulto e da criança, compreendendo a práxis como o cenário central da pedagogia. Nesse contexto, a organização dos espaços, tempos e materiais não são meras escolhas administrativas, mas sim a materialização de uma visão de mundo democrática e plural que reconhece a criança como protagonista da sua própria jornada de aprendizagem.

Nesse cenário, a documentação pedagógica consolida-se como uma estratégia fundamental. Diferente do simples arquivamento de produções, ela atua como a tradução do cotidiano em narrativa pedagógica. Para Pinazza e Fochi (2018), essa prática não é apenas um registro burocrático, mas uma condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa e dar visibilidade aos modos singulares como as crianças constroem conhecimento. Ao documentar, o educador fortalece a identidade da educação infantil, transformando a observação em uma ferramenta de reflexão constante que qualifica os contextos educativos e assume a prática cotidiana como o espaço privilegiado para a construção de novos significados.

Ao sistematizar fotografias, registros audiovisuais, transcrições de falas e produções gráficas, o educador transforma o transitório em evidência do pensamento infantil em movimento. Sob essa perspectiva, o docente abdica do papel de transmissor de conteúdo para assumir a postura de professor-pesquisador: aquele que escuta, interpreta e outorga visibilidade aos percursos intelectuais das crianças.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a documentação pedagógica como dimensão intrínseca à práxis docente. Discute-se sua potência para qualificar o planejamento educativo, estreitar o diálogo com as famílias e, primordialmente, assegurar que a criança se perceba como protagonista e autora de seus saberes. Documentar revela-se, portanto, um ato político e pedagógico: uma afirmação de que a infância possui valor intrínseco e dignidade própria, não se reduzindo a uma mera etapa preparatória para o futuro.

OBJETIVO GERAL

Analisar a documentação pedagógica como um dispositivo central das pedagogias participativas, discutindo sua potência para romper com modelos avaliativos tradicionais e conferir visibilidade aos processos de aprendizagem, à subjetividade e ao protagonismo das crianças na Educação Infantil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as limitações dos modelos avaliativos tradicionais e transmissivos frente às especificidades da Educação Infantil e às orientações das DCNEI.
- Examinar o papel do professor-pesquisador na mediação e interpretação das evidências do pensamento infantil (fotos, falas, produções gráficas).
- Refletir sobre a documentação pedagógica como instrumento de qualificação do planejamento educativo e de fortalecimento do vínculo entre escola, criança e família.

JUSTIFICATIVA

Alinhar as práticas avaliativas às diretrizes legais (DCNEI), superando modelos tradicionais de classificação que desconsideram as especificidades da infância. Discutir a documentação pedagógica é essencial para instrumentalizar o professor-pesquisador na interpretação dos processos de aprendizagem, garantindo que a avaliação deixe de ser uma métrica de resultados para tornar-se uma narrativa do protagonismo infantil. O estudo é relevante por reafirmar o valor intrínseco da Educação Infantil, qualificando o planejamento docente e fortalecendo o diálogo entre escola e família através da visibilidade dos saberes construídos pela criança.

PROBLEMA

Como a documentação pedagógica pode atuar como uma nova didática de trabalho capaz de romper com a tradição transmissiva e dar visibilidade aos processos de aprendizagem e ao protagonismo das crianças?

DESENVOLVIMENTO

A expansão das pedagogias participativas no território nacional impulsionou a documentação pedagógica ao centro das agendas de formação docente e das investigações acadêmicas. Conforme apontam Pinazza e Fochi (2018), observa-se uma presença consolidada dessa temática tanto em instituições públicas quanto privadas, refletindo o esforço em materializar as orientações das DCNEI por meio de experiências que valorizem a autoria infantil. Essa disseminação reafirma a busca por uma nova didática que, ao documentar, não apenas registra o cotidiano, mas constrói uma memória educativa capaz de sustentar a qualidade dos contextos pedagógicos e fortalecer a identidade da Educação Infantil no Brasil.

A documentação pedagógica, conforme analisam Marques e Almeida (2011), ganha força no cenário educacional ao ser compreendida como um elemento intrínseco ao fazer cotidiano, permitindo ao educador uma aproximação analítica da lógica infantil. Sob a perspectiva da "pedagogia da escuta", essa prática transcende o registro formal para se tornar um instrumento de pesquisa para o professor, que passa a observar o processo de construção de conhecimento da criança para fundamentar um planejamento mais assertivo. Assim, documentar deixa de ser uma tarefa burocrática e assume o papel de dar visibilidade a uma criança "competente", produtora de cultura e saberes.

Além de sua função reflexiva, Marques e Almeida (2011) destacam que a documentação atua como uma estratégia essencial de comunicação e formação contínua, unindo a teoria à prática vivida. Ao organizar registros como portfólios, fotografias e narrativas, o educador não apenas constrói a memória educativa da instituição, mas também estabelece canais de diálogo com as famílias e

a comunidade. Essa sistematização do trabalho pedagógico permite que a escola de Educação Infantil se mostre à sociedade, reafirmando o valor do trabalho docente e garantindo que os percursos de aprendizagem sejam revisitados e ressignificados coletivamente.

Conforme destaca Mendonça (2009), a organização de um ambiente educativo que favorece a investigação e a curiosidade é essencial para que a criança se constitua como sujeito pesquisador, capaz de produzir significados sobre si e sobre o mundo. Nesse contexto, a rotina escolar e a metodologia de projetos não se limitam a uma sequência rígida de tarefas, mas configuram-se como espaços de interações complexas onde o raciocínio tem primazia sobre a memorização, permitindo que as múltiplas linguagens infantis sejam o eixo central da apropriação cultural.

A avaliação, sob essa ótica formativa, assume o compromisso ético de regular os processos de ensino-aprendizagem por meio da observação e do registro sistemático das vivências. Para Mendonça (2009), a documentação pedagógica atua como um dispositivo que transforma o olhar do professor, exigindo que a prática cotidiana seja constantemente revisitada e teorizada. Ao sistematizar produções infantis, pautas de observação e relatos do vivido, a docente deixa de apenas constatar resultados para se tornar uma mediadora que utiliza esses dados como base de reflexão e planejamento, garantindo que o espaço físico e pedagógico da escola seja, de fato, um cenário de acolhida e desenvolvimento das potências da infância.

A documentação pedagógica consolida-se como o fio condutor de uma práxis comprometida com a dignidade da infância, transpondo os limites da avaliação meramente burocrática para se tornar um testemunho vivo do percurso investigativo de crianças e professores, compreende-se que documentar é um ato de dar voz e visibilidade aos processos que constituem o ser e o saber na primeira etapa da Educação Básica. Portanto, ao sustentar uma pedagogia da escuta e da autoria, essa prática não apenas qualifica o fazer docente, mas reafirma a escola como um espaço democrático de criação, memória e contínua ressignificação da experiência humana.

SUBSEÇÃO

AS MÚLTIPLAS INTENCIONALIDADES DA DOCUMENTAÇÃO

A diversidade de objetivos e destinatários na prática de documentar revela que este processo não se limita a um registro protocolar, mas constitui uma ação multifacetada que atende a diferentes interlocutores e intencionalidades. Conforme destaca Mendonça (2009), a documentação pedagógica organiza-se em categorias que permitem desde o autoconhecimento docente e a análise crítica da práxis até a construção de uma memória histórica para a criança, auxiliando-a na percepção de sua própria trajetória e identidade. Ao selecionar focos específicos e linguagens adequadas para se comunicar com famílias, pares e as próprias crianças, o educador transforma a coleta de materiais em um "fio condutor" narrativo. Essa sistematização, longe de ser um isolamento do trabalho docente, promove uma cultura da transparência e do compartilhamento, consolidando a identidade institucional e permitindo que a avaliação do presente fundamente o replanejamento consciente do futuro educativo.

CATEGORIAS DA DOCUMENTAÇÃO

As categorias da documentação pedagógica organizam-se em torno de diferentes intencionalidades que transcendem o registro burocrático, atuando como ferramentas de reflexão, comunicação e memória. Segundo Mendonça (2009), essas categorias abrangem desde o uso da documentação para o autoconhecimento docente e o replanejamento da práxis, até a sua função como "memória histórica" para a criança, permitindo que ela reconheça seu próprio percurso e identidade. Ao distinguir destinatários e objetivos — seja para informar as famílias, debater com os pares ou revisitar hipóteses com os alunos — o educador transforma o registro em um dispositivo relacional que confere transparência e profundidade ética ao trabalho educativo.

DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA DOCUMENTAÇÃO

As dimensões metodológicas da documentação pedagógica compreendem um ciclo sistemático que envolve a coleta, a seleção e a interpretação crítica dos vestígios do cotidiano. Conforme pontua Mendonça (2009), documentar exige um planejamento prévio que define o foco e o suporte da narrativa, assegurando que o material produzido seja legível e acessível aos seus interlocutores. Assim, a metodologia não se encerra no ato de registrar, mas desdobra-se na organização de um fio condutor que transforma dados isolados em uma memória coletiva, capaz de sustentar a reflexão sobre a práxis e orientar os desdobramentos do trabalho educativo.

A DOCUMENTAÇÃO COMO SUSTENTO DA MEMÓRIA EDUCATIVA

A documentação pedagógica, conforme defende Pinazza e Fochi (2018), não deve ser reduzida a um simples arquivamento de produções infantis, mas sim compreendida como uma condição indispensável para a existência de uma memória educativa. Para o autor, essa prática permite dar visibilidade aos modos singulares pelos quais as crianças constroem conhecimento, transformando o cotidiano em um objeto de estudo e reflexão permanente. Ao adotar esse posicionamento, o educador assume o papel de pesquisador, utilizando os registros para qualificar os contextos de aprendizagem e garantir que a voz da criança seja o eixo central de toda a ação pedagógica.

CITAÇÕES

A documentação atua como um espelho para a prática do professor, exigindo um distanciamento analítico. De acordo com Mendonça (2009, p. 22):

> Ouvir as professoras quanto às suas concepções e práticas acerca da documentação pedagógica, bem como observá-las em suas salas de aula trabalhando com as crianças, possibilitou uma compreensão mais completa e aprofundada de um todo mais amplo: o ensinar, o aprender e o avaliar tendo a documentação pedagógica como elemento articulador. (MENDONÇA, 2009, p. 22).

A documentação pedagógica não se limita a um registro de eventos, mas busca capturar a essência do aprendizado. Conforme afirmam Marques e Almeida (2011, p. 415):

> A documentação permite ao educador observar a criança em seu processo de construção do conhecimento, fornecendo pistas ao planejamento, entendido como processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, em uma pedagogia da escuta. (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 415).

As nomenclaturas podem variar, mas o objetivo de dar visibilidade ao percurso é comum. Como

> A ideia de registro se vincula à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica; tem como foco o educador e sua prática [...]. O termo documentação diz respeito ao ato de produzir memória sobre o processo de desenvolvimento das crianças, dos educadores e das escolas em seus projetos. (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 418-419).

Documentar é um exercício que transforma a percepção do próprio educador sobre sua ação. Conforme explica Gontijo (2011, p. 125):

> A ideia de registro se vincula à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica; tem como foco o educador e sua prática [...]. O termo documentação diz respeito ao ato de produzir memória sobre o processo de desenvolvimento das crianças, dos educadores e das escolas em seus projetos. (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 418-419).

Documentar é um exercício que transforma a percepção do próprio educador sobre sua ação. Conforme explica Gontijo (2011, p. 125):

> A prática da documentação é entendida como: Processo que envolve observação, registros e reflexão e poderá provocar alterações nas concepções e ações docentes. Tem função epistêmica, pois, ao buscar formas de registrar, o docente poderá ter suas representações transformadas. (GONTIJO, 2011, p. 125).

A documentação pedagógica transforma o cotidiano em uma narrativa viva, onde o registro deixa de ser burocrático para se tornar uma ferramenta de investigação. Por meio desse processo, o educador interpreta as múltiplas linguagens infantis, conferindo visibilidade ao protagonismo e à construção de saberes das crianças.

MARCADORES

- Documentação pedagógica como ruptura
- Professor-pesquisador
- Narrativas de aprendizagem
- Memória educativa e identidade
- Planejamento responsivo
- Diálogo com famílias e pares
- Ato político de valorização da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica não se configura como tarefa acessória ao trabalho docente, mas como eixo estruturante de uma pedagogia comprometida com a infância. Ao romper com a lógica transmissiva e classificatória, ela institui um novo modo de olhar, escutar e planejar na Educação Infantil. Um olhar que reconhece a criança como sujeito competente, produtor de cultura e autor do próprio percurso de aprendizagem.

As reflexões evidenciam que documentar é mais que registrar. É interpretar, teorizar e dar sentido ao cotidiano. Quando o professor assume a postura de pesquisador, transforma fotos, falas e produções em narrativas que revelam como as crianças pensam, sentem e constroem conhecimento. Essa visibilidade qualifica o planejamento, porque o torna responsivo ao que emerge do grupo, e não refém de sequências didáticas pré-definidas. Ela constrói memória educativa, fortalece a identidade da Educação Infantil e cria pontes com as famílias ao comunicar processos, não apenas produtos.

Ao transformar gestos cotidianos em narrativas visíveis, o educador legitima o tempo da criança e protege seus processos de descoberta contra a pressa dos resultados. A documentação, quando assumida com intencionalidade, torna-se ponte entre o vivido e o planejado, entre a singularidade de cada percurso e a construção de um projeto coletivo.

Assim, a avaliação deixa de ser instrumento de controle para tornar-se prática de acolhimento, reflexão e partilha. Defender a

documentação pedagógica é, portanto, um ato político. É afirmar que a infância tem tempo próprio, linguagem própria e valor em si mesma. É garantir que a escola seja espaço de escuta, autoria e democracia desde os primeiros anos. Mais do que concluir, este estudo convoca educadores a assumirem a documentação como compromisso ético: documentar para conhecer, para respeitar e para ampliar as possibilidades de ser criança no mundo.

REFERÊNCIAS

GONTIJO, Flávia Lamounier. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na Educação Infantil. **Paidéia**, 2011. Disponível em: https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1303/0. Acesso em 30 de abril de 2026.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 44, p. 413-428, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n44/v20n44a02.pdf. Acesso em 01 de maio de 2026.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil**. 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/de4b8ed9-bd62-40e4-89c3-d77e8fe922b7/content, Acesso em 30 de abril de 2026.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. **Revista Linhas**, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238194020184/pdf. Acesso em 28 de abril de 2026.

A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Partnership Between Family and School in Early Childhood Education

MARIANA DE SOUSA ABU ALYA [1]

RESUMO

Este artigo discute a parceria entre família e escola na Educação Infantil, compreendendo-a como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Parte-se do entendimento de que a infância se constitui nas relações afetivas, sociais, culturais e educativas vividas em diferentes contextos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em Vygotsky, Paulo Freire, Libâneo, Paro e documentos orientadores da educação brasileira. A análise evidencia que a aproximação entre família e escola fortalece vínculos, favorece a adaptação ao ambiente escolar, amplia a compreensão sobre a criança e contribui para práticas pedagógicas mais coerentes com suas necessidades. Discute-se, ainda, que essa parceria exige diálogo, escuta, confiança, corresponsabilidade e respeito às diferentes configurações familiares. Conclui-se que a relação família-escola, quando construída de forma sensível e democrática, favorece uma Educação Infantil mais humanizada, participativa e comprometida com a formação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Escola; Educação Infantil; Parceria; Desenvolvimento integral

ABSTRACT

This article discusses the partnership between family and school in Early Childhood Education, understanding it as an essential element for children's integral development. It is based on the idea that childhood is shaped by affective, social, cultural, and educational relationships experienced in different contexts. The study was developed through bibliographic research with a qualitative approach, based on Vygotsky, Paulo Freire, Libâneo, Paro, and official Brazilian educational documents. The analysis shows that the relationship between family and school strengthens bonds, supports adaptation to the school environment, expands the understanding of the child, and contributes to pedagogical practices that are more coherent with children's needs. The article also emphasizes that this partnership requires dialogue, listening, trust, co-responsibility, and respect for different family structures. It concludes that the family-school relationship, when built in a sensitive and democratic way, supports a more humanized, participatory, and comprehensive Early Childhood Education.

KEYWORDS: Family; School; Early Childhood Education; Partnership; Integral 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 Iguaçu (2023). Professora de Educação Infantil na EMEF Prof. Ederle Maragoni Dias.**

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da educação básica, pois corresponde a um período em que a criança amplia suas formas de convivência, linguagem, autonomia, afetividade, imaginação e participação social. Nesse processo, a escola assume papel importante, mas não atua sozinha. A criança chega ao espaço escolar trazendo marcas de sua história familiar, seus vínculos, seus hábitos, suas experiências culturais e seus modos próprios de se relacionar com o mundo. Por isso, pensar a Educação Infantil exige também refletir sobre a relação entre família e escola.

A parceria entre família e escola não deve ser compreendida apenas como presença dos responsáveis em reuniões, festas ou momentos pontuais da rotina escolar. Trata-se de uma relação construída no diálogo, na confiança e na corresponsabilidade pelo desenvolvimento da criança. Quando há comunicação respeitosa e contínua, torna-se possível acompanhar avanços, identificar necessidades e construir estratégias mais adequadas ao processo educativo.

Na Educação Infantil, essa relação ganha especial importância porque muitas crianças vivem suas primeiras experiências sistemáticas fora do ambiente familiar. A entrada na escola envolve descobertas, inseguranças, adaptação a novas rotinas e construção de vínculos com adultos e colegas. Nesse momento, a aproximação entre família e escola contribui para que a criança se sinta mais segura, acolhida e pertencente ao espaço escolar.

Vygotsky (2007) compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e das mediações culturais vividas pelo sujeito. Essa perspectiva ajuda a entender que a aprendizagem não acontece apenas por meio de atividades planejadas, mas nas relações que a criança estabelece com adultos, colegas, familiares e professores. Assim, quando escola e família dialogam, criam um ambiente mais coerente e favorável ao desenvolvimento infantil.

Paulo Freire (1996), ao defender uma educação pautada no diálogo, na escuta e no respeito aos saberes dos sujeitos, também contribui para essa reflexão. No contexto da Educação Infantil, tal concepção permite compreender que a família não deve ser vista como elemento externo à escola, mas como parceira do processo educativo. Reconhecer a importância da escuta das famílias amplia a compreensão sobre a criança e fortalece uma prática pedagógica mais humanizada.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da parceria entre família e escola na Educação Infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento de práticas pedagógicas participativas e sensíveis às especificidades da infância.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da parceria entre família e escola na Educação Infantil, compreendendo sua contribuição para o desenvolvimento integral, a aprendizagem, a socialização, a autonomia e o bem-estar da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o papel da família e da escola no processo de desenvolvimento infantil.
- Discutir a importância do diálogo e da comunicação entre família e instituição escolar.

instituição escolar.

- Refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a participação da família na rotina escolar.
- Analisar os desafios e as possibilidades da construção de uma relação colaborativa entre família e escola.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender a relação entre família e escola como dimensão essencial do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Nessa etapa, a criança encontra-se em intenso processo de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e linguístico, necessitando de vínculos seguros e de ambientes que favoreçam sua participação, expressão e aprendizagem.

A família constitui o primeiro espaço de convivência da criança, no qual se iniciam experiências de afeto, cuidado, linguagem, limites, valores e pertencimento. A escola, por sua vez, amplia essas experiências ao oferecer novas possibilidades de interação, socialização e construção de conhecimentos. Quando esses dois espaços dialogam, a criança tende a vivenciar o processo educativo com maior segurança e continuidade.

A relevância deste estudo também está na necessidade de superar uma visão limitada da participação familiar. Muitas vezes, a presença da família na escola é associada apenas ao comparecimento em reuniões ou ao cumprimento de exigências institucionais. Entretanto, uma parceria efetiva envolve escuta, respeito, troca de informações, acolhimento das diferentes realidades familiares e construção conjunta de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da criança.

Assim, discutir a parceria entre família e escola é relevante tanto do ponto de vista pedagógico quanto social, pois fortalece uma concepção de educação baseada no diálogo, na corresponsabilidade e no compromisso com a infância.

PROBLEMA

De que maneira a parceria entre família e escola pode contribuir para o desenvolvimento integral, a aprendizagem e o bem-estar da criança na Educação Infantil?

DESENVOLVIMENTO

FAMÍLIA E ESCOLA COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A criança se constitui nas relações que estabelece desde os primeiros anos de vida. Antes mesmo de ingressar na escola, ela já participa de práticas sociais, constrói vínculos afetivos, desenvolve formas de comunicação e elabora modos próprios de compreender o mundo. A família, nesse sentido, representa o primeiro espaço de socialização infantil, pois nela a criança vivencia suas primeiras experiências de cuidado, proteção, linguagem, afeto e convivência.

Entretanto, a família não é o único espaço formativo da criança. Ao ingressar na Educação Infantil, ela passa a conviver com outros adultos, outras crianças, novas rotinas e experiências coletivas que ampliam seu desenvolvimento. A escola não substitui a família, assim como a família não substitui a escola. Cada uma possui funções próprias, mas ambas participam da formação infantil e precisam construir relações de colaboração.

Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas

relações sociais, sendo mediado pela linguagem e pela cultura. Essa perspectiva permite compreender que a criança aprende e se desenvolve em interação com os outros. Assim, a qualidade das relações estabelecidas nos ambientes familiar e escolar influencia a forma como a criança constrói sua autonomia, sua linguagem, sua segurança emocional e sua participação social.

Ao considerar essa contribuição, percebe-se que a parceria entre família e escola não é apenas uma questão administrativa, mas uma necessidade pedagógica. Quando o professor conhece melhor a realidade da criança, seus hábitos, seus medos, suas preferências e suas formas de comunicação, consegue interpretar com mais sensibilidade determinados comportamentos e planejar intervenções mais coerentes. Do mesmo modo, quando a família compreende a proposta pedagógica da escola, tende a acompanhar com mais confiança o percurso educativo da criança.

Libâneo (2013) compreende a escola como instituição social responsável pela formação dos sujeitos e pela mediação sistematizada do conhecimento. Essa função, porém, não elimina a necessidade de articulação com a comunidade e com as famílias. Pelo contrário, quanto mais a escola reconhece o contexto social em que a criança está inserida, maiores são as possibilidades de construir práticas educativas significativas.

É importante destacar que as famílias não são todas iguais. Existem diferentes configurações familiares, condições de trabalho, culturas, crenças e modos de organização. Uma escola sensível não parte da ideia de família idealizada, mas reconhece a diversidade existente e busca formas de aproximação respeitosas. Portanto, família e escola são espaços distintos, mas complementares, e sua colaboração amplia as condições para que a criança se sinta acolhida, compreendida e incentivada em seu processo de aprendizagem.

DIÁLOGO, COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

A parceria entre família e escola se constrói principalmente por meio do diálogo. Não se trata de uma relação automática, determinada apenas pela matrícula da criança na instituição, mas de um vínculo que precisa ser cultivado cotidianamente. O diálogo permite que os adultos compartilhem percepções, alinhem expectativas, compreendam necessidades e construam caminhos comuns para favorecer o desenvolvimento infantil.

Freire (1996) afirma que ensinar exige escuta, respeito e abertura ao outro. Essa concepção contribui para pensar a relação família-escola como prática dialógica, e não como comunicação vertical. Quando a escola apenas transmite regras ou informa problemas, sem abrir espaço para ouvir as famílias, a relação tende a se tornar burocrática. Por outro lado, quando a instituição reconhece que a família também possui saberes sobre a criança, cria-se um ambiente mais colaborativo e humano.

A escuta da família é fundamental porque os responsáveis conhecem aspectos da criança que nem sempre aparecem no contexto escolar. Sabem como ela dorme, se alimenta, brinca, reage a mudanças e expressa emoções em casa. Ao mesmo tempo, a escola observa a criança em situações coletivas, como a participação em rodas, brincadeiras, propostas pedagógicas e momentos de convivência. Dessa troca nasce uma compreensão mais completa da criança.

Essa comunicação precisa ser cuidadosa.

Quando a escola procura a família apenas para relatar problemas, cria-se uma relação marcada por tensão e defesa. Por isso, é importante compartilhar também avanços, conquistas e pequenos progressos na autonomia, na oralidade, na socialização e na participação. Esse cuidado fortalece a confiança da família e demonstra que a criança está sendo observada em sua totalidade.

Paro (2016) discute a importância da participação da comunidade na vida escolar e destaca que a democratização da escola exige relações mais abertas e participativas. Essa perspectiva permite compreender que a família não deve ser chamada apenas para cumprir determinações, mas para participar da construção de uma educação mais significativa. Na Educação Infantil, essa participação pode ocorrer em reuniões, rodas de conversa, projetos, momentos de acolhimento, devolutivas individuais e acompanhamento da rotina da criança.

Contudo, para que essa participação aconteça, a escola precisa criar condições reais de aproximação. Muitas famílias enfrentam jornadas de trabalho extensas, dificuldades de locomoção ou insegurança em relação ao espaço escolar. Reconhecer esses fatores é essencial para evitar julgamentos precipitados. A ausência física em determinados momentos não significa, necessariamente, desinteresse pela vida escolar da criança.

A comunicação também precisa ser clara, acessível e respeitosa. Bilhetes, agendas, reuniões, mensagens e conversas informais devem ser utilizados com responsabilidade. Uma linguagem excessivamente técnica, acusatória ou distante pode dificultar a aproximação; já uma comunicação acolhedora e objetiva favorece o entendimento e a construção de confiança.

CONTRIBUIÇÕES DA PARCERIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O desenvolvimento integral da criança envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores, linguísticos e culturais. Na Educação Infantil, essas dimensões não aparecem separadamente, pois a criança aprende nas relações, nas brincadeiras, nas linguagens e nas experiências cotidianas. Por isso, a parceria entre família e escola contribui para que esse desenvolvimento aconteça de forma mais equilibrada e acolhedora.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta a Educação Infantil como etapa orientada por direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos mostram que a criança aprende nas interações e nas experiências vividas. Nesse sentido, a presença da família como parceira fortalece a continuidade entre as vivências escolares e familiares, respeitando a criança como sujeito ativo em seu processo de formação.

Quando família e escola dialogam, torna-se possível acompanhar a criança com mais continuidade. Mudanças percebidas em casa podem ser compartilhadas com os professores, assim como observações feitas na escola podem ajudar a família a compreender melhor o desenvolvimento infantil. Essa troca permite identificar avanços e necessidades de forma mais cuidadosa, evitando que dificuldades se prolonguem sem atenção adequada.

No campo afetivo, a parceria contribui para fortalecer a confiança da criança. Quando ela percebe que sua família confia na escola, tende

a sentir-se mais segura para participar das experiências propostas. Essa segurança emocional favorece a adaptação, a autonomia e a abertura para novas aprendizagens. No campo social, a relação família-escola ajuda a construir atitudes de convivência, como compartilhar, esperar, ouvir, respeitar combinados e lidar com frustrações.

No campo da linguagem, a parceria também é importante. A escola pode compartilhar com a família propostas de leitura, músicas, conversas e brincadeiras que estimulem a oralidade. A família, por sua vez, pode relatar palavras novas, interesses e experiências da criança fora da escola. Essa troca enriquece o olhar do professor e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

Freire (1996) defende uma educação comprometida com o respeito ao sujeito e com a construção de relações humanizadas. Ao trazer essa perspectiva para a Educação Infantil, compreende-se que a parceria entre família e escola precisa ter como centro a criança, e não a simples adequação a normas institucionais. A criança deve ser vista como sujeito de direitos, capaz de sentir, pensar, expressar-se e participar da vida social.

É importante destacar que desenvolvimento integral não significa acelerar aprendizagens ou antecipar exigências próprias de etapas posteriores. Algumas famílias, por preocupação, podem esperar resultados rápidos ligados à leitura, escrita ou desempenho formal. Cabe à escola dialogar com clareza sobre as especificidades da Educação Infantil, explicando que brincar, conviver, explorar, ouvir histórias, cantar, desenhar, movimentar-se e participar de rodas são experiências fundamentais para a aprendizagem.

Dessa forma, a parceria entre família e escola amplia a rede de cuidado, escuta e aprendizagem em torno da criança. Não se trata de uniformizar práticas familiares e escolares, mas de construir pontes entre esses espaços. Quando essa relação é sustentada pelo respeito e pelo diálogo, a criança encontra melhores condições para crescer com segurança, autonomia, pertencimento e participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar a importância da parceria entre família e escola na Educação Infantil, compreendendo sua contribuição para o desenvolvimento integral, a aprendizagem, a socialização, a autonomia e o bem-estar da criança. A partir das reflexões desenvolvidas, foi possível compreender que a criança não se constitui em um único espaço, mas nas relações que estabelece entre família, escola, comunidade e cultura.

A discussão evidenciou que família e escola possuem funções distintas, mas complementares. A família representa o primeiro espaço de cuidado, afeto, linguagem e socialização da criança. A escola, por sua vez, amplia essas experiências por meio da convivência coletiva, das práticas pedagógicas, da mediação docente e do acesso a diferentes linguagens e conhecimentos. Quando esses dois espaços dialogam, a criança encontra melhores condições para desenvolver-se de forma segura e significativa.

Também foi possível compreender que a parceria entre família e escola não pode ser reduzida a eventos pontuais ou à presença dos responsáveis em reuniões. Trata-se de uma relação construída cotidianamente, por meio da escuta, da confiança, da comunicação respeitosa e da corresponsabilidade. As

contribuições de Vygotsky, Freire, Libâneo e Paro reforçam que a escola se fortalece quando dialoga com a comunidade e reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural.

O estudo mostrou ainda que essa parceria envolve desafios. Diferenças familiares, jornadas de trabalho, dificuldades de comunicação, expectativas divergentes e experiências escolares anteriores podem interferir na participação das famílias. Por isso, a escola precisa evitar julgamentos e criar formas variadas de aproximação, respeitando as possibilidades reais de cada família.

Conclui-se que a parceria entre família e escola constitui elemento essencial para uma Educação Infantil mais acolhedora, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Quando construída com sensibilidade e intencionalidade, essa relação favorece a adaptação escolar, fortalece vínculos afetivos, amplia a compreensão sobre a criança e contribui para práticas pedagógicas mais coerentes com suas necessidades.

Por fim, compreende-se que educar uma criança exige presença, escuta e colaboração. A escola não caminha sozinha, assim como a família também não deve ser deixada sozinha diante dos desafios da infância. A parceria entre ambas representa um caminho possível para construir uma educação mais humana, participativa e respeitosa.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

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

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Music Education in Early Childhood as a Tool for Holistic Development

MARILENE DA CRUZ AMARAL [1]

RESUMO

A musicalização na Educação Infantil possui importante papel no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e linguísticos. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da música como instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a construção de experiências significativas no ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o desenvolvimento infantil e a musicalização, além de documentos oficiais da educação brasileira. O estudo também apresenta reflexões relacionadas à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar com crianças de quatro e cinco anos de idade. Observa-se que a música favorece a interação, a criatividade, a expressão corporal, a oralidade e a socialização, além de proporcionar momentos de aprendizagem lúdica e significativa. Conclui-se que a musicalização constitui uma importante ferramenta pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de práticas educativas mais humanizadas e participativas.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Musicalization in Early Childhood Education plays an important role in children's integral development, contributing to cognitive, motor, emotional, social and linguistic aspects. This article aims to analyze the importance of music as a pedagogical instrument in the teaching and learning process in Early Childhood Education, highlighting its contributions to child development and to the construction of meaningful experiences in the school environment. The research is characterized as bibliographical, based on authors who discuss child development and musicalization, in addition to official Brazilian education documents.

KEYWORDS: Musicalization; Early Childhood Education; Child development; Learning; Pedagogical practice.

[1] **Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2021); Especialista em Direito Educacional com ênfase em Direito Civil e Processual pela Fabrange (2026); Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Paulo.**

INTRODUÇÃO

A música está presente na vida das crianças desde os primeiros anos de vida, manifestando-se por meio de sons, ritmos, brincadeiras, cantigas e diferentes formas de expressão cultural. Na Educação Infantil, a musicalização apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e linguísticos.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece à importância das experiências artísticas e culturais no processo educativo infantil, valorizando a música como linguagem que possibilita interação, criatividade e expressão. Nesse contexto, a musicalização não deve ser compreendida apenas como entretenimento, mas como prática pedagógica que promove aprendizagem significativa e amplia as possibilidades de desenvolvimento da criança.

O presente artigo busca analisar à importância da musicalização na Educação Infantil como instrumento de desenvolvimento integral, destacando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e em reflexões relacionadas à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar com crianças pequenas.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da musicalização na Educação Infantil como instrumento de desenvolvimento integral da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar as contribuições da musicalização para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças;

Compreender a importância da música como recurso pedagógico na Educação Infantil;

Refletir sobre práticas pedagógicas que utilizam a musicalização no cotidiano escolar;

Relacionar a musicalização às orientações presentes na BNCC.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela relevância da música no processo de desenvolvimento infantil e pela necessidade de valorização de práticas pedagógicas mais lúdicas e significativas na Educação Infantil. A musicalização favorece diferentes formas de aprendizagem e possibilita que as crianças desenvolvam habilidades importantes para sua formação integral.

Além disso, à experiência profissional na Educação Infantil possibilitou observar que as atividades musicais despertam maior participação, interação e interesse das crianças durante as vivências pedagógicas. Dessa forma, discutir a musicalização no ambiente escolar contribui para a reflexão sobre práticas educativas mais humanizadas, criativas e inclusivas.

PROBLEMA

De que maneira a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

DESENVOLVIMENTO

A música faz parte do universo infantil e acompanha a criança em diferentes contextos sociais e culturais. Na Educação Infantil, as

atividades musicais possibilitam momentos de interação, brincadeira, expressão corporal e aprendizagem significativa.

Segundo Jean Piaget, a criança constrói conhecimento a partir das interações realizadas com o meio. Nesse sentido, a música favorece experiências sensoriais e cognitivas importantes para o desenvolvimento infantil. Ao explorar ritmos, sons e movimentos, a criança amplia suas possibilidades de percepção e construção de conhecimento.

Lev Vygotsky destaca que o aprendizado ocorre por meio das relações sociais e das interações estabelecidas no ambiente em que a criança está inserida. As atividades musicais coletivas favorecem essas interações, promovendo cooperação, socialização e desenvolvimento da linguagem. Durante brincadeiras cantadas, rodas musicais e momentos de dança, as crianças aprendem a compartilhar experiências e a respeitar o outro.

Henri Wallon também contribui para a compreensão do desenvolvimento infantil ao enfatizar à importância das emoções no processo educativo. Nesse contexto, a musicalização proporciona experiências afetivas significativas, fortalecendo vínculos entre professor e criança e favorecendo um ambiente escolar mais acolhedor.

Na Educação Infantil, a música pode ser utilizada em diferentes momentos da rotina escolar. Cantigas de acolhimento auxiliam na adaptação das crianças ao ambiente escolar, músicas relacionadas à higiene incentivam hábitos de cuidado pessoal e brincadeiras musicais favorecem a coordenação motora e a oralidade.

Durante a atuação profissional na Educação Infantil, observa-se que as atividades musicais despertam grande interesse das crianças, especialmente quando envolvem movimento corporal, ludicidade e participação coletiva. Em muitos momentos da rotina, a música contribui para à organização dos espaços, para o desenvolvimento da oralidade e para o fortalecimento das relações entre as crianças.

As experiências musicais também favorecem o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. O uso de instrumentos confeccionados com materiais recicláveis permite que as crianças explorem diferentes sons e participem ativamente das propostas pedagógicas.

Outro aspecto importante refere-se à inclusão. A música possibilita a participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades e potencialidades. Atividades musicais favorecem à expressão de sentimentos, auxiliam na construção da autoestima e promovem maior integração no grupo.

Apesar da relevância da musicalização na Educação Infantil, ainda existem desafios relacionados à formação dos professores e à disponibilidade de recursos nas instituições escolares. Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, é possível desenvolver práticas significativas utilizando recursos simples presentes no cotidiano escolar.

A formação continuada dos educadores mostra-se fundamental para ampliar as possibilidades de trabalho com musicalização. Professores que compreendem a importância da música no desenvolvimento infantil tendem a desenvolver práticas mais criativas, participativas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização na Educação Infantil constitui importante instrumento para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores e linguísticos. A música favorece experiências significativas de aprendizagem, amplia as formas de expressão infantil e fortalece as interações no ambiente escolar.

A pesquisa permitiu compreender que a musicalização vai além do entretenimento, configurando-se como prática pedagógica capaz de promover aprendizagem de maneira lúdica e participativa. Além disso, as experiências observadas na prática docente demonstram que as atividades musicais despertam maior interesse, envolvimento e participação das crianças.

Conclui-se que a valorização da música na Educação Infantil contribui para a construção de práticas educativas mais humanizadas, criativas e significativas, sendo fundamental que a musicalização esteja presente no cotidiano escolar de forma planejada e intencional.

REFERÊNCIAS

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

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** Campinas: Átomo, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1990.

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

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

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música**: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A IMPORTÂNCIA DAS RODAS DE MÚSICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

The Importance of Music Circles in Child Development

MARILENE ROCHA DE SOUSA [1]

RESUMO

Este artigo aborda a importância da música na Educação Infantil, destacando seu papel no desenvolvimento integral das crianças e no processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, apresenta aspectos relacionados à história da música e sua presença nas diferentes culturas ao longo do tempo. Em seguida, discute as contribuições da musicalização para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e cultural infantil. Conclui-se que a música constitui uma importante ferramenta pedagógica, favorecendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Musicalização; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article addresses the importance of music in Early Childhood Education, highlighting its role in the integral development of children and in the teaching and learning process. Initially, it presents aspects related to the history of music and its presence in different cultures over time. Then, it discusses the contributions of musicalization to children's cognitive, motor, social, affective and cultural development. It is concluded that music is an important pedagogical tool, favoring significant learning and contributing to the integral formation of the child.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Musicalization; Teaching and Learning.

[1] **Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant`Anna (2011); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís (2020); Professora de Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.**

INTRODUÇÃO

A música está presente na história desde os tempos mais remotos, constituindo-se como uma importante forma de expressão cultural, social e artística. Ao longo dos séculos, ela acompanhou diferentes povos e civilizações, desempenhando funções relacionadas à comunicação, aos rituais, às celebrações e à transmissão de conhecimentos. Além de seu valor cultural, a música tem sido reconhecida como um relevante instrumento educativo, especialmente no contexto da Educação Infantil, por favorecer experiências que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

Considerando a importância da musicalização no ambiente escolar, este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da música para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Busca-se compreender de que maneira as práticas musicais podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural das crianças, colaborando para uma aprendizagem mais significativa e participativa.

Para alcançar esse objetivo, o trabalho foi organizado em dois capítulos. O primeiro aborda a história da música, destacando sua origem, sua presença em diferentes sociedades e sua relevância na constituição das manifestações culturais ao longo do tempo. O segundo capítulo discute as contribuições da música para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, evidenciando seu potencial pedagógico e sua importância na promoção de experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento integral infantil.

Dessa forma, a pesquisa procura evidenciar a música como uma linguagem capaz de enriquecer as práticas pedagógicas e contribuir significativamente para a formação das crianças na Educação Infantil, reafirmando sua relevância no contexto educacional contemporâneo.

HISTÓRIA DA MÚSICA

A música acompanha a humanidade ao longo de sua trajetória histórica, estando presente em diferentes culturas, sociedades e contextos sociais. Seu contato com o ser humano inicia-se ainda nos primeiros momentos da vida, uma vez que muitos bebês são expostos a estímulos sonoros durante a gestação, especialmente por meio da voz materna. Após o nascimento, a música continua fazendo parte do cotidiano infantil por intermédio das canções de ninar, das brincadeiras cantadas e das diversas manifestações culturais transmitidas entre gerações.

No contexto da infância, destacam-se as cantigas de roda e as canções populares de domínio público, que desempenham importante papel no desenvolvimento das crianças. Músicas como Ciranda Cirandinha, Peixe Vivo, A Canoa Virou, Escravos de Jó, Corre Cotia e Terezinha de Jesus constituem exemplos de repertórios tradicionais que contribuem para a socialização, a ampliação do repertório cultural, a linguagem, a coordenação motora e a interação entre os participantes. Dessa forma, a música consolida-se como uma importante expressão cultural e educativa presente desde os primeiros anos de vida.

De acordo com Nogueira (2013, p. 1), a música está presente na vida dos seres humanos desde os mais diversos contextos e momentos, desempenhando múltiplas funções ao longo da existência. Sua presença manifesta-se em práticas culturais, sociais, religiosas, educativas e recreativas, evidenciando sua relevância para a expressão de sentimentos, a comunicação, a construção de identidades e as interações

humanas. Nesse sentido, a música constitui um elemento significativo na formação dos indivíduos, acompanhando diferentes etapas do desenvolvimento e contribuindo para experiências de aprendizagem e socialização.

> A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas: ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. (NOGUEIRA, 2013, p. 1).

Corroborando essa perspectiva, Godoi (2011, p. 10) destaca que a música acompanha a trajetória da humanidade desde os tempos mais remotos, estando presente em diferentes civilizações, como a grega, a egípcia e a árabe. Tal presença histórica evidencia o caráter universal da música, que atravessa gerações e culturas, consolidando-se como uma importante forma de expressão humana. Segundo o autor, a origem da palavra música remonta à mitologia grega, derivada da expressão “arte das musas”. As musas eram consideradas divindades inspiradoras das artes e das ciências, estando associadas a Orfeu, filho de Apolo, reconhecido como um importante figura ligada à música na tradição mitológica.

No contexto brasileiro, Godoi (2011, p. 12) afirma que a formação musical resultou da interação entre diferentes matrizes culturais, especialmente as influências europeias, africanas e indígenas. Esse processo ocorreu por meio da contribuição dos colonizadores portugueses, dos povos africanos trazidos durante o período escravista e dos povos indígenas, além da atuação dos jesuítas, que utilizaram a música como instrumento de evangelização e difusão da fé cristã. Dessa forma, a música brasileira constituiu-se como uma rica manifestação cultural, marcada pela diversidade de ritmos, tradições e expressões. Assim, observa-se que a música ultrapassa barreiras sociais, culturais e religiosas, configurando-se como uma linguagem capaz de unir diferentes grupos e promover a valorização da diversidade humana.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

As discussões contemporâneas sobre a Educação Infantil evidenciam avanços significativos na compreensão da infância e no reconhecimento das especificidades dessa etapa da educação básica. A criança passou a ser compreendida como sujeito de direitos, ativa na construção de conhecimentos e participante do próprio processo de desenvolvimento. Nesse cenário, as práticas pedagógicas deixam de assumir um caráter meramente assistencialista e passam a priorizar o acolhimento, a valorização das individualidades e o respeito às diversas formas de aprender e se expressar.

Sob essa perspectiva, o conceito de desenvolvimento integral ganha destaque ao considerar a formação humana em sua totalidade. Tal concepção contempla aspectos cognitivos, físicos, afetivos, sociais e culturais, entendendo que todos eles estão interligados e contribuem para a constituição do indivíduo. Para que esse princípio seja efetivamente concretizado, torna-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção de ações educativas que promovam oportunidades diversificadas de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, as experiências acumuladas pelas crianças em seus diferentes contextos de convivência desempenham papel fundamental

em seu processo formativo. Os conhecimentos adquiridos nas relações familiares, sociais e culturais constituem elementos importantes que devem ser reconhecidos e incorporados ao trabalho pedagógico. Dessa forma, a escola necessita planejar situações de aprendizagem intencionais e significativas, capazes de dialogar com as vivências infantis e favorecer o desenvolvimento pleno da criança em todas as suas dimensões.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada em relação à aprendizagem. Ao contrário, ambos os processos mantêm uma relação dinâmica e interdependente, na qual a aprendizagem exerce papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Vygotsky (2007) argumenta que a aprendizagem adequadamente organizada impulsiona processos de desenvolvimento que, de outra forma, não se manifestariam espontaneamente. Dessa maneira, o autor destaca que as experiências educativas e as interações sociais desempenham papel decisivo na construção de conhecimentos e no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. Assim,

> uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou maturação é visto como pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. (VYGOTSKY, 2007, p.89).

De modo amplo, a aprendizagem pode ser compreendida como um processo por meio do qual a criança constrói novos conhecimentos, desenvolve habilidades e ressignifica experiências, promovendo mudanças em sua estrutura cognitiva, social e emocional. Trata-se de um percurso dinâmico que ocorre a partir das interações estabelecidas com o meio e com os diferentes sujeitos que participam de seu contexto de desenvolvimento.

Ao analisar as orientações presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), é possível identificar aspectos relevantes relacionados à inserção da música no ambiente educativo, evidenciando tanto contribuições quanto limitações em sua utilização pedagógica. Conforme destacado pelo documento:

> "A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. 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 etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada" (BRASIL, 1998, p. 47).

A partir dessa perspectiva, observa-se que a música tem sido frequentemente utilizada como um recurso auxiliar para a transmissão ou memorização de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Embora essa prática possa contribuir para determinados objetivos pedagógicos, muitas vezes reduz o potencial da linguagem musical, limitando-a a uma função instrumental. Dessa forma, torna-se fundamental reconhecer a música como uma área de conhecimento com características próprias, capaz de promover a criatividade, a sensibilidade, a expressão, a interação social

e o desenvolvimento integral das crianças.

A música está presente em diferentes momentos da vida humana, desempenhando funções que ultrapassam o entretenimento e alcançam dimensões culturais, sociais e afetivas. Ela acompanha diversas situações cotidianas, estando relacionada a momentos de celebração, descanso, expressão de sentimentos e manifestações coletivas. Em muitos contextos, a música assume um caráter ritualístico, integrando práticas culturais que são transmitidas entre gerações e que contribuem para a preservação da identidade de diferentes grupos sociais.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças são inseridas nesse universo sonoro e cultural, estabelecendo contato com cantigas, ritmos, melodias e tradições musicais presentes em seu meio social. Por meio dessas experiências, elas passam a compreender e reproduzir elementos da cultura musical, construindo conhecimentos e desenvolvendo formas próprias de expressão e interação.

Embora as sociedades contemporâneas tenham passado por profundas transformações ao longo do tempo, a música continua desempenhando um papel significativo na transmissão de saberes e costumes. Em muitos contextos, o aprendizado musical ainda ocorre por meio da observação, da imitação e da escuta atenta, valorizando a experiência prática e a transmissão oral do conhecimento. Nesse processo, aspectos como a intuição, a vivência e a participação coletiva tornam-se fundamentais para a construção das aprendizagens. Dessa forma, compreender a música como um fenômeno cultural e educativo amplia as possibilidades de reflexão sobre sua relevância no desenvolvimento e na formação integral das crianças. Em síntese, a música revela-se um elemento fundamental no contexto da Educação Infantil, uma vez que favorece o desenvolvimento integral da criança por meio de experiências significativas e prazerosas. Sua presença no ambiente escolar contribui para a ampliação das capacidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além de promover a valorização da cultura e da expressão individual. Dessa forma, a musicalização configura-se como uma importante ferramenta pedagógica, capaz de enriquecer o processo educativo e colaborar para a formação integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam a relevância da música como elemento constitutivo do processo educativo na Educação Infantil. A partir da análise teórica realizada, foi possível compreender que a musicalização vai além de uma atividade recreativa, configurando-se como uma importante ferramenta pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais.

Os estudos analisados demonstraram que a música está presente na vida humana desde os primeiros momentos da existência, constituindo-se como uma linguagem universal que possibilita a expressão de sentimentos, a construção de conhecimentos e a interação com o meio social. No contexto escolar, sua utilização contribui para a ampliação das experiências de aprendizagem, estimulando a criatividade, a sensibilidade, a comunicação, a memória, a atenção e a participação das crianças nas atividades educativas.

Além disso, verificou-se que a valorização da musicalização na Educação Infantil está em consonância com as concepções

contemporâneas de infância, que reconhecem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, a inserção da música nas práticas pedagógicas deve ocorrer de forma planejada e intencional, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e promovendo experiências significativas que contribuam para a formação integral dos educandos.

Dessa forma, conclui-se que a música ocupa um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como um recurso pedagógico capaz de enriquecer o ambiente escolar, fortalecer as relações sociais e potencializar o desenvolvimento das crianças. Portanto, sua presença na Educação Infantil deve ser valorizada como parte integrante das práticas educativas voltadas à construção de uma aprendizagem mais significativa, participativa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso: 2 de junho de 2026.

GODOI, Luís Rodrigo**. A importância da música na Educação Infantil.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

NOGUEIRA, M. A**.** A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG,** v. 5, n. 2,2013.

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

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

The Role of Public Policies in Education and Citizenship Development

[1]
MARTA GISELE FERNANDES FERREIRA

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância das políticas públicas educacionais na garantia do direito à educação e na construção da cidadania. Discute o papel do Estado na formulação e implementação de ações voltadas à promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social. Analisa os avanços da legislação educacional brasileira, bem como os desafios relacionados à qualidade do ensino e à democratização do acesso à educação. Destaca ainda a gestão democrática como instrumento de participação coletiva e fortalecimento das práticas educacionais. Conclui que a educação é fundamental para o desenvolvimento social e para a consolidação de uma sociedade mais justa e cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Educação; Cidadania.

ABSTRACT

The present work addresses the importance of public educational policies in guaranteeing the right to education and in the construction of citizenship. It discusses the role of the State in the formulation and implementation of actions aimed at promoting equal opportunities and social inclusion. It analyzes the advances in Brazilian educational legislation, as well as the challenges related to the quality of teaching and the democratization of access to education. It also highlights democratic management as an instrument of collective participation and strengthening of educational practices. It concludes that education is fundamental for social development and for the consolidation of a more just and citizen society.

KEYWORDS: Public Policies; Education; Citizenship.

[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 ocupa posição central no desenvolvimento das sociedades, constituindo-se como um direito social fundamental e um importante instrumento para a promoção da cidadania. Por meio dela, os indivíduos têm acesso ao conhecimento, desenvolvem sua capacidade crítica e ampliam suas possibilidades de participação na vida social, política e econômica. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais assumem papel estratégico, uma vez que são responsáveis pela formulação e implementação de ações que visam garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação para toda a população.

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas para a efetivação desse direito. Desde então, diversos avanços legais e institucionais têm sido promovidos com o objetivo de democratizar o ensino e ampliar as oportunidades educacionais. Entretanto, apesar dos progressos alcançados, ainda persistem desafios relacionados à desigualdade de acesso, à qualidade da educação oferecida e à inclusão de todos os sujeitos no processo educacional.

Diante dessa realidade, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a relação entre políticas públicas e educação, destacando sua importância para a garantia dos direitos sociais e para a construção da cidadania. Busca-se compreender como as ações desenvolvidas pelo Estado contribuem para a promoção de uma educação mais democrática e inclusiva, bem como analisar os desafios que ainda precisam ser enfrentados para assegurar uma formação de qualidade capaz de transformar a realidade social e fortalecer os princípios de justiça, igualdade e participação cidadã.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nas últimas décadas, o Brasil tem consolidado um processo democrático marcado pela ampliação da participação social e pela intensificação dos debates em torno das demandas coletivas. Esse cenário tem favorecido a ressignificação do espaço público, compreendido não apenas como responsabilidade do Estado, mas também como um ambiente de atuação dos diferentes sujeitos sociais envolvidos na construção da cidadania.

De acordo com Coraggio (1996), a interlocução estabelecida entre os diversos segmentos da sociedade civil desempenha papel fundamental na organização social contemporânea. Tal diálogo possibilita que diferentes necessidades e reivindicações sejam discutidas e consideradas na formulação de ações públicas. Entre essas demandas destacam-se o acesso à educação, à saúde, à proteção integral da criança e do adolescente, bem como a garantia de direitos para grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Nesse contexto, as políticas públicas emergem como instrumentos essenciais para promover a inclusão social e assegurar condições mais equitativas de acesso aos direitos fundamentais. A participação ativa da sociedade nos processos de discussão e tomada de decisões contribui para o fortalecimento da democracia e para a construção de políticas educacionais mais alinhadas às necessidades da população.

As políticas públicas desenvolvidas pelo Estado constituem mecanismos fundamentais para a efetivação dos direitos assegurados constitucionalmente, buscando atender às demandas da sociedade por meio da oferta e

distribuição de bens e serviços nas diferentes esferas da administração pública. Dessa forma, representam instrumentos de intervenção estatal voltados para a promoção do bem-estar social e da garantia de direitos coletivos.

A formulação e a execução dessas políticas são orientadas por normas, diretrizes e prioridades previamente estabelecidas dentro da estrutura governamental. Contudo, observa-se que os processos de implementação não ocorrem de maneira neutra, uma vez que diferentes grupos sociais e interesses de classe exercem influência sobre as decisões políticas. Nesse cenário, as disputas de poder e as pressões exercidas pelos diversos agentes sociais podem interferir nos resultados das ações estatais, comprometendo, muitas vezes, a efetividade das políticas públicas e limitando sua capacidade de promover transformações sociais significativas.

Sob uma perspectiva histórica, verifica-se que os grupos dominantes frequentemente contribuíram para a manutenção das desigualdades sociais. Conforme destaca Romanelli (2005), entre as décadas de 1930 e 1970, o Brasil vivenciou um período marcado pelo aprofundamento das disparidades sociais, agravadas especialmente durante o regime militar. Nesse contexto, consolidou-se um modelo de capitalismo transnacionalizado que intensificou os processos de exclusão social e ampliou os desafios relacionados à distribuição equitativa de oportunidades e direitos.

Segundo Oliveira (1999), a partir da década de 1970 ocorreram importantes transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pela ascensão de princípios vinculados ao Estado Liberal. A expectativa predominante era de que o fortalecimento das relações capitalistas promovesse maior circulação de riquezas, ampliação das oportunidades de trabalho e melhoria das condições salariais, favorecendo o aumento do poder de consumo e o acesso a melhores condições de vida para a população.

Nesse contexto, duas estratégias principais foram adotadas para fortalecer a relação entre educação e desenvolvimento econômico. A primeira consistiu na adequação dos currículos escolares às demandas do sistema produtivo capitalista, enquanto a segunda buscou incorporar à educação princípios associados ao neoliberalismo, como a valorização da livre iniciativa, da competitividade e do mercado como regulador das relações sociais. Para que esses objetivos fossem alcançados, tornou-se necessário ampliar os investimentos e promover melhorias nos indicadores educacionais.

De acordo com Torres (1996), os países em desenvolvimento passaram a considerar a educação um elemento estratégico para sua inserção na economia globalizada. Dessa forma, intensificaram os investimentos na qualidade do ensino, visando não apenas elevar os níveis de escolarização da população, mas também atender às exigências impostas pelo processo de globalização. Além disso, tais iniciativas estavam relacionadas à possibilidade de obtenção de recursos financeiros destinados à Educação Básica, especialmente aqueles provenientes do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Diante desse cenário, diversas reformas educacionais e programas governamentais foram implementados com o propósito de enfrentar os problemas que historicamente afetavam o sistema educacional. Os elevados índices de reprovação e evasão escolar, aliados

às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, evidenciavam a necessidade de mudanças estruturais. A precarização da educação comprometia a formação dos indivíduos, limitando suas oportunidades de inserção profissional e de participação social. Assim, a reestruturação do sistema educacional passou a ser compreendida como uma medida indispensável para o desenvolvimento humano, social e econômico, uma vez que a qualidade da educação exerce influência direta sobre o progresso da sociedade e do país como um todo.

Diante dessas considerações, evidencia-se que as políticas públicas educacionais desempenham papel fundamental na promoção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação cidadã. Embora avanços significativos tenham sido alcançados nas últimas décadas, os desafios relacionados à qualidade do ensino, à redução das desigualdades educacionais e à valorização dos profissionais da educação ainda demandam ações contínuas e articuladas entre Estado, escola e sociedade. Nesse sentido, a gestão democrática apresenta-se como um importante instrumento para fortalecer a participação coletiva nos processos decisórios e para garantir que as políticas educacionais atendam às reais necessidades da população. Assim, a efetividade das políticas públicas depende não apenas de sua formulação, mas também de seu acompanhamento, avaliação e continuidade, de modo a assegurar o direito à educação de qualidade para todos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

A legislação brasileira assegura aos cidadãos uma série de direitos sociais fundamentais, cuja efetivação depende da implementação de políticas públicas capazes de garantir o acesso da população a esses direitos. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 6º, que a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, bem como a assistência aos desamparados, constituem direitos sociais assegurados pelo Estado (BRASIL, 1988). Dessa forma, cabe ao poder público desenvolver ações e programas que promovam melhores condições de vida e contribuam para a redução das desigualdades sociais.

Observa-se que, ao elencar os direitos sociais, a Constituição da República Federativa do Brasil atribui especial relevância à educação, posicionando-a como o primeiro direito mencionado no artigo 6º. Tal destaque decorre da compreensão de que a educação representa um elemento essencial para a concretização dos demais direitos e para o exercício pleno da cidadania. Complementando essa perspectiva, o artigo 208 da Constituição define a responsabilidade do Estado em assegurar a oferta da educação básica obrigatória e gratuita, destinada às crianças e aos adolescentes entre quatro e dezessete anos de idade, além de garantir o acesso ao ensino para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentá-lo na idade adequada. O referido dispositivo também estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito constitui um direito público subjetivo, responsabilizando o poder público nos casos de ausência ou oferta irregular desse serviço (BRASIL, 1988).

Embora a legislação educacional brasileira tenha avançado significativamente após a promulgação da Constituição Federal,

importantes mudanças continuaram sendo implementadas ao longo dos anos. Entre elas, destaca-se a ampliação da escolaridade obrigatória, consolidada por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2001–2011). Essa legislação reforçou diretrizes já previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estabelecendo como meta a extensão do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade. Tal medida representou um importante avanço na democratização do acesso à educação, ampliando as oportunidades de aprendizagem e fortalecendo o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação para todos. A educação, compreendida como um direito humano fundamental, representa um dos principais instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Sua garantia está diretamente relacionada à promoção da dignidade humana, da igualdade de oportunidades e do exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, investir em uma educação de qualidade significa possibilitar o desenvolvimento integral dos indivíduos e contribuir para a redução das desigualdades sociais historicamente presentes no país. Assim, a efetivação do direito à educação deve constituir uma prioridade das políticas públicas, uma vez que seu alcance reflete não apenas no crescimento individual, mas também no progresso social, econômico e cultural da nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, foi possível compreender que as políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na garantia do direito à educação e na promoção da cidadania. A análise realizada evidenciou que a educação, além de constituir um direito social assegurado pela Constituição Federal, representa um instrumento indispensável para o desenvolvimento humano, a inclusão social e a redução das desigualdades presentes na sociedade brasileira.

O estudo permitiu identificar que a efetivação desse direito depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também da formulação, implementação e continuidade de políticas públicas capazes de atender às necessidades da população. Nesse sentido, a atuação do Estado torna-se essencial para assegurar condições adequadas de acesso, permanência e qualidade no ensino, promovendo oportunidades educacionais mais equitativas para todos os cidadãos.

Também foi possível constatar que a gestão democrática da educação constitui um importante mecanismo para fortalecer a participação social nos processos decisórios, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e comprometida com a formação cidadã. Contudo, persistem desafios significativos relacionados à superação das desigualdades educacionais, à valorização dos profissionais da educação, à inclusão escolar e à garantia de uma educação de qualidade em todas as regiões do país.

Dessa forma, conclui-se que as políticas públicas educacionais devem ser compreendidas como instrumentos estratégicos para a consolidação da democracia e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Investir na educação significa investir no desenvolvimento social, econômico e cultural da nação, fortalecendo a cidadania e ampliando as possibilidades de transformação da realidade por meio do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 5 de maio de 2026.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/docman/2191plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 10 de março. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Direitos Sociais.Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2026.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas Públicas em Educação: conceito e contextualização numa perspectiva didática. **Revista multidisciplinar e psicologia.** Ano 11, n.34, fev. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, R.M. **Melhorar a qualidade da Educação Básica:** as estratégias do Banco Mundial. São Paulo: Cortez, 1996.

QUANDO O LIVRO ABRAÇA: LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLAWHEN

THE BOOK HUGS: CHILDREN'S LITERATURE AS A STRATEGY FOR EMOTIONAL EDUCATION AT SCHOOL

MICHELLE TIBA MARIANO [1]
MELISSA TIBA MARIANO [2]
NARCISA FERREIRA FUZZI DE CARVALHO [3]

RESUMO

As narrativas literárias desempenham papel estratégico no desenvolvimento humano da criança por conectarem imaginação, linguagem e emoção de forma integrada. Este artigo examina como o uso planejado da literatura infantil pode funcionar como estratégia de educação emocional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diálogo com as diretrizes da BNCC. Por meio de revisão bibliográfica e análise documental, discute-se como o contato com personagens e enredos auxilia a criança a identificar sentimentos, exercitar a empatia, elaborar perdas e ampliar a autoestima. Conclui-se que, mediada por professor com olhar sensível, a leitura literária transcende o entretenimento e assume função de acolhimento e formação, fortalecendo a proposta de educação integral da Base Nacional Comum Curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Educação emocional; BNCC; Primeira Infância; Anos iniciais; Leitura mediada.

ABSTRACT

Literary narratives play a strategic role in children's human development by connecting imagination, language and emotion in an integrated way. This article examines how the planned use of children's literature can function as an emotional education strategy in Early Childhood Education and early years of Elementary School, in dialogue with the guidelines of the BNCC. Through bibliographic review and document analysis, it discusses how contact with characters and plots helps children identify feelings, exercise empathy, process losses and expand self-esteem. It concludes that, mediated by a teacher with a sensitive perspective, literary reading transcends entertainment and assumes a role of welcoming and formation, strengthening the proposal of integral education of the Brazilian National Common Curricular Base.

KEYWORDS: Children's literature; Emotional education; BNCC; Early Childhood; Early years; Mediated reading.

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

Muito antes de ler a primeira palavra, a criança já é leitora do mundo. Ela lê gestos, tons de voz, expressões faciais e, principalmente, histórias. Narrar e ouvir histórias é a forma mais antiga que a humanidade encontrou para organizar medos, explicar o mundo e transmitir valores. Na escola, essa prática ganha força pedagógica quando sai do improviso e passa a ser planejada como conteúdo essencial. A criança chega à sala carregando um mundo interno intenso: alegria por algo vivido em casa, frustração por não ganhar um brinquedo, medo de ficar longe da mãe. Emoções que, se não forem acolhidas, atrapalham a concentração e a convivência. A literatura infantil surge então como linguagem que traduz esse mundo interno em palavras, imagens e cenas. Ao acompanhar a jornada de um personagem que sente medo e encontra coragem, o aluno experimenta, na segurança da ficção, estratégias que poderá usar na vida real. A BNCC valida essa função ao colocar a oralidade, a escuta e a leitura literária como eixos centrais desde a Educação Infantil. O campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" orienta que a criança conviva diariamente com textos que ampliem repertório cultural e emocional. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o letramento literário é tratado como prática de fruição estética e de compreensão de si e do outro. Assim, o livro deixa de ser só objeto de alfabetização e passa a ser instrumento de humanização. A partir disso, este estudo busca responder: como o professor pode planejar a contação e leitura de histórias de modo intencional, transformando a literatura em estratégia sistemática de educação emocional, alinhada às competências da BNCC e às necessidades da sala de aula atual?

OBJETIVO GERAL

Investigar como a literatura infantil, quando mediada com intencionalidade, atua como estratégia de educação emocional para crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando teoria e prática aos princípios da BNCC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar a relação entre enredo literário e estruturação do mundo emocional infantil.

Verificar como narrativas contribuem para que a criança nomeie e compreenda suas emoções.

Conectar o uso da literatura ao campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e às Competências Gerais 8 e 9 da BNCC.

Sugerir práticas de mediação docente que transformem a leitura em espaço de diálogo e cuidado.

Estabelecer parâmetros para seleção de obras com potencial formativo para o desenvolvimento socioemocional.

DESENVOLVIMENTO

ENTRE ESPELHOS E JANELAS: O LIVRO QUE REVELA E AMPLIA

A criança pequena ainda não tem vocabulário sofisticado para dizer "estou inseguro". Ela demonstra no corpo: chora, morde, se isola. A literatura oferece a palavra que falta. Quando o personagem do livro treme diante da primeira aula de natação, a criança que teme a piscina se reconhece na página. Esse é o efeito espelho: ver sua própria emoção legitimada na história do outro. Ao mesmo tempo, livros que trazem protagonistas de famílias monoparentais, crianças com deficiência ou de culturas indígenas funcionam como janelas. Eles mostram que existem outros jeitos de viver, sentir e ser feliz. Essa alternância entre se ver e ver o outro é o que amplia o repertório

emocional e social. A literatura não ensina apenas sobre o personagem; ensina sobre a humanidade.

O ENREDO COMO LABORATÓRIO SEGURO DE EMOÇÕES INTENSAS

Na vida real, aprender a lidar com perda, raiva ou rejeição pode ser doloroso. Na literatura, a criança vive essas experiências de forma simbólica. Um livro sobre a chegada de um irmãozinho permite que ela sinta ciúme, raiva e depois amor, sem precisar machucar o irmão de verdade. É o que a psicologia chama de catarse: liberar emoção intensa em ambiente protegido. Contos, fábulas e histórias contemporâneas trazem sempre um conflito + um caminho de superação. O dragão que assusta, a bruxa que engana, o amigo que mágoa. Ao chegar no desfecho, a criança internaliza que emoções difíceis não são permanentes e que existem escolhas possíveis. O livro não resolve o problema da criança, mas oferece modelos internos de enfrentamento.

DIÁLOGO COM A BNCC: LITERATURA COMO DIREITO DE APRENDIZAGEM

A BNCC não cita "educação emocional", mas exige competências que só se desenvolvem com ela. Na Educação Infantil, habilidades como EI03EF01 "Apreciar poemas e narrativas" e EI03EF04 "Recontar histórias ouvidas" exigem escuta atenta, memória e expressão. Tudo isso é base para autorregulação. No Ensino Fundamental, a Competência Geral 3 defende a fruição artística. Ler por prazer, e não só por obrigação, é ato político. Já as Competências 8 e 9 — autoconhecimento e empatia — são treinadas quando o professor para a leitura e questiona: "Se você fosse o personagem, o que faria diferente? Por que ele agiu assim?". A leitura literária diária, prevista pela BNCC para os anos iniciais, é oportunidade legal de trabalhar emoção sem "perder tempo de conteúdo". Emoção é conteúdo.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR SENSÍVEL: DA VOZ À RODA DE ESCUTA

Livro aberto na estante não transforma ninguém. O diferencial está na mediação. O professor precisa ser ator, psicólogo e curador ao mesmo tempo: Voz e corpo: Ritmo, pausa, sussurro e susto na voz envolvem a criança. A emoção do adulto contamina a escuta. Perguntas que abrem: Trocar "qual a cor do vestido?" por "por que você acha que ela ficou triste nessa parte?". Pergunta fechada testa memória; pergunta aberta convida a sentir. Atividades que prolongam: Depois da história, propor: desenhar como ficou o coração do personagem, criar final alternativo, dramatizar com fantoches. Isso ancora a aprendizagem emocional. Roda de conversa: Espaço sem certo ou errado. Criança conta experiência pessoal porque se sentiu segura na história. A literatura vira ponte, não fim.

COMO ESCOLHER LIVROS QUE ACOLHEM: CRITÉRIOS DO PROFESSOR-CURADOR

Nem toda obra serve para educação emocional. Na hora de selecionar, o professor deve olhar: Emoções autênticas: Fuga de histórias que só mostram "felicidade plena". Criança precisa ver raiva, ciúme, medo bem representados. Arco narrativo completo: Problema → tentativa → resolução. Final mágico sem esforço não ensina resiliência. Representatividade: Diversidade de corpos, cores, famílias. Para nenhuma criança sentir que sua história não importa. Ilustração como linguagem: Em Educação Infantil, imagem fala mais que texto. Ilustrações que expressam

emoção ajudam pré-leitores. Temas do cotidiano: Chegada de irmão, mudança de casa, perda de avô, medo de escuro. O que a turma está vivendo. Exemplos de abordagem: livros sem palavras pra criança criar a própria narrativa emocional; livros interativos que pedem pra soprar, balançar, fazer careta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Literatura que abraça é literatura que chega primeiro no coração para depois chegar na mente. Através de histórias bem escolhidas e bem mediadas, a escola oferece à criança três presentes: palavras para nomear o que sente, coragem para enfrentar o que dói e abertura para compreender quem é diferente. A BNCC trouxe a base legal para que isso aconteça ao defender formação integral. Mas base legal sem prática docente consciente vira letra morta. É urgente superar a ideia de que "hora da história" é intervalo entre atividades importantes. A história é a atividade importante. É onde se forma caráter, sensibilidade e vínculo. Formar leitor é formar gente capaz de sentir empatia, resolver conflito sem violência e reconhecer valor em si e no outro. Em tempos de ansiedade infantil, polarização e pouca escuta, resgatar a literatura infantil como estratégia pedagógica intencional é escolher educar pela beleza e pelo afeto. Quando o livro abraça, a sala de aula vira espaço de cura. E criança que é curada na infância tem mais chance de se tornar adulto que cura o mundo ao seu redor. Essa é a força silenciosa das histórias: transformar leitores em humanos melhores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** amores e desafios. São Paulo: Scipione, 2015.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Foco:** a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

A LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Image Interpretation in Art Education in Elementary School

PAULO ALEXANDRE GOUVEIA MARTINS [1]

RESUMO

A pesquisa abordou a leitura de imagens no ensino de Arte no Ensino Fundamental. O objetivo geral consistiu em analisar a leitura de imagens no ensino de Arte no Ensino Fundamental. No desenvolvimento, discutiu-se a presença da Arte na Educação Básica, as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino do componente, a importância da formação estética e o papel da leitura de imagens na observação, interpretação e compreensão da produção artística. Também foram abordadas as contribuições da leitura de imagens para a mediação pedagógica, para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da reflexão crítica e para a aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade visual e cultural dos estudantes. Os resultados evidenciaram que a leitura de imagens constitui prática relevante para a aprendizagem em Arte, favorece experiências pedagógicas mais significativas e contribui para o fortalecimento da formação estética e crítica no contexto escolar. Verificou-se ainda que, embora a leitura de imagens seja reconhecida como importante no ensino de Arte, sua realização nas escolas nem sempre ocorre de maneira plena, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem essa abordagem de forma mais intencional e articulada ao processo de ensino-aprendizagem. Concluiu-se que a leitura de imagens no ensino de Arte no Ensino Fundamental representa uma prática pedagógica importante para qualificar a aprendizagem, ampliar a sensibilidade estética e fortalecer a compreensão dos estudantes sobre a arte, a cultura visual e a realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; Leitura de Imagens; Prática Pedagógica

[1] **Graduação em Geografia Faculdades Integradas Teresa Martin (2003); Graduação em Artes Visuais Centro Universitário Cidade Verde (2025); Mestre em Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Jardim Paulistano.**

A LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Image Interpretation in Art Education in Elementary School

PAULO ALEXANDRE GOUVEIA MARTINS [1]

ABSTRACT

This study addressed image reading in Art teaching in Elementary Education. The general objective was to analyze image reading in Art teaching in Elementary Education. The development discussed the presence of Art in Basic Education, the guidelines of the National Common Curricular Base for teaching this subject, the importance of aesthetic education, and the role of image reading in the observation, interpretation, and understanding of artistic production. It also examined the contributions of image reading to pedagogical mediation, to the development of aesthetic sensitivity and critical reflection, and to the connection between school content and students' visual and cultural reality. The results showed that image reading constitutes a relevant practice for learning in Art, promotes more meaningful pedagogical experiences, and contributes to strengthening aesthetic and critical education in the school context. It was also found that, although image reading is recognized as important in Art teaching, its implementation in schools does not always occur fully, which reinforces the need for pedagogical practices that value this approach in a more intentional and well-articulated way within the teaching-learning process. It was concluded that image reading in Art teaching in Elementary Education represents an important pedagogical practice for improving learning, broadening aesthetic sensitivity, and strengthening students' understanding of art, visual culture, and social reality.

KEYWORDS: Art Teaching; Image Reading; Pedagogical Practice.

[1] **Graduação em Geografia Faculdades Integradas Teresa Martin (2003); Graduação em Artes Visuais Centro Universitário Cidade Verde (2025); Mestre em Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Jardim Paulistano.**

INTRODUÇÃO

A Arte ocupa lugar relevante na Educação Básica porque sua presença no currículo não se limita ao estímulo da expressão, mas envolve também a ampliação do repertório cultural, da sensibilidade e da capacidade de produzir sentidos sobre o mundo. No espaço escolar, o ensino de Arte favorece experiências de criação, fruição, reflexão e interpretação, o que contribui para a formação estética e intelectual dos estudantes. Quando a área é compreendida nessa amplitude, deixa de ser tratada como complemento decorativo do currículo e passa a ser reconhecida como campo de conhecimento com potência formativa própria (Peres, 2017; Vale; Vissicchio, 2023; Barbosa, 1989).

No ensino contemporâneo de Arte, a leitura de imagens adquiriu centralidade por possibilitar ao estudante observar, interpretar, comparar e problematizar diferentes produções visuais. Nessa perspectiva, a imagem não é tomada como simples ilustração, mas como linguagem atravessada por dimensões culturais, simbólicas e sociais. Trabalhar com imagens em sala de aula significa, portanto, criar condições para que o aluno desenvolva um olhar mais atento e crítico, capaz de compreender que ver também é um ato de interpretação e que as visualidades presentes na escola e na vida cotidiana carregam valores, discursos e disputas de sentido (Sardelich, 2006; Ramalho, 2014; Baliscei, 2019).

No quadro curricular atual, a Base Nacional Comum Curricular orienta que o componente Arte, no Ensino Fundamental, promova processos de criação, fruição, estesia, crítica, reflexão e expressão. No caso das Artes Visuais, o documento reforça a importância de experiências com imagens, materialidades e visualidades, o que legitima pedagogicamente o trabalho com leitura de imagens na escola. Desse modo, o tema mostra-se pertinente tanto do ponto de vista curricular quanto no campo das práticas pedagógicas voltadas à formação estética dos estudantes (Brasil, 2018).

Diante desse cenário, o tema escolhido para esta pesquisa científica foi: A leitura de imagens no ensino de Arte no Ensino Fundamental.

OBJETIVO GERAL

Analisar a leitura de imagens no ensino de Arte no Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a. Compreender o papel da Arte na Educação Básica e as orientações da BNCC para o ensino de Arte no Ensino Fundamental.

b. Reconhecer a importância da leitura de imagens para a apreciação, interpretação e compreensão da produção artística no contexto escolar

c. Examinar as contribuições da leitura de imagens para a aprendizagem em Arte e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas no Ensino Fundamental.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema fundamenta-se na necessidade de aprofundar a reflexão sobre práticas pedagógicas que qualifiquem o ensino de Arte no Ensino Fundamental, particularmente no que se refere à leitura de imagens. Trata-se de uma temática relevante, pois a imagem ocupa lugar central na contemporaneidade e, quando inserida de forma intencional no contexto escolar, pode favorecer processos de observação, interpretação, sensibilidade estética, ampliação do repertório cultural e construção de sentidos mais elaborados sobre a arte e a cultura visual.

Do ponto de vista científico, a pesquisa se mostra pertinente por contribuir para o aprofundamento das discussões sobre ensino de Arte, leitura visual, cultura visual, formação estética e mediação pedagógica. No âmbito pedagógico, sua relevância decorre do reconhecimento de que o trabalho com imagens pode favorecer aulas mais reflexivas, participativas e intelectualmente significativas, deslocando o estudante de uma posição estritamente receptiva para uma participação mais ativa no processo de aprendizagem. Em termos acadêmicos, o estudo também se justifica por dialogar com debates curriculares contemporâneos e por poder colaborar com a formação docente e com o aperfeiçoamento das práticas de ensino de Arte no Ensino Fundamental.

Assim, a presente pesquisa se mostra relevante por articular preocupações teóricas, pedagógicas e formativas em torno de uma prática que pode fortalecer a aprendizagem em Arte e ampliar a qualidade das experiências estéticas vivenciadas na escola.

PROBLEMA

Considerando a relevância da leitura de imagens no processo de ensino-aprendizagem em Arte, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a leitura de imagens pode contribuir para o ensino de Arte no Ensino Fundamental?

DESENVOLVIMENTO

ARTE ESCOLAR, FORMAÇÃO ESTÉTICA E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Arte na escola básica não se limita ao desenvolvimento de habilidades manuais ou à realização de atividades ilustrativas. Sua importância está associada à possibilidade de ampliar a formação sensível dos estudantes, favorecer o contato com diferentes produções culturais e promover experiências estéticas que contribuam para a percepção, a imaginação e a construção de sentidos. Nessa direção, a Arte participa da formação humana ao permitir que o aluno se relacione com imagens, formas, cores, narrativas visuais e manifestações culturais de modo mais consciente e significativo (Moura; Paim, 2019; Franz, 2007).

Essa compreensão se fortalece quando se reconhece que a aprendizagem em Arte envolve tanto a criação quanto a apreciação e a reflexão. Franz argumenta que as Artes Visuais no Ensino Fundamental precisam responder às mudanças culturais do presente, o que exige superar práticas repetitivas e empobrecidas para favorecer a compreensão crítica da arte. Em sentido próximo, Weiss e Nunes evidenciam que a formação em Arte, inclusive nos anos iniciais, precisa ser tratada como dimensão constitutiva do processo educativo, pois permite ao estudante desenvolver repertório visual, sensibilidade e leitura de mundo (Franz, 2007; Weiss; Nunes, 2006).

Também é necessário considerar que a formação estética depende da qualidade das experiências oferecidas pela escola. Quando o ensino de Arte permanece restrito a tarefas mecânicas, sua potência formativa se enfraquece. Em contraste, experiências que articulam observação, diálogo com obras, leitura de imagens e reflexão sobre visualidades favorecem aprendizagens mais densas, pois aproximam percepção, cultura e pensamento. Estudos recentes sobre educação estética mostram que a presença da arte na escola precisa ser entendida como vivência significativa e não como apêndice do currículo (Magiolino; Silva; Maheirie, 2024; Schlindwein;

Souza; Souza, 2024).

Além disso, a produção acadêmica recente indica que o campo do ensino de Arte vem se consolidando e se diversificando, o que revela a permanência e a atualidade das discussões sobre formação estética, ensino das Artes Visuais e mediação pedagógica. O estado do conhecimento em Arte, levantado por Pinto e colaboradores, mostra que há crescimento de pesquisas sobre ensino, visualidades e formação, o que reforça a pertinência de estudos voltados à leitura de imagens no contexto escolar (Pinto et al., 2024).

ENSINO DE ARTE NA BNCC E OS DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

No contexto curricular contemporâneo, a BNCC reafirma a Arte como componente da área de Linguagens e orienta que seu ensino promova processos de criação, fruição, crítica, estesia, expressão e reflexão. Nas Artes Visuais, isso se traduz na necessidade de proporcionar experiências com imagens, materialidades, visualidades e práticas de interpretação. Assim, o documento curricular indica que o ensino de Arte deve ultrapassar tarefas mecânicas e favorecer uma relação mais consistente entre ver, sentir, pensar e produzir (Brasil, 2018).

Apesar desse respaldo curricular, o lugar da Arte na escola ainda enfrenta tensões. Peres chama atenção para o fato de que a presença formal do componente no currículo não garante, por si só, a qualidade das experiências artísticas na escola, sobretudo quando persistem dificuldades ligadas à formação docente, à organização das aulas e à compreensão da área como campo de conhecimento. Em diálogo com essa discussão, Vale e Vissicchio mostram que o ensino de Arte exige construção dialógica e reflexão sobre a realidade concreta da escola, o que implica pensar o currículo em relação com os sujeitos, os contextos e as práticas efetivamente desenvolvidos (Peres, 2017; Vale; Vissicchio, 2023).

Nesse quadro, o trabalho pedagógico do professor torna-se decisivo. Cabe a ele selecionar imagens, formular questões, conduzir a observação e construir mediações que transformem a leitura visual em experiência de conhecimento. A mediação docente, portanto, constitui elemento estruturante, pois possibilita que a imagem deixe de ser apenas algo mostrado ao aluno e passe a ser objeto de observação, análise e interpretação. Estudos sobre metodologias ativas no ensino das Artes Visuais indicam, inclusive, que a leitura de imagens pode ser articulada a propostas mais participativas e dialógicas, ampliando o envolvimento do estudante com a aprendizagem (Barbosa; Cunha, 2010; Netto, 2022).

Além disso, discussões recentes sobre arte em espaços plurais e sobre ensino das artes visuais em contextos de inclusão mostram que a escola precisa lidar com diferentes modos de ver, sentir e participar das experiências artísticas. Essa perspectiva amplia a responsabilidade do ensino de Arte, pois o coloca em diálogo com a diversidade, a acessibilidade e a pluralidade de repertórios visuais. Assim, pensar a leitura de imagens no Ensino Fundamental também exige considerar que os estudantes chegam à escola com experiências visuais distintas, e que a prática pedagógica precisa acolher essa heterogeneidade (Reily, 2010; Reily; Simão, 2022).

LEITURA DE IMAGENS E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE

A leitura de imagens constitui uma prática fecunda no ensino de Arte porque permite ao estudante desenvolver observação, interpretação, comparação e análise de diferentes produções visuais. Sardelich destaca que os estudos da cultura visual contribuíram para ampliar o entendimento da imagem como produção cultural carregada de sentidos, o que afastou a ideia de leitura única e reforçou a necessidade de interpretações contextualizadas. Com isso, a imagem deixa de ser tomada como apoio ilustrativo e passa a ser compreendida como linguagem que pode ser lida, discutida e problematizada na escola (Sardelich, 2006).

No âmbito do ensino de Arte, Ramalho ressalta que a leitura de imagens não pode ser reduzida a mera decodificação formal. A autora evidencia que a pluralidade das leituras precisa ser reconhecida e que a imagem deve ser abordada em sua complexidade, articulando aspectos visuais, culturais, simbólicos e históricos. Em termos pedagógicos, isso significa que ler imagens em sala de aula envolve mais do que identificar cores, linhas ou formas; implica construir interpretações, levantar hipóteses e compreender que os sentidos da imagem se formam em relações culturais e educativas (Ramalho, 2014).

Okasaki e Kanamaru, ao discutirem o desenvolvimento da leitura visual, mostram que o contato orientado com imagens favorece apreciação, análise e interpretação, contribuindo para aprendizagens em Arte mais significativas. Do mesmo modo, Francez e Neitze destacam que a mediação da leitura de imagem fortalece a educação estética ao criar condições para um encontro mais sensível e reflexivo entre sujeito, imagem e cultura. Essas contribuições indicam que a leitura visual é parte importante da aprendizagem em Arte, pois mobiliza tanto dimensões cognitivas quanto sensíveis da formação escolar (Okasaki; Kanamaru, 2017; Francez; Neitze, 2022).

O debate recente também mostra que a leitura de imagens precisa dialogar com as visualidades que atravessam o cotidiano dos alunos. Baliscei argumenta que o trabalho com imagens fundamentado nos estudos da cultura visual amplia a capacidade crítica dos estudantes diante dos discursos visuais que circulam socialmente. Essa discussão dialoga com reflexões de Lins sobre pedagogia da imagem, que aponta avanços e recuos na incorporação da cultura visual à escola, e com Gomes, que já alertava para o papel das imagens do consumo e da mídia no campo educativo. Desse modo, a escola pode contribuir para formar sujeitos mais atentos ao que veem e mais capazes de interpretar as relações entre imagem, poder, identidade e cultura (Baliscei, 2019; Lins, 2014; Gomes, 2001).

Além disso, experiências em arte/educação em museus e em espaços culturais mostram que a leitura de imagens pode ser fortalecida quando se articula à mediação, à experiência estética e ao contato com obras em diferentes contextos. Araújo e Oliveira, ao analisarem uma experiência de arte, escola e museu, evidenciam que a interpretação de imagens e objetos artísticos pode ampliar o repertório dos estudantes e favorecer aprendizagens mais vivas, críticas e dialogadas. Tal contribuição mostra-se relevante para a escola, pois demonstra que a leitura de imagens não se esgota no espaço da sala de aula, embora possa ser intensamente qualificada nela (Araújo; Oliveira, 2018).

Em síntese, a leitura de imagens, quando assumida como prática pedagógica, contribui para um ensino de Arte mais consistente, pois

aproxima os estudantes da experiência estética, da interpretação crítica e da construção de sentidos. Em vez de uma aula limitada à execução de tarefas descontextualizadas, abre-se espaço para um trabalho em que olhar, pensar, sentir e criar se articulam de forma mais rica e significativa. Em cenário recente, inclusive, discussões sobre criatividade no ensino da arte reforçam que práticas inventivas, interpretativas e sensíveis continuam sendo fundamentais para qualificar a formação escolar em Arte (Barbosa; Cunha, 2010; Sabino, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu compreender que a leitura de imagens constitui uma prática pedagógica relevante para o ensino de Arte no Ensino Fundamental, especialmente quando concebida como processo de observação, interpretação, apreciação e produção de sentidos. Ao longo da discussão, evidenciou-se que o ensino de Arte adquire maior consistência formativa quando deixa de se restringir a atividades repetitivas ou meramente ilustrativas e passa a promover experiências em que o estudante analisa, relaciona e interpreta imagens em articulação com a cultura, a sensibilidade estética e a realidade social. Nessa direção, a leitura de imagens revela-se um elemento importante para o fortalecimento da formação estética, crítica e cultural dos alunos.

Verificou-se, igualmente, que a organização curricular contemporânea oferece respaldo para práticas educativas que valorizem a leitura de imagens, ao reconhecer a relevância da fruição, da reflexão, da crítica e da expressão no componente Arte. Todavia, a efetividade desse trabalho depende da mediação docente, da seleção criteriosa das imagens e da construção de situações didáticas que favoreçam análise, problematização e diálogo. A imagem, por si só, não assegura aprendizagem, uma vez que sua potência formativa se concretiza quando inserida em propostas pedagógicas capazes de mobilizar pensamento, sensibilidade, repertório cultural e participação discente.

Conclui-se, portanto, que a leitura de imagens no ensino de Arte no Ensino Fundamental apresenta relevância científica, pedagógica e acadêmica, por contribuir para a qualificação da aprendizagem, para a ampliação da formação estética e para o desenvolvimento de práticas de ensino mais críticas e significativas. Desse modo, a escola pode colaborar para a formação de estudantes mais sensíveis, reflexivos e capazes de compreender, por intermédio das imagens, dimensões importantes da arte, da cultura e da vida social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte-MUnA. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e174612, 2018.

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE-Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual. **Educar em Revista**, v. 35, p. 283-298, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A abordagem triangular no Ensino das Artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 de maio de 2026.

FRANCEZ, Letícia; NEITZEL, Adair de Aguiar. Educação estética e mediação de leitura de imagem: um estudo com crianças. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200096, 2022.

FRANZ, Teresinha Sueli. Artes Visuais no Ensino Fundamental na atualidade. **DAPesquisa**, v. 2, n. 4, p. 303-310, 2007.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Mídia, imaginário de consumo e educação. **Educação & Sociedade,** v. 22, p. 191-207, 2001.

LINS, Heloísa Andreia de Matos. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**, v. 30, n. 01, p. 245-260, 2014.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão; SILVA, Daniele Nunes Henrique; MAHEIRIE, Kátia. Educação estética. **Cadernos CEDES**, v. 44, n. 124, p. 263-267, 2024.

MOURA, Eliane Maria Fogliarini; PAIM, Marilane Maria Wolff. A importância das Artes Visuais na aprendizagem das crianças. **Revista Apotheke**, v. 5, n. 3, 2019.

NETTO, Marinilse. Ensino das Artes Visuais e as metodologias ativas: uma visão crítica-reflexiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 18, p. e0033-e0033, 2022.

OKASAKI, Aymê; KANAMARU, Antonio Takao. Ensino da Arte e desenvolvimento da leitura visual: uso da estamparia têxtil no Ensino Médio1. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2017.

PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-24, 2017.

PINTO, Rafael Pereira; BAPTAGLIN, Leila Adriana. O estado do conhecimento em arte nos programas de pós-graduação em Roraima. **Educação e Realidade**, v. 49, 2024.

RAMALHO, Sandra Regina et al. Leituras de imagem no Ensino da Arte. **Revista Ciclos**, v. 1, n. 2, p. 4-13, 2014.

REILY, Lucia. O Ensino de Artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos Cedes**, v. 30, p. 84-102, 2010.

REILY, Lucia; SIMÃO, Selma Machado. Arte e ensino em espaços plurais. **Cadernos CEDES**, v. 42, p. 1-6, 2022.

SABINO, Kelly. Criatividade no Ensino da Arte: apontamentos de um arquivo. **Educação & Realidade**, v. 50, p. e135916, 2025.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006**.**

SCHLINDWEIN, Luciane Maria Milléo; SOUZA, Olivia; SOUZA, Maria Luiza de. Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 44, n. 124, set./dez. 2024**.**

VALE, Flávia Janiaski; VISSICCHIO, Thacio Fagundes. Aulas de Arte em Rondonópolis: uma construção dialógica sobre o Ensino de Arte na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

WEISS, Andreia; NUNES, Ana Luiza Ruschel. As artes visuais e a formação do pedagogo-anos iniciais: uma investigação no curso de pedagogia-CE/UFSM. **Educação (Santa Maria. Online),** v. 31, n. 2, p. 305-321, 2006.

O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA AUTOESTIMA E NA AUTOIMAGEM DE ADOLESCENTES

The Impact of Social Media on Adolescents' Self-Esteem and Self-Image

REGIANE MESSIAS DA SILVA [1]

RESUMO

A ampliação e a consolidação das redes sociais no cotidiano contemporâneo têm produzido transformações profundas nos modos de interação, comunicação e construção subjetiva, especialmente entre adolescentes. Inseridos em ambientes digitais caracterizados pela exposição contínua de imagens, pela intensificação da comparação social e pela valorização de padrões estéticos idealizados, esses sujeitos vivenciam experiências que incidem diretamente sobre a formação da autoestima e da autoimagem. Tais dinâmicas atravessam dimensões emocionais, identitárias e psicossociais do desenvolvimento juvenil, podendo tanto favorecer processos de pertencimento quanto acentuar sentimentos de inadequação e fragilidade emocional. Neste artigo, propõe-se uma análise crítica e fundamentada dos impactos das redes sociais na constituição da autoestima e da autoimagem de adolescentes, à luz da literatura científica brasileira e de obras clássicas em língua portuguesa. São discutidos aspectos relacionados à validação social, à cultura da visibilidade, à influência de influenciadores digitais e às repercussões emocionais associadas ao uso intensivo dessas plataformas, destacando-se, por fim, o papel da educação digital como estratégia formativa para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Redes sociais; Autoimagem; Adolescência.

[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.**

O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA AUTOESTIMA E NA AUTOIMAGEM DE ADOLESCENTES

The Impact of Social Media on Adolescents' Self-Esteem and Self-Image

REGIANE MESSIAS DA SILVA [1]

ABSTRACT

The expansion and consolidation of social networks in contemporary daily life have produced profound transformations in modes of interaction, communication, and subjective construction, especially among adolescents. Immersed in digital environments characterized by the continuous exposure to images, the intensification of social comparison, and the valorization of idealized aesthetic standards, these individuals experience situations that directly impact the formation of self-esteem and self-image. These dynamics traverse emotional, identity-related, and psychosocial dimensions of youth development, potentially fostering feelings of belonging or exacerbating feelings of inadequacy and emotional fragility. This article proposes a critical and well-founded analysis of the impacts of social networks on the constitution of self-esteem and self-image in adolescents, in light of Brazilian scientific literature and classic works in Portuguese. Aspects related to social validation, the culture of visibility, the influence of digital influencers, and the emotional repercussions associated with the intensive use of these platforms are discussed, highlighting, finally, the role of digital education as a formative strategy for promoting well-being and integral youth development.

KEYWORDS: Social media; Self-image; Adolescence.

[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.**

INTRODUÇÃO

A adolescência constitui uma etapa do desenvolvimento humano marcada por intensas transformações físicas, emocionais, sociais e identitárias, nas quais a construção da autoestima e da autoimagem assume papel estruturante. Nesse período, o sujeito passa a elaborar percepções mais complexas sobre si mesmo, buscando reconhecimento, pertencimento e validação social como elementos fundamentais para a consolidação de sua identidade. Trata-se de um processo sensível às influências do meio, especialmente às formas de interação social que conferem sentido, valor e visibilidade às experiências juvenis.

No cenário contemporâneo, tais processos ocorrem de maneira cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais, em especial pelas redes sociais, que se configuram como espaços privilegiados de interação, expressão e circulação de imagens. Nessas plataformas, narrativas pessoais, corpos e experiências cotidianas são continuamente expostos, avaliados e comparados, instaurando dinâmicas de visibilidade permanente. Para os adolescentes, esses ambientes funcionam como arenas simbólicas de afirmação identitária, nas quais o olhar do outro assume centralidade na construção da percepção de si. Conforme assinalam Assis e Avanci (2004), a autoestima na adolescência é profundamente influenciada pelas avaliações externas, fenômeno que se intensifica em contextos de exposição pública contínua (p. 37).

A lógica da comparação social, amplamente estimulada pelas redes sociais, tem sido apontada por estudos brasileiros como um fator associado ao surgimento de sentimentos de inadequação, insatisfação corporal e fragilidade emocional entre adolescentes. A valorização de padrões estéticos idealizados e de narrativas de sucesso amplamente difundidas nesses ambientes contribui para a construção de referências muitas vezes distantes da realidade vivenciada pela maioria dos jovens. Ainda assim, reconhece-se que as redes sociais não produzem efeitos homogêneos, podendo também favorecer experiências de pertencimento, apoio social e expressão identitária, especialmente quando utilizadas de forma crítica e mediada.

Essa ambivalência evidencia a necessidade de análises aprofundadas e teoricamente fundamentadas acerca dos impactos das redes sociais no desenvolvimento juvenil. Diante disso, o presente artigo propõe discutir o impacto das redes sociais na autoestima e na autoimagem de adolescentes, articulando contribuições da Psicologia, da Educação e da Comunicação, a partir de artigos científicos nacionais e de obras clássicas brasileiras. Busca-se compreender de que modo esses ambientes digitais atravessam a subjetividade adolescente e indicar caminhos educativos capazes de promover relações mais conscientes, equilibradas e formativas com as tecnologias digitais.

REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM NA ADOLESCÊNCIA

A autoimagem pode ser compreendida como a representação que o indivíduo elabora acerca de si mesmo, envolvendo percepções relacionadas ao corpo, à aparência e às características pessoais e sociais. Na adolescência, esse processo assume caráter particularmente instável e sensível, uma vez que o sujeito vivencia transformações corporais intensas, redefine sua posição nos grupos sociais e passa a atribuir maior importância ao olhar do outro. Nesse contexto, a construção da autoimagem torna-se fortemente permeável às influências externas, especialmente àquelas

provenientes dos ambientes digitais.

As redes sociais ampliam e intensificam esse processo ao centralizarem a imagem como principal forma de comunicação e expressão. Plataformas como Instagram e TikTok privilegiam linguagens visuais, incentivando a exposição constante do corpo e da aparência como meios de interação social. Conforme apontam Assis e Avanci (2004), a imagem corporal constitui um dos eixos estruturantes da autoestima na adolescência, estando diretamente relacionada ao reconhecimento e à aceitação social (p. 52). Nas redes sociais, esse reconhecimento assume caráter público e mensurável, manifestando-se por meio de curtidas, comentários e visualizações.

Nesse cenário, a comparação social é intensificada e naturalizada. Adolescentes são continuamente expostos a imagens de pares, celebridades e influenciadores digitais que representam padrões estéticos frequentemente distantes da realidade vivenciada pela maioria dos jovens. Estudo publicado na Revista Ciência & Saúde Coletiva evidencia que a comparação frequente nas redes sociais está associada ao aumento da insatisfação corporal e à percepção negativa de si entre adolescentes brasileiros (SEVERO; TENÓRIO, 2002, p. 7).

Outro aspecto relevante nesse processo diz respeito ao uso recorrente de filtros e ferramentas de edição de imagem, que produzem representações idealizadas do corpo e do rosto. Essas imagens, amplamente disseminadas nas plataformas digitais, passam a ser naturalizadas como referências de normalidade e beleza, distorcendo a percepção da realidade corporal. Ribeiro e Miranda (2013) alertam que, quando o adolescente passa a rejeitar sua imagem real em favor de uma imagem idealizada, ocorrem prejuízos significativos no processo de construção identitária e na relação consigo mesmo (p. 89).

A internalização dos padrões estéticos difundidos nas redes sociais não ocorre de maneira consciente ou deliberada, mas se estabelece gradualmente por meio da exposição reiterada a imagens idealizadas e da valorização simbólica de determinadas aparências corporais. Esse processo é potencializado pelas plataformas digitais de caráter visual, nas quais corpos magros, definidos e esteticamente padronizados são frequentemente apresentados como sinônimo de sucesso, aceitação social e felicidade. A repetição desses modelos tende a naturalizar padrões inalcançáveis, distorcendo a percepção da realidade corporal e favorecendo a comparação social constante.

Como consequência, muitos adolescentes passam a avaliar a si mesmos a partir desses referenciais idealizados, o que pode gerar sentimentos persistentes de inadequação, insatisfação e desvalorização pessoal. A autoimagem deixa de ser construída com base na experiência concreta do próprio corpo e passa a ser mediada por imagens filtradas, editadas e socialmente validadas, produzindo um distanciamento entre a imagem real e a imagem desejada.

Estudos brasileiros corroboram essa relação ao indicar que adolescentes com maior tempo de exposição às redes sociais apresentam níveis mais elevados de insatisfação corporal, especialmente quando o uso está associado à influência midiática e à comparação social. Pesquisa conduzida por Lira, Ganen e Alvarenga (2017) demonstrou que o uso frequente de redes sociais está significativamente associado à insatisfação com a imagem corporal entre adolescentes

brasileiras, evidenciando que a mídia digital exerce papel relevante na construção de percepções negativas sobre o próprio corpo (LIRA; GANEN; ALVARENGA, 2017, p. 167).

AUTOESTIMA, VALIDAÇÃO SOCIAL E RECONHECIMENTO DIGITAL

A autoestima pode ser compreendida como a avaliação subjetiva que o indivíduo realiza acerca de seu próprio valor, englobando percepções de competência, aceitação e dignidade pessoal. Na adolescência, essa dimensão assume especial relevância, uma vez que o sujeito se encontra em processo de consolidação identitária e passa a atribuir maior importância às relações sociais e ao sentimento de pertencimento. Nesse contexto, as redes sociais intensificam a construção da autoestima ao oferecerem mecanismos imediatos e visíveis de validação social.

Curtidas, comentários e compartilhamentos operam como indicadores simbólicos de aceitação e reconhecimento, funcionando como métricas públicas do valor social atribuído ao indivíduo. Conforme destacam Assis e Avanci (2004), a autoestima juvenil apresenta elevada sensibilidade às avaliações externas, sobretudo em contextos marcados pela comparação social (p. 41). Nas plataformas digitais, essa avaliação torna-se contínua, pública e quantificável, o que potencializa seus efeitos sobre a percepção que o adolescente constrói de si mesmo.

A centralidade do reconhecimento digital pode conduzir à dependência emocional dessas interações, fragilizando a autoestima. Pesquisa publicada na *Revista Psicologia em Estudo* evidencia que adolescentes que atribuem grande importância às interações online apresentam maiores níveis de instabilidade emocional e vulnerabilidade psicológica (SEVERO; TENÓRIO, 2022, p. 8). Nesses casos, o valor pessoal passa a oscilar conforme o retorno recebido nas redes.

Além disso, a ausência ou redução do engajamento esperado pode desencadear sentimentos de rejeição, invisibilidade e inadequação social. Para Ribeiro e Miranda (2013), quando a autoestima se estrutura predominantemente a partir da aprovação externa, o adolescente torna-se mais suscetível a frustrações, inseguranças e experiências de desvalorização pessoal (p. 102). Esse processo pode comprometer o equilíbrio emocional e a construção de uma identidade mais autônoma.

Outro elemento que aprofunda essa dinâmica diz respeito à lógica algorítmica das plataformas digitais, que tende a privilegiar determinados perfis, conteúdos e padrões estéticos. Tal funcionamento reforça desigualdades simbólicas, ampliando a visibilidade de alguns sujeitos enquanto invisibiliza outros. Adolescentes que não se adequam aos padrões mais valorizados podem experimentar sentimentos recorrentes de exclusão e baixa aceitação social.

Dessa forma, a validação social mediada pelas redes sociais exerce impacto direto e significativo sobre a autoestima adolescente. Esse cenário evidencia a necessidade de estratégias educativas e formativas que promovam autonomia emocional, fortalecimento da identidade e desenvolvimento de um senso crítico capaz de problematizar as dinâmicas de reconhecimento e exclusão presentes nos ambientes digitais.

INFLUENCIADORES DIGITAIS, PADRÕES ESTÉTICOS E INSATISFAÇÃO CORPORAL

Os influenciadores digitais ocupam posição de destaque na cultura juvenil contemporânea,

atuando como referências simbólicas de sucesso, beleza e felicidade. Sua presença constante nas redes sociais os transforma em modelos de identificação para adolescentes, especialmente em um período marcado pela busca de pertencimento e reconhecimento social. Nesse cenário, sua influência sobre a construção da autoimagem e da autoestima juvenil torna-se significativa e complexa.

Grande parte dos conteúdos produzidos por influenciadores privilegia corpos padronizados, estilos de vida idealizados e narrativas de sucesso associadas à aparência física. Conforme aponta Daunis (2011), a adolescência é um momento de intensa identificação com figuras de referência externas, o que torna os jovens particularmente suscetíveis à internalização de modelos sociais e estéticos veiculados pelos meios de comunicação (p. 67). Nas redes sociais, esse processo é potencializado pela frequência e pela repetição das imagens.

Estudos brasileiros têm demonstrado que a exposição contínua a esses conteúdos está associada ao aumento da insatisfação corporal e ao desejo de modificar o próprio corpo. Pesquisa publicada na *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil* indica correlação entre o consumo intenso de redes sociais e o crescimento de comportamentos de risco relacionados à imagem corporal entre adolescentes (JUSTINO, 2020, p. 12). Tais comportamentos incluem dietas restritivas, uso inadequado de produtos estéticos e práticas prejudiciais à saúde.

Além disso, muitos influenciadores atuam como agentes de divulgação de produtos e procedimentos estéticos, reforçando uma lógica mercadológica que associa valor pessoal à aparência física. Essa dinâmica contribui para a medicalização do corpo e para a consolidação da ideia de que a aparência necessita de constante aperfeiçoamento, desconsiderando a diversidade corporal e os processos naturais do desenvolvimento humano.

A comparação com essas figuras públicas pode intensificar sentimentos de inferioridade, inadequação e frustração, sobretudo entre adolescentes que vivenciam mudanças corporais próprias dessa fase. Ribeiro e Miranda (2013) alertam que a rejeição do próprio corpo compromete não apenas a autoestima, mas também o equilíbrio emocional e a construção de uma identidade saudável (p. 118).

Dessa forma, a atuação dos influenciadores digitais deve ser compreendida como um fenômeno cultural complexo, cujos impactos ultrapassam o entretenimento e alcançam dimensões profundas da subjetividade juvenil. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas educativas que promovam leitura crítica das mídias, valorização da diversidade corporal e fortalecimento da autonomia emocional dos adolescentes.

CONSEQUÊNCIAS EMOCIONAIS E PSICOSSOCIAIS DO USO INTENSIVO DAS REDES SOCIAIS

O uso intensivo das redes sociais tem sido amplamente associado a repercussões emocionais significativas na adolescência, fase já marcada por instabilidades afetivas e reorganizações identitárias. Estudos nacionais na área da saúde mental apontam correlação entre o tempo excessivo de exposição a essas plataformas e o aumento de sintomas como ansiedade, tristeza persistente, irritabilidade e sensação recorrente de inadequação social. Tais manifestações emocionais não surgem de forma isolada, mas estão inseridas em um

contexto de constante vigilância e comparação.

A lógica da visibilidade permanente e da validação contínua tende a produzir um estado de alerta emocional constante. A necessidade de responder rapidamente a interações, manter presença ativa e corresponder a expectativas sociais implícitas pode gerar esgotamento psíquico. O receio de exclusão digital — expresso no medo de "ficar de fora" das interações online — intensifica a conexão ininterrupta, comprometendo momentos de recolhimento, silêncio e autocuidado, essenciais para o equilíbrio emocional.

Essas dinâmicas reverberam diretamente nas relações interpessoais presenciais. Ao privilegiar interações mediadas por telas, muitos adolescentes passam a experienciar dificuldades na construção de vínculos face a face, o que pode favorecer sentimentos de solidão e isolamento social. Pesquisas brasileiras indicam que adolescentes com uso excessivo de redes sociais tendem a relatar dependência digital, autoexposição e menor qualidade de interações presenciais, refletindo fragilização das relações sociais no cotidiano juvenil (FIALHO; SOUSA, 2019).

No âmbito cognitivo e escolar, os efeitos também se tornam evidentes. A fragmentação constante da atenção, provocada por notificações, estímulos visuais e alternância rápida de conteúdos, interfere na capacidade de concentração e no desempenho acadêmico. Tal cenário dificulta a manutenção do foco em atividades que exigem maior esforço cognitivo, leitura prolongada e elaboração reflexiva, aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem.

Além disso, o acúmulo desses fatores emocionais, sociais e cognitivos pode comprometer o desenvolvimento psicossocial do adolescente, fragilizando sua capacidade de autorregulação emocional e de construção de uma identidade consistente. As redes sociais, nesse sentido, não apenas refletem dinâmicas sociais existentes, mas também amplificam tensões próprias da adolescência.

Dessa forma, as consequências do uso intensivo das redes sociais extrapolam amplamente o ambiente virtual, incidindo sobre a saúde emocional, as relações sociais e o funcionamento cognitivo dos adolescentes. Tal constatação reforça a urgência de abordagens educativas e preventivas que promovam o uso consciente das tecnologias digitais e o fortalecimento de recursos emocionais e relacionais na juventude.

EDUCAÇÃO DIGITAL E FORTALECIMENTO DA AUTOESTIMA ADOLESCENTE

Diante dos desafios impostos pelo uso intensivo das redes sociais, a educação digital afirma-se como uma estratégia formativa indispensável para a promoção de uma relação mais equilibrada entre adolescentes e ambientes virtuais. Mais do que o domínio técnico das tecnologias, a educação digital envolve o desenvolvimento de competências críticas que possibilitam compreender as lógicas de funcionamento das plataformas, seus interesses econômicos, seus mecanismos de visibilidade e seus impactos sobre a subjetividade juvenil.

Nesse contexto, a escola e a família assumem papel fundamental ao constituírem espaços de diálogo, reflexão e escuta qualificada sobre temas como autoestima, autoimagem, pertencimento e reconhecimento social. Ao favorecer conversas abertas sobre as experiências vividas nas redes, essas instâncias contribuem para que o adolescente

compreenda que seu valor não se restringe à aparência ou à aprovação digital. Conforme assinalam Assis e Avanci (2004), o fortalecimento da autoestima está diretamente relacionado à valorização das singularidades e ao reconhecimento do sujeito em sua totalidade, para além de padrões estéticos socialmente impostos (p. 133).

Práticas pedagógicas que abordam criticamente mídia, consumo, cultura digital e diversidade corporal desempenham papel relevante na construção de uma identidade mais consistente e autônoma. Ao problematizar padrões de beleza, narrativas de sucesso e modelos de felicidade veiculados nas redes sociais, a escola contribui para ampliar o repertório simbólico dos adolescentes, favorecendo a aceitação de si e o respeito às diferenças.

Além disso, o incentivo a experiências offline, ao convívio social presencial e à vivência de atividades culturais, esportivas e artísticas constitui importante contraponto à lógica da hiperconectividade. Essas experiências fortalecem vínculos, promovem o reconhecimento mútuo e contribuem para o equilíbrio emocional, reduzindo a centralidade das métricas digitais como fonte exclusiva de validação.

A mediação adulta, quando pautada no diálogo, na escuta sensível e no respeito à autonomia progressiva do adolescente, favorece o desenvolvimento de senso crítico e autorregulação emocional. Ribeiro e Miranda (2013) destacam que a construção de uma autoestima saudável depende da existência de ambientes que acolham, respeitem e validem a individualidade do sujeito, oferecendo segurança emocional para que ele se reconheça para além das expectativas externas (p. 141).

Dessa forma, enfrentar os impactos das redes sociais sobre a autoestima adolescente requer ações educativas integradas e contínuas, que articulem família, escola e sociedade. Tais ações devem estar orientadas para o desenvolvimento integral do adolescente, fortalecendo sua capacidade de interpretar criticamente o mundo digital, construir uma autoimagem positiva e sustentar relações mais saudáveis consigo mesmo e com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais exercem influência expressiva na constituição da autoestima e da autoimagem de adolescentes, configurando-se como espaços atravessados por dinâmicas ambíguas de pertencimento, visibilidade e comparação social. Embora possibilitem formas ampliadas de expressão, interação e construção identitária, esses ambientes também intensificam pressões estéticas, reforçam padrões idealizados e favorecem a dependência do reconhecimento externo como medida de valor pessoal.

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que os impactos das redes sociais sobre a subjetividade juvenil estão diretamente associados à exposição contínua da imagem, à centralidade da aparência física e à lógica de validação digital baseada em métricas públicas de aceitação. Esses elementos tendem a fragilizar a percepção que o adolescente constrói de si mesmo, comprometendo o equilíbrio emocional e potencializando sentimentos de inadequação, ansiedade e insegurança.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investir em ações educativas que promovam o uso consciente e crítico das tecnologias digitais. A educação digital, aliada à mediação adulta qualificada e a práticas pedagógicas

comprometidas com a valorização da diversidade, da singularidade e da autenticidade, apresenta-se como caminho formativo capaz de fortalecer a autonomia emocional e o senso crítico dos adolescentes.

A escola, em articulação com a família e demais instâncias sociais, ocupa posição estratégica nesse processo, ao criar espaços de diálogo, escuta e reflexão sobre as experiências vividas nas redes sociais. Ao reconhecer a complexidade dessas dinâmicas e atuar de forma intencional, torna-se possível promover uma vivência mais equilibrada do ambiente digital, contribuindo para a construção de uma adolescência emocionalmente fortalecida, consciente de si e capaz de estabelecer relações mais saudáveis consigo mesma e com o outro.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI, Joviana Quintes. **Labirinto de espelhos:** formação da autoestima na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DAUNIS, Roberto. **Jovens:** desenvolvimento e identidade. São Paulo: Cortez, 2011.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais. **Revista Exitus,** Santarém, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/721. Acesso em: 15 dez. 2025.

RIBEIRO, Nye; MIRANDA, Simão de. **Quem sou eu? Identidade e autoestima da criança e do adolescente.** Campinas: Papirus, 2013.

JUSTINO, Maraísa I. C**.** Imagem corporal autopercebida e satisfação corporal de adolescentes. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. (insira páginas conforme PDF), 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/xLD5WFCCLcHXKXLgpgGNf9C/?lang=pt. Acesso em: 12 dez. 2025.

LIRA, Ariana Galhardi; GANEN, Aline de Piano; ALVARENGA, Marle dos Santos. Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria,** Rio de Janeiro, v. 66, n. 3, p. 164-171, 2017. DOI: 10.1590/0047-2085000000166. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0047-2085000000166. Acesso em: 14 dez. 2025.

SEVERO, Andressa; TENÓRIO, Maria Eduarda. A influência das mídias sociais e do uso das redes sociais na (in)satisfação da imagem corporal na adolescência**. Revista Psicologia & Saberes**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2022. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1645. Acesso em: 12 dez. 2025.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

EMOTIONAL EDUCATION: AFFECTIVITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

REGINA MARINS DOS SANTOS VIANA [1]

RESUMO

Inteligência emocional é a capacidade de conhecer e avaliar os seus próprios sentimentos e os dos outros, assim como a capacidade de lidar com eles, sendo fundamentais para a formação completa do ser humano por isso a importância de trabalhar a educação emocional no ambiente escolar desenvolvendo habilidades no processo dos indivíduos desde o C.E.I. para serem capazes de lidar com suas próprias emoções distingui-las e trabalhar em grupo, requisitos importantes para enfrentar os desafios cotidianos.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência;Sentimentos ;Emoção; Relacionamentos; Educação.

ABSTRACT

Emotional intelligence is the ability to recognize and evaluate one's own feelings and those of others, as well as the ability to deal with them, being fundamental for the complete formation of the human being, hence the importance of working on emotional education in the school environment, developing skills in the process of individuals from the c.e.i to be able to deal with their own emotions, distinguish them and work in a group, important requirements to face everyday challenges

KEYWORDS: Intelligence; Feelings; Emotion; Relationships; Education.

[1] **Graduada em pedagogia pela universidade UNISA (2014); pós-graduada em TDAH transtorno de déficit de aprendizagem e hiperatividade (2025) pela faculdade Fabrange; professora na educação infantil do município de São Paulo C.E.I. Jardim Catanduva.**

INTRODUÇÃO

Na inteligência emocional, ao desenvolver habilidades nos indivíduos desde muito jovens para eles lidarem com as próprias emoções, se identifica gatilhos, reações e emoções, e podem fazer com que a criança não tenha dificuldade no desenvolvimento escolar. É uma motivação para uma boa educação emocional que conseguirá manter esses aspectos sobre atenção, a fim de conseguir se concentrar melhor nos estudos para elevar seu rendimento escolar. As crianças passam então a gerir melhor suas emoções, reduzindo distrações e reações que podem comprometer a convivência, em sala as aulas, podem fluir com mais tranquilidade e qualidade. O ensino passa a ser otimizado. Trabalhar as emoções e permitir que o aluno as compreenda, é crucial para melhoria das relações escolares ao ser inserido na educação emocional, no contexto escolar desde os anos iniciais da educação básica.

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância da afetividade no processo ensino aprendizagem.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Analisar a importância da educação emocional no contexto escolar. Refletir a educação emocional e seu impacto no desenvolvimento do aluno.

JUSTIFICATIVA

Na atualidade as famílias não estão conseguindo conciliar a vida moderna com o ambiente familiar, principalmente as famílias que não têm estrutura familiar, tendo falhas que perpassam na educação, utilizando de meios financeiros, ou não, para suprir sua presença na vida dos filhos, tornando eles escravos das tecnologias. Possibilitando diálogo em casa a educação é a esperança de transformação de uma sociedade e um meio para o desenvolvimento do ser humano. Partindo do pressuposto de que uma sociedade emocionalmente estável, enraizada na técnica que ignora as dimensões emocionais no indivíduo, e um acentuado desequilíbrio entre razão e emoção, a educação nacional aplicada na escola torna-se uma ferramenta necessária para a formação emocional aplicada integral do aluno. Uma maneira de resolver conflitos que impedem o aprendizado e o rendimento escolar;" Crer na possibilidade de ir à escola e professores poderem agir positivamente sobre o equilíbrio emocional das crianças, evitando prevenindo e corrigindo anomalias que enfeitam a vida de milhões de seres humanos" (VALLE, 1997, p. 9).

PROBLEMA

A sociedade brasileira de um modo geral é marcada por famílias modernas com base familiar diferentes do século passado. Muitas crianças são criadas por pais, ou mães solos, ou ainda são criadas pelos avós, onde a falta de diálogo, falta até mesmo do básico para sobrevivência. Com isso muitas crianças não têm o apoio emocional dentro de casa tendo que lidar com bullying, a depressão, a violência, ansiedade que são problemas que afetam o processo de aprendizagem no aluno. Com a pandemia da covid- 19 aumentaram ainda mais esses problemas, as emoções fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, mas como aprender a lidar com as emoções para que os alunos sejam capazes de lidar com frustrações, angústias e medos ?A educação emocional como parte do currículo escolar, desde os anos iniciais da educação básica, para a família e principalmente os alunos seriam favorecidos pois contribuiria para a solução desses problemas que afetam diretamente o processo

de aprendizagem do aluno. O professor poderá contribuir para que seus alunos consigam refletir as situações negativas e possam enfrentar as dificuldades de forma construtiva, levando-os a observar o ponto de vista do outro.

DESENVOLVIMENTO

Problemas no processo de ensino-aprendizagem e de relações interpessoais no ambiente escolar, principalmente nos pós pandemia, tem-se agravado nos últimos anos com isso pressupõe-se um novo conceito de educação através da inteligência emocional. Em 1990, a noção de inteligência emocional foi definida pelos psicólogos :Peter salovey e John Mayer, Segundo Goleman (2001), Salovey inclui as inteligências interpessoal e intrapessoal estudadas por Gardner (1995) em sua definição de inteligência emocional:

> A inteligência emocional implica a habilidade para perceber e valorar com exatidão a emoção; habilidade para acessar e/ou gerar sentimentos quando esses facilitam o pensamento; habilidade para compreender a emoção e o conhecimento emocional, e a habilidade para regular as emoções que promovem o crescimento emocional e intelectual. (Mayer salovey 1997, 2007, p. 32)

Com essa definição percebe-se que a inteligência emocional está diretamente ligada a forma como se age no meio que vive, por isso da escola que é um ambiente propício para o desenvolvimento da inteligência emocional, em forma de educação emocional, logo nos anos iniciais da educação básica, desde muito pequenos (bebês e crianças). Tendo em vista recorrentes casos de: bullying, ansiedade, depressão e violência, relativamente aumentados devido a pandemia do covid-19. Como também tiveram muitas perdas na família, e afetado o ambiente escolar, causando não só problemas de relacionamento pessoal e interpessoal, mas também o rendimento escolar dos alunos;" esses anos, tem escrito a crônica de uma raiva e desespero crescentes, seja na calma solidão das crianças trancadas com a TV que lhe serve de babá.(GOLEMAN, 22001,. 25)"

Os pais desse século vêm tendo dificuldade para conciliar a vida moderna com o ambiente familiar ou simplesmente não estão preparados para serem pais. Assim eles passam falhas ocorridas na sua educação utilizando de meios financeiros ou não para suprir sua presença na vida dos seus filhos tornando os escravos por um exemplo das tecnologias, impossibilitando o diálogo em casa. Essa deficiência torna a escola lugar usado para explorar a explosão dos sentimentos principalmente raiva, ansiedade e medo. Não reconhecer, dificulta canalizar as emoções da maneira correta, diante disso é comum vermos casos de extrema fúria em escolas principalmente nas relações interpessoais. A questão discutida é como podemos possibilitar que as crianças compreendam as mesmas, sabendo lidar com si mesmas e com outro? Quanto mais cedo a compreensão delas emoções podemos evitar muitos problemas que afetam uma juventude:

> Na medida em que as nossas emoções atrapalham ou aumentam nossa capacidade de pensar e fazer planos, de seguir treinando para alcançar uma meta distante, solucionar problemas e coisas assim, elas definem os limites do nosso poder de usar nossas capacidades mentais inatas, e assim determinam como nos saímos como na vida. E na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo e prazer no que fazemos- ou mesmo por um grau ideal de ansiedade-, esses sentimentos nos levam ao êxito. É nesse sentido que a inteligência emocional é uma aptidão mestra, uma capacidade que afeta profundamente todas as outras, facilitando ou intervindo nelas. (GOLEMAN, 2001, p. 116)

Quando um indivíduo é emocionalmente educado significa dar conta das próprias emoções por estar familiarizado com elas. Na educação emocional aprendemos quais maneiras de expressar o que sentimos, onde usar, identificando de que forma eles afetam as outras pessoas e a nós mesmos.

AS EMOÇÕES E O ALUNO

As emoções fazem parte do ser humano, o que é discutido, é como podemos possibilitar que as crianças e adolescentes compreendam a si mesmas e ajam com empatia com outro ,torna-se necessário educação emocional que consiste na compreensão das emoções individuais ,da percepção dos fatores motivacionais, de tais emoções e na análise de como for adquiridas ,e cada a escola cumprindo seu papel de formadora social, proporcionar aos seus alunos o contato com a Educação Emocional com propósito de melhorar as relações intra e interpessoais dos alunos .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores devem se sensibilizar e reconhecer a importância da educação emocional no ambiente escolar como ferramenta para resolver conflitos que impedem o aprendizado.

Temos que refletir o papel da inteligência emocional na vida da criança, prepará-las para a vida. O professor deve atuar como mediador entre a criança e o que ela pensa, trabalhando para compreensão do que está acontecendo na sua vida," a forma como as perturbações emocionais podem intervir na vida mental não é novidade para os professores. Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem." (GOLEMAN,2001, p. 114).

REFERÊNCIAS

ESCOLA DA INTELIGENCIA- EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL. **Como as escolas podem estimular a inteligência emocional nos seus alunos.** < Disponível em: https://escoladainteligencia.com.br/como-escolas-podem-estimular-a-inteligencia-emocional-de-seus-alunos/>. Acesso em: 29 ago. 2022

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional:** a teoria que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. E-book.

READ. Revista Eletrônica de Administração. Escola de Administração da UFRGS. Porto Alegre/SC, 2001- . Versão impressa ISSN: 1980-4164 e- ISSN: 1413-2311. Disponível em: https://www.scielo.br/j/read/

VALLE, Edênio. **Educação Emocional**. 2 ed. São Paulo: Olhos d'Água, 2002.

DIREITO À EDUCAÇÃO

RIGHT TO EDUCATION

RITA DE CÁSSIA SIERA GONÇALVES[1]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão histórica do direito à educação. O Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, antes disso o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. Dentro do rol dos direitos humanos fundamentais encontra-se o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais. Trata-se de um direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direito fundamental; Dignidade humana; Igualdade e Equidade.

ABSTRACT

This article aims to make a historical analysis of the right to education. The right to education is part of a set of rights called social rights, which are inspired by the value of equality between people. In Brazil this right was only recognized in the Federal Constitution of 1988, before that the State had no formal obligation to guarantee quality education to all Brazilians, public education was treated as an assistance, an amparo given to those who could not afford . Within the list of fundamental human rights is the right to education, supported by national and international norms. It is a fundamental right because it includes a process of individual development proper to the human condition.

KEYWORDS: Education; Fundamental right; Human dignity; Equality and Equity.

[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

O presente trabalho refere-se a um estudo acerca do Direito à Educação e suas perspectivas de efetividade, tendo em vista, ser este um direito constitucionalmente resguardado a todos e que se mostra como essencial para a concretização dos demais direitos fundamentais do homem.

Com o acesso à educação, torna-se viável o desenvolvimento do ser humano sob vários aspectos, permitindo ao indivíduo, ampliar seus horizontes e tanger condições para viver com dignidade.

Desse modo, contribuem para a democratização dos conhecimentos e cria condições individuais e coletivas para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade social em que vivem e sobre as relações existentes nos contextos dos quais são sujeitos num histórico, econômico e político. Ao se conscientizar de tudo isso, o indivíduo se transforma e passa a viver a sua cidadania de maneira mais efetiva. Na esteira desse entendimento, são esclarecedoras as palavras de Octávio Ianni:

> Poucos são os que dispõem de condições para se informarem e posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais e continentais. Quando se criam condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania se realiza propriamente como soberania. (IANNI, 1999. p. 115).

Nessa perspectiva, a educação e a escola se tornam essenciais para o indivíduo e para a sociedade, extrapolando fronteiras e promovendo o avanço da humanidade.

São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública. São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos, um exemplo disso são as crianças que se encontram no 6º ano do ensino fundamental e não dominam habilidade de ler e escrever.

Abordaremos no decorrer desse texto, a contribuição da sociologia e das diferentes abordagens da psicologia da educação e a importância do conhecimento científico para o desenvolvimento do aluno. Veremos também, como se encontra a atual situação da educação no Brasil, bem como sugerir ações através das práticas pedagógicas, que possibilitem a sua retirada desta fase estagnada, por conta das desigualdades sociais entre ensino privado e ensino público. Tomaremos também a legislação como ponto de partida, exercendo o papel de protetor e fiscalizador desse direito. Através do desenvolvimento democrático e qualitativo das instituições de ensino, na busca por uma reestruturação na política educacional brasileira, no setor público, serão levantadas várias sugestões que servirão para avaliar, e consequentemente, melhorar a qualidade dos métodos de ensino.

A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A COMPREENÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O processo educativo é um processo em que todos os seres humanos que nascem inacabados, do ponto de vista de suas características humanas, são produzidos, construídos, como humanos, é um processo histórico-cultural de tornar humanos os seres humanos, ou seja, somente depois de um longo processo de aprendizagens é que seremos capazes de viver como humanos.

A educação é um processo de humanizar o ser humano, e a escola é a instituição responsável por esse processo desde o início da modernidade.

Até o início dos anos 60, a instalação de um sistema escolar público nacional enfrentou grandes resistências dos setores mais conservadores da sociedade.

A igreja católica defendia que a família e a igreja tinham prioridade na educação das crianças. Essas forças viam nas escolas públicas, tendências comunistas.

Em 1962, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação definiu um plano nacional de educação que garantiu a grandeza e relevância da escola pública na educação do país, determinando os investimentos que os Estados deveriam realizar além de algumas metas educacionais como, o combate ao analfabetismo, evasão escolar e medidas para a valorização da formação dos professores. Houve algum avanço, mesmo assim, era investido pouco na qualidade de ensino, e isso controlava o acesso da população no ensino universitário.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases amplia o acesso a escola pública, no qual a educação é compreendida como processo de formação humana:

Igualdade acesso / permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; gratuidade do ensino público; garantia do padrão de qualidade. (Lei n.º 9394/93 Art.3º).

Apesar de grandes avanços, a educação ainda é vista como um serviço prestado e adquirido no mercado. Hoje a situação da educação pública é de má qualidade e atende a maioria da população, enquanto a educação privada é de boa qualidade e atende à uma minoria.

A diferença na qualidade de ensino da escola pública e da escola privada é que esta última sofre uma pressão, tanto do mercado, quanto dos pais, pois estão pagando e exigem um melhor resultado, o que leva a escola cobrar mais dos professores, melhorando assim, os níveis dessa educação.

Quanto à educação pública, não há uma preocupação em obter avanços, talvez por não haver uma concorrência significativa, há muitas falhas no processo ensino – aprendizagem e isso impede o progresso desta educação.

A constituição de 1988, no que se refere a direitos e deveres educacionais nos diz que:

> "A educação, direito de todos é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Capítulo III. Seção I. Art. 205. 1988)".

Essa afirmativa nos dá o direito e o dever de buscar meios para adquirir um ensino com mais qualidade, podendo assim, elevar o nível de conhecimento e resultados mais significativos.

Fatores que podem contribuir para uma educação de qualidade.

A participação ativa dos pais que se faz presente nas escolas particulares, deve ser realizado também no ensino público, os pais têm o direito de cobrar e acompanhar o crescimento educacional dos filhos, pois através desse incentivo, os alunos se mostram mais interessados e apresentam melhor desempenho.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O conhecimento científico é um dos maiores contribuintes para o desenvolvimento do aluno,

ele permite que o aluno desenvolva o raciocínio crítico e o poder de questionador, essenciais para o processo educacional de qualidade. A busca de informações através de pesquisas, incentiva o aluno a observar, refletir, questionar, ativar sua curiosidade, despertar o desejo de buscar novos conhecimentos, saber como as coisas funcionam, ao invés de aceitá-las passivamente.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Ela ajuda o professor a conhecer quais são os interesses, atitudes, aptidões e outras capacidades e habilidades adquiridas ou inatas, e a compreender o estágio em que o aluno se encontra em relação ao seu desenvolvimento social, emocional, intelectual e físico. É papel do psicólogo, observar como o aluno se comporta em grupos, seus conflitos, desejos e outros aspectos de sua saúde mental. Com a mediação e a orientação do psicólogo educacional, o aluno pode formar uma atitude mais positiva com relação à vida e a si mesmo, formando assim, uma personalidade mais integrada.

São muitos os problemas que existem nas salas de aula, preconceito, tensões étnicas, bullying, resistência à diversidade etc. O psicólogo leva o aluno a lidar melhor com essas situações, esclarecendo e instruindo o aluno com as mediações para superar o problema.

As diferentes abordagens da Psicologia Educacional são muito úteis no processo de ensino- aprendizagem, ela mostra como é importante a dinâmica na sala de aula, da existência de um espaço para jogos e brincadeiras, dessa forma a criança aprende de uma maneira divertida e saudável.

De acordo com Howard Gardner, existem várias aptidões além do raciocínio lógico matemático. Depois de muitas pesquisas, ele concluiu que há sete tipos de inteligência:

- Linguística
- Musical
- espacial
- corporal-cinestésica
- interpessoal
- intrapessoal e;
- naturalista

Diante dessa teoria, é possível afirmar que existem talentos diferenciados para atividades específicas, para Gardner cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldado pela cultura. Segundo ele, a educação costuma errar ao não levar em conta os vários potenciais de cada um, portanto, é necessário desenvolver as inteligências múltiplas dos alunos.

TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS POR MEIO DA PRÁTCA DOCENTE

O papel da escola é formar cidadãos conscientes e reflexivos e proporcionar aos alunos os ensinamentos que eles necessitam para viver e trabalhar neste mundo de evolução, bem como orientá-los para a vida.

A missão do professor não é transferir conhecimentos, e sim despertar sua curiosidade, ajudar o aluno através da mediação a construir seus conhecimentos, é preciso que o professor faça aquilo que é essencial ao ambiente que a criança vive. Os professores devem ficar junto aos alunos, como companheiros, deixar que o aluno revele o que ele sabe, explorar seus conhecimentos prévios, promover uma educação ligada a vida, onde a criança seja preparada para viver bem, de modo que se torne um cidadão capaz de

pensar por si mesmo e fazer suas escolhas, assegurando à ele, uma formação crítica, capaz de levá-lo a refletir sobre temáticas cotidianas e interferir positivamente em seu meio e, sobretudo, em sua vida para transformá-la. Hoje, diante da quantidade de informações, o professor deve conduzir o aluno de forma que possa o aprendizado ser mútuo e repleto de paixão. É papel da escola, oferecer ao aluno condições para inserir se no meio social. O professor deve preocupar se também com a arte de ensinar, não basta ser um bom pesquisador, é necessário que seja um transmissor de conhecimentos e formador de opinião, considerar o aluno, como sujeitos de múltiplas relações, ter clareza de sua missão de educador, de agente facilitador do ensino-aprendizagem e de profissional responsável pelo sucesso de seus alunos fora da escola.

É importante ressaltar que o Estado deve valorizar o profissional da educação e proporcionar medidas úteis para a promoção de oportunidades para crianças e jovens em formação.

Ao fornecer uma educação de qualidade, o Estado está erradicando a pobreza, combatendo as desigualdades sociais, a marginalidade, pois fornece aos seus cidadãos a oportunidade de transformar toda uma sociedade, e simultaneamente atingindo os objetivos do art. 3 da CF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esse trabalho, foi possível refletir sobre as desigualdades existentes na educação entre o ensino da escola privada e pública, bem como fatores importantes que contribuem para o avanço da qualidade da educação e que possibilitam que a criança construa seus conhecimentos e se torne um cidadão capaz de fazer suas próprias escolhas.

O direito à educação trata se como visto, de um direito fundamental, com a previsão no artigo 6º da Constituição Federal.

Devemos ter consciência de que toda luta no Brasil por uma educação para todos representa a afirmação de nosso país como uma república. Com essa luta, espera se garantir efetivamente a igualdade.

Escola de qualidade para todos constitui uma das estratégias mais eficazes para combater a pobreza, reduzir a nossa enorme desigualdade social e colocar o país no circuito dos avanços mais importantes para os ideais de justiça e democracia. A educação, portanto, deveria tornar se a prioridade das prioridades, a questão mais urgente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** (Texto atualizado até a Emenda Constitucional n.º 57, de 18 de dezembro de 2008).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases-Lei 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

FERRACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Portal da educação.com.br)

IANNI, Octávio. **A sociedade global.** 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

TOZONI-REIS; Marília Freitas de Campos. **A contribuição da sociologia da educação para a compreensão da educação escolar**
https://www.psiconlinews.com/2016/09psicologia-educacional-a-importancia-da-psicologia-nas-escolas.html
https://novaescola.org.br/conteúdo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas
https://m.mundoeducacao.bol.vol.com.br/amp/educacao/a-importancia-formacao-continua.htm

ANÁLISE DO PAPEL DA ESCOLA FRENTE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Analysis of the role of the school in the inclusion of students with learning difficulties.

ROSANGELA FATIMA DE PAULA [1]

RESUMO

O presente artigo analisa o papel da instituição escolar frente à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, compreendendo a escola como espaço social, político e pedagógico comprometido com a garantia do direito à educação para todos. O objetivo central consiste em discutir de que maneira a gestão pedagógica, a prática docente e as políticas públicas educacionais podem contribuir para a superação de barreiras que historicamente excluem estudantes com diferentes ritmos e formas de aprender. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, utilizando autores da área da Educação Inclusiva, Psicopedagogia e políticas educacionais, além de documentos oficiais das esferas federal, estadual e municipal, com destaque para as normativas do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os resultados evidenciam que a inclusão efetiva não se limita ao acesso e à permanência do estudante na escola, mas exige reorganização curricular, práticas pedagógicas flexíveis, formação continuada de professores, fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico e suporte intersetorial. Conclui-se que a escola necessita abandonar perspectivas homogeneizadoras e assumir uma postura inclusiva que reconheça a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Dificuldades de Aprendizagem; Educação Inclusiva; Prática Docente; Gestão Pedagógica.

[1] **Graduada em Letras pela UniCV (Centro Universitário Cidade Verde) em 2025. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Rede da Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Castro Alves localizado no bairro Jardim dos Francos, zona Norte de São Paulo.**

ANÁLISE DO PAPEL DA ESCOLA FRENTE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Analysis of the role of the school in the inclusion of students with learning difficulties.

ROSANGELA FATIMA DE PAULA [1]

ABSTRACT

This article analyzes the role of schools in the inclusion of students with learning difficulties, understanding the school as a social, political, and pedagogical space committed to guaranteeing the right to education for all. The main objective is to discuss how pedagogical management, teaching practices, and educational public policies can contribute to overcoming barriers that historically exclude students with different learning rhythms and forms. The research is based on a qualitative bibliographic review using authors from the fields of Inclusive Education, Psychopedagogy, and educational policies, in addition to official documents from federal, state, and municipal spheres. The results demonstrate that effective inclusion is not limited to student enrollment and permanence, but requires curricular reorganization, flexible pedagogical practices, continuing teacher education, strengthening of the Political-Pedagogical Project, and intersectoral support. It is concluded that schools need to abandon homogenizing perspectives and adopt inclusive practices that recognize human diversity as a constitutive element of the educational process.
, an amparo given to those who could not afford . Within the list of fundamental human rights is the right to education, supported by national and international norms. It is a fundamental right because it includes a process of individual development proper to the human condition.

KEYWORDS: School Inclusion; Learninng Difficulties; Inclusive Education; Teaching Practice; Pedagogical Management.

[1] **Graduada em Letras pela UniCV (Centro Universitário Cidade Verde) em 2025. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Rede da Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Castro Alves localizado no bairro Jardim dos Francos, zona Norte de São Paulo.**

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui, atualmente, um dos principais desafios enfrentados pelas instituições escolares brasileiras. O avanço das políticas públicas educacionais nas últimas décadas ampliou significativamente o acesso de estudantes historicamente excluídos do sistema regular de ensino. Contudo, a democratização do acesso não garantiu, por si só, a efetivação do direito à aprendizagem, especialmente no caso de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que as dificuldades de aprendizagem não podem ser interpretadas exclusivamente como limitações individuais do estudante. Muitas vezes, elas refletem desigualdades sociais, práticas pedagógicas inadequadas, currículos inflexíveis e modelos escolares fundamentados na homogeneização do ensino. A escola tradicional, estruturada para atender a um padrão único de aprendizagem, frequentemente transforma as diferenças em fracasso escolar.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) fortaleceram juridicamente a construção de uma educação inclusiva no país.

No âmbito estadual e municipal, destacam-se as ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que vêm implementando políticas voltadas ao atendimento educacional especializado, à formação docente e à promoção da equidade educacional. Entre os documentos orientadores da Prefeitura de São Paulo, destacam-se o Currículo da Cidade, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Orientações Normativas voltadas à garantia da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação inclusiva.

Diante desse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a escola pode atuar efetivamente na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, superando práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar?

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel da escola no processo de inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o conceito de dificuldades de aprendizagem; discutir a importância da gestão escolar e do Projeto Político-Pedagógico; refletir sobre a prática docente e a adaptação curricular; e analisar as contribuições das políticas públicas educacionais para a consolidação de práticas inclusivas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Alicia Fernández, Paulo Freire, Vygotsky e documentos oficiais das esferas federal, estadual e municipal.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O CONCEITO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem constituem um fenômeno complexo e multifatorial, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos.

Diferentemente dos transtornos específicos de aprendizagem, que possuem base neurobiológica diagnosticável, as dificuldades podem surgir em decorrência de fatores externos relacionados às condições de ensino e às experiências vividas pelos estudantes.

Segundo Smith e Strick (2012), as dificuldades de aprendizagem interferem significativamente na capacidade de aquisição, organização e utilização das informações, impactando o desempenho escolar e a autoestima do estudante. Entretanto, as autoras ressaltam que tais dificuldades não devem ser reduzidas a déficits individuais, uma vez que o ambiente escolar exerce papel decisivo na construção das possibilidades de aprendizagem.

Alicia Fernández (1991) afirma que o fracasso escolar não pode ser atribuído exclusivamente à criança, pois a aprendizagem ocorre em uma rede de relações sociais e afetivas. Para a autora, o problema da aprendizagem frequentemente revela conflitos institucionais e metodológicos que silenciam o desejo de aprender.

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky contribui para compreender a aprendizagem como processo social mediado pelas interações humanas. O autor destaca que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação pedagógica, evidenciando que o professor possui papel central na construção do conhecimento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça que as escolas devem organizar-se para atender às necessidades específicas dos estudantes, eliminando barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Tal perspectiva desloca o foco da deficiência ou dificuldade do indivíduo para as condições oferecidas pelo ambiente educacional.

Além disso, o Currículo da Cidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo enfatiza que a aprendizagem deve respeitar os diferentes tempos, modos e trajetórias dos estudantes, garantindo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade como princípio educativo.

A ESCOLA INCLUSIVA COMO ESPAÇO DE DIREITOS

A construção de uma escola inclusiva exige profundas transformações estruturais, pedagógicas e culturais. Mais do que inserir estudantes em salas regulares, a inclusão implica reconhecer as diferenças como constitutivas da experiência humana.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão rompe com paradigmas excludentes ao propor uma escola que ensina a todos sem distinção. Para a autora:

“Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude” (MANTOAN, 2003, p. 24).

A autora critica modelos educacionais baseados na normalização e na seleção dos estudantes, destacando que a escola inclusiva deve abandonar práticas classificatórias que reforçam desigualdades.

Paulo Freire (1996) também contribui significativamente para essa discussão ao

defender uma educação humanizadora, dialógica e emancipatória. Para o autor, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso ético com sua formação integral.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) estabelece que nenhuma pessoa pode ser excluída do sistema educacional sob alegação de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. O documento reforça o dever do poder público em garantir acessibilidade, adaptações razoáveis e atendimento adequado às necessidades educacionais.

No município de São Paulo, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que assegurem participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, combatendo processos históricos de segregação.

Assim, a inclusão escolar deve ser compreendida como compromisso ético e político voltado à construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A gestão escolar exerce papel fundamental na consolidação de práticas inclusivas. A construção de uma cultura institucional voltada à valorização das diferenças depende de ações coletivas articuladas pelo corpo gestor.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa um importante instrumento de organização democrática da escola. Veiga (2001) destaca que o PPP não deve ser compreendido apenas como documento burocrático, mas como expressão das intencionalidades pedagógicas da instituição.

Uma escola comprometida com a inclusão precisa prever, em seu PPP:

- estratégias de acompanhamento pedagógico;
- flexibilização curricular;
- ações interdisciplinares;
- formação continuada dos profissionais;
- fortalecimento do diálogo com as famílias;
- articulação com serviços especializados.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam que cabe à gestão garantir condições objetivas para o desenvolvimento das práticas inclusivas, promovendo acessibilidade e recursos pedagógicos adequados.

No contexto paulista, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolve ações voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à educação inclusiva e à formação de professores para o atendimento à diversidade.

Já a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio de documentos orientadores e normativas pedagógicas, enfatiza a necessidade de práticas colaborativas entre professores regentes, profissionais de apoio e equipes multidisciplinares.

Desse modo, a gestão democrática torna-se elemento indispensável para a efetivação de processos inclusivos comprometidos com a aprendizagem de todos.

A PRÁTICA DOCENTE E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR

O professor ocupa posição central na

promoção da inclusão escolar. É por meio da prática pedagógica que o currículo se concretiza e que as relações de aprendizagem são construídas.

Todavia, muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Tal realidade revela fragilidades históricas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Segundo Nóvoa (1995), a formação docente deve estar articulada à reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O professor precisa compreender que ensinar não significa transmitir conteúdos de forma homogênea, mas criar possibilidades para que todos aprendam.

A adaptação curricular surge, nesse contexto, como estratégia fundamental para garantir equidade educacional. Essa adaptação não implica simplificação do conhecimento, mas flexibilização metodológica que respeite as singularidades dos estudantes.

Entre as práticas inclusivas possíveis, destacam-se:

- utilização de recursos visuais e tecnológicos;
- atividades lúdicas e interativas;
- avaliação processual e diversificada;
- flexibilização de tempo e espaço;
- metodologias ativas;
- trabalho colaborativo;
- mediação individualizada.

O Currículo da Cidade da PMSP enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que promovam protagonismo, escuta sensível e valorização das múltiplas formas de aprender.

Além disso, a avaliação escolar precisa deixar de assumir caráter punitivo e classificatório. Hoffmann (2005) defende uma avaliação mediadora, comprometida com o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e não apenas com a mensuração de resultados.

Assim, a prática docente inclusiva exige sensibilidade, formação crítica e compromisso ético com a aprendizagem de todos os alunos.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DO TRABALHO INTERSETORIAL

A inclusão escolar não pode ser responsabilidade isolada do professor. Trata-se de um compromisso coletivo que envolve gestão, equipe pedagógica, famílias, profissionais da saúde e políticas públicas integradas.

A formação continuada aparece como elemento indispensável para a transformação das práticas pedagógicas. Professores necessitam de espaços permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências para enfrentar os desafios da inclusão.

Imbernón (2011) afirma que a formação docente deve ocorrer em diálogo com os problemas reais da escola, possibilitando ao professor desenvolver competências investigativas e reflexivas.

Além disso, o trabalho intersetorial entre educação, saúde e assistência social é fundamental para o acompanhamento integral dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, questões emocionais, sociais e familiares impactam diretamente o desempenho escolar.

Nesse aspecto, o apoio psicopedagógico, psicológico e fonoaudiológico pode contribuir significativamente para a identificação das necessidades dos estudantes e para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas.

As políticas públicas educacionais precisam, portanto, investir não apenas em acesso à escola, mas em condições concretas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação brasileira. Embora os avanços legislativos tenham ampliado o acesso escolar, ainda persistem práticas pedagógicas excludentes que dificultam a efetivação do direito à aprendizagem.

Compreende-se que as dificuldades de aprendizagem não podem ser reduzidas a limitações individuais dos estudantes. Em muitos casos, elas revelam fragilidades estruturais da própria escola, como currículos rígidos, metodologias padronizadas, avaliações classificatórias e ausência de formação adequada para os profissionais da educação.

A escola inclusiva exige transformação profunda das concepções pedagógicas e das relações institucionais. O processo de inclusão não se resume à matrícula do aluno na classe regular, mas implica acolhimento, participação, pertencimento e garantia de aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o papel da gestão escolar mostra-se essencial na construção de práticas democráticas e colaborativas, capazes de fortalecer o Projeto Político-Pedagógico como instrumento de organização coletiva voltado à valorização da diversidade humana.

Da mesma forma, a prática docente precisa superar o modelo tradicional centrado na homogeneização do ensino. O professor inclusivo reconhece que cada estudante aprende de maneira singular e, por isso, busca desenvolver estratégias flexíveis, acessíveis e humanizadas.

As políticas públicas federais, estaduais e municipais analisadas neste trabalho demonstram avanços importantes na consolidação da educação inclusiva. Entretanto, ainda há necessidade de maiores investimentos em formação continuada, redução das desigualdades educacionais, ampliação do atendimento especializado e fortalecimento das redes de apoio intersetorial.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar constitui um compromisso ético, político e social. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda revisão constante de práticas, escuta sensível, valorização das diferenças e defesa incondicional do direito de todos à aprendizagem. Somente por meio de uma educação fundamentada na equidade, no acolhimento e na justiça social será possível garantir que nenhum estudante permaneça invisibilizado dentro da escola.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo.** São Paulo: SEE-SP, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo: SME, 2016.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A à Z:** um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

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

GESTÃO DE SALA DE AULA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Classroom Management: Pedagogical Practices, Inclusion, and Meaningful Learning

SABRINA ALMEIDA ANTUNES PONTARA [1]

RESUMO

A gestão de sala de aula representa um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente no contexto da escola pública, que valoriza a educação integral, a equidade, a inclusão e o protagonismo dos estudantes. Nesse cenário, o professor assume um papel fundamental na organização dos tempos, espaços, interações e práticas pedagógicas, promovendo um ambiente acolhedor, democrático e favorável às aprendizagens. Este artigo discute os principais desafios e possibilidades da gestão de sala de aula, com base nas diretrizes educacionais contemporâneas, no currículo escolar e nas práticas pedagógicas voltadas à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão de sala de aula; Aprendizagem; Inclusão; Mediação pedagógica; Convivência escolar.

ABSTRACT

Classroom management represents one of the main challenges of contemporary education, especially in the context of public schools, which value holistic education, equity, inclusion, and student empowerment. In this scenario, the teacher assumes a fundamental role in organizing time, space, interactions, and pedagogical practices, promoting a welcoming, democratic, and learning-friendly environment. This article discusses the main challenges and possibilities of classroom management, based on contemporary educational guidelines, the school curriculum, and pedagogical practices aimed at guaranteeing students' learning rights.

KEYWORDS: Classroom management; Learning; Inclusion; Pedagogical mediation; School coexistence.

[1] GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA PELA FACULDADE OU UNIVERSIDADE UNIABC (2007; PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I - NA EMEF HERALDO BARBUY,

INTRODUÇÃO

A gestão de sala de aula constitui elemento essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Atualmente, essa gestão está diretamente relacionada à construção de práticas pedagógicas pautadas na equidade, na inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as diferentes realidades presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o professor atua como mediador das aprendizagens, organizando situações didáticas que favoreçam a participação, a convivência respeitosa, o protagonismo estudantil e a construção do conhecimento de forma colaborativa. A sala de aula deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como ambiente de diálogo, investigação, acolhimento e desenvolvimento das múltiplas linguagens.

Além disso, os desafios presentes na escola contemporânea, como a diversidade cultural, as defasagens de aprendizagem, a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial e as questões socioemocionais, exigem práticas pedagógicas planejadas, flexíveis e alinhadas às necessidades dos educandos. Dessa forma, torna-se fundamental refletir sobre estratégias de gestão de sala de aula que garantam o direito de aprender e promovam uma educação democrática e humanizadora.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da gestão de sala de aula no contexto da educação básica, considerando as práticas pedagógicas, a mediação docente e as estratégias que favorecem a aprendizagem significativa e a convivência democrática.

Esse objetivo é sustentado pelos seguintes pontos abordados no artigo:

- A organização dos tempos, espaços e rotinas pedagógicas;
- O papel do professor mediador no processo educativo;
- A inclusão e o respeito à diversidade no ambiente escolar;
- O desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes;
- A construção de relações interpessoais e da convivência ética.

OBJETIVO ESPECÍFICO

• **Investigar como a organização da rotina escolar contribui para o desenvolvimento das aprendizagens e da autonomia dos estudantes.**
– Exemplo no texto: planejamento das atividades, combinados de convivência e organização dos espaços pedagógicos.

• **Analisar a importância da mediação pedagógica na construção do conhecimento.**
– Exemplo no texto: intervenções docentes, acompanhamento contínuo e metodologias ativas.

• **Identificar os desafios relacionados à inclusão e à diversidade na sala de aula.**
– Exemplo no texto: atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial e práticas inclusivas.

• **Discutir a relevância das competências socioemocionais e da convivência democrática.**
– Exemplo no texto: escuta ativa, resolução de conflitos e protagonismo estudantil.
• **Ressaltar o papel da formação continuada na qualificação das práticas pedagógicas.**

– Exemplo no texto: estudos coletivos, formações pedagógicas e reflexão sobre a prática docente.

JUSTIFICATIVA

A gestão de sala de aula é um tema de grande relevância no contexto educacional atual, especialmente diante dos desafios relacionados à aprendizagem, à convivência, à inclusão e às demandas socioemocionais dos estudantes. O cotidiano escolar exige dos professores competências pedagógicas, organizacionais e relacionais que favoreçam a construção de um ambiente acolhedor, participativo e democrático.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender como a organização das práticas pedagógicas pode contribuir para o fortalecimento das aprendizagens e para o desenvolvimento integral dos educandos. A escola contemporânea necessita promover espaços de diálogo, respeito às diferenças e valorização das múltiplas formas de aprender, garantindo condições adequadas para a participação de todos os estudantes.

Este artigo justifica-se pela necessidade de refletir sobre estratégias de gestão de sala de aula alinhadas às demandas da educação contemporânea, valorizando práticas inclusivas, o trabalho colaborativo e a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, busca contribuir para o fortalecimento das práticas docentes e para a promoção de uma educação mais humanizada e significativa.

PROBLEMA

Como a gestão de sala de aula pode contribuir para garantir a aprendizagem significativa, a inclusão e a convivência democrática no contexto escolar contemporâneo?

O artigo trata de temas recorrentes como:

- A organização pedagógica dos tempos e espaços escolares;
- Os desafios da inclusão e da diversidade na escola;
- A mediação docente e o acompanhamento das aprendizagens;
- O desenvolvimento das competências socioemocionais;
- A importância da formação continuada e do trabalho coletivo.

Esses elementos se articulam para compreender como a prática pedagógica pode favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecer a qualidade da educação.

DESENVOLVIMENTO

A gestão de sala de aula envolve diferentes dimensões do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a organização da rotina, a construção das relações interpessoais e o acompanhamento das aprendizagens. As práticas educativas contemporâneas valorizam a educação integral, a equidade e o protagonismo estudantil como princípios fundamentais para o desenvolvimento dos educandos.

Nesse contexto, a organização dos tempos e espaços pedagógicos desempenha papel essencial para a construção das aprendizagens. Rotinas estruturadas, combinados construídos coletivamente e propostas diversificadas favorecem a autonomia, a participação e o sentimento de pertencimento dos estudantes. A utilização de diferentes linguagens, jogos, rodas de

conversa, projetos interdisciplinares e atividades colaborativas amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

Outro aspecto importante refere-se à mediação pedagógica realizada pelo professor. O educador deixa de ocupar apenas a função de transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do conhecimento, promovendo intervenções que auxiliem os estudantes na construção de saberes e no desenvolvimento do pensamento crítico. A escuta ativa, a observação constante e as devolutivas qualificadas tornam-se estratégias essenciais para o acompanhamento do percurso formativo dos educandos.

A inclusão também representa um dos principais desafios da gestão de sala de aula. A escola atende estudantes com diferentes trajetórias, culturas, ritmos e necessidades educacionais, exigindo práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis. Nesse sentido, o trabalho articulado entre professores, equipe gestora, profissionais de apoio e famílias contribui para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Além disso, as competências socioemocionais têm ganhado destaque nas práticas pedagógicas contemporâneas. Habilidades como empatia, cooperação, autonomia, responsabilidade e resolução de conflitos são fundamentais para a convivência democrática e para o fortalecimento das relações no ambiente escolar. O professor exerce papel importante na construção de um clima acolhedor e respeitoso, promovendo o diálogo e a cultura de paz.

Outro fator relevante diz respeito à formação continuada dos educadores. As formações pedagógicas e os momentos de estudo coletivo contribuem para o aperfeiçoamento das práticas docentes, incentivando reflexões sobre o currículo, metodologias ativas e estratégias de acompanhamento das aprendizagens. A troca de experiências entre os profissionais fortalece o trabalho colaborativo e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

Dessa maneira, a gestão de sala de aula deve ser compreendida como uma prática intencional, reflexiva e comprometida com a garantia das aprendizagens, com a valorização das diferenças e com a construção de uma educação democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de sala de aula representa um elemento fundamental para a qualidade da educação, pois envolve a organização pedagógica, a mediação docente, a valorização da convivência democrática e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Esses fatores contribuem significativamente para a construção de aprendizagens mais significativas e humanizadas.

Os desafios presentes no cotidiano escolar exigem dos educadores uma postura reflexiva, acolhedora e comprometida com os direitos de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, torna-se essencial promover práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo estudantil, a equidade e o desenvolvimento integral.

Portanto, investir na formação continuada dos professores, fortalecer o trabalho coletivo e promover ambientes escolares acolhedores são ações fundamentais para garantir uma educação de qualidade social, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL

The Challenges Faced by Early Childhood Educators Regarding Contemporary Demands of Child Behavior

SANDRA REGINA TSUJIGUSHI SOUZA [1]
RAQUEL DIAS BASTOS [2]

RESUMO

A Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica e cumpre uma função vital no desenvolvimento integral das crianças. Essa fase requer que os educadores estejam em constante aprendizado, considerando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que afetam o comportamento infantil. Nesse contexto, este estudo se propõe a analisar os principais desafios que os professores da Educação Infantil enfrentam em relação às exigências contemporâneas ligadas ao comportamento das crianças, levando em conta aspectos pedagógicos, familiares, emocionais e sociais. Para realizar essa análise, foi escolhida uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais publicados entre 2016 e 2026. Os resultados revelaram que o aumento das dificuldades comportamentais, o crescente uso de tecnologias digitais, as alterações nas configurações familiares, a necessidade de práticas inclusivas e a elevação das preocupações com a saúde mental das crianças têm ampliado significativamente as obrigações dos educadores. Em suma, conclui-se que a formação continuada, o fortalecimento da parceria entre a escola e a família, bem como o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que priorizem a afetividade, o acolhimento e a mediação de conflitos, são estratégias essenciais para promover o desenvolvimento integral das crianças e gerar ambientes de aprendizado mais inclusivos e humanizados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Comportamento infantil; Prática docente; Desenvolvimento infantil; Formação de professores.

[1] Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (2017); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade pela Faculdade FOCUS (2023); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024); Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024).

[2] Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Deficiência Auditiva: Tradução e Interpretação em LIBRAS pela Faculdade de Tecnologia Paulista (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2018); Especialista em Tradutor e Intérprete em LIBRAS pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Neuroeducação pela Faculdade FOCUS (2023).

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL

The Challenges Faced by Early Childhood Educators Regarding Contemporary Demands of Child Behavior

SANDRA REGINA TSUJIGUSHI SOUZA [1]
RAQUEL DIAS BASTOS [2]

ABSTRACT

Early Childhood Education is the initial stage of Basic Education and plays a vital role in the integral development of children. This phase requires educators to be in constant learning, considering the social, cultural, and technological changes that affect children's behavior. In this context, this study aims to analyze the main challenges that Early Childhood Education teachers face in relation to contemporary demands linked to children's behavior, taking into account pedagogical, family, emotional, and social aspects. To carry out this analysis, a qualitative literature review was chosen, based on books, academic articles, and official documents published between 2016 and 2026. The results revealed that the increase in behavioral difficulties, the growing use of digital technologies, changes in family configurations, the need for inclusive practices, and the increased concerns about children's mental health have significantly expanded the obligations of educators. In summary, it can be concluded that continuing education, strengthening the partnership between school and family, as well as developing pedagogical approaches that prioritize affection, acceptance, and conflict mediation, are essential strategies to promote the integral development of children and create more inclusive and humanized learning environments.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Child behavior; Teaching practice; Child development; Teacher training.

[1] Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (2017); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade pela Faculdade FOCUS (2023); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024); Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024).

[2] Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Deficiência Auditiva: Tradução e Interpretação em LIBRAS pela Faculdade de Tecnologia Paulista (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2018); Especialista em Tradutor e Intérprete em LIBRAS pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Neuroeducação pela Faculdade FOCUS (2023).

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas modificaram significativamente o contexto da Educação Infantil, influenciando as relações entre escola, crianças e famílias. Mudanças nas formas de socialização, no uso das tecnologias digitais e nas demandas relacionadas ao desenvolvimento socioemocional têm imposto novos desafios à prática docente, exigindo dos professores competências que vão além do ensino tradicional (TORRES *et al.,* 2024).

Nesse contexto, o professor da Educação Infantil desempenha um papel cada vez mais amplo, atuando não apenas na mediação das aprendizagens, mas também na promoção da inclusão, no fortalecimento dos vínculos afetivos e na identificação das necessidades das crianças, o que exige formação contínua e atuação interdisciplinar (SANTOS & SILVA, 2025).

Simultaneamente, inúmeros fatores sociais, econômicos e culturais, incluindo o aumento do acesso às tecnologias digitais, mudanças nas dinâmicas familiares, novas formas de interação social e demandas crescentes relacionadas às habilidades socioemocionais, influenciam o comportamento infantil e tornam mais complexa a prática pedagógica. Diante dessa realidade, torna-se fundamental compreender os desafios enfrentados pelos docentes e fortalecer práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral, a inclusão, a autonomia, a empatia e a convivência democrática, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: Como as exigências atuais no que diz respeito ao comportamento das crianças afetam o trabalho dos educadores da Educação Infantil? Quais abordagens pedagógicas podem ser implementadas para lidar com esses desafios e estimular o desenvolvimento completo dos pequenos em ambientes educacionais caracterizados pela diversidade e complexidade social?

Para responder a esses questionamentos, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil diante das demandas contemporâneas relacionadas ao comportamento infantil, identificando fatores que influenciam a prática pedagógica e estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças em contextos educacionais inclusivos e humanizados.

Como objetivos específicos, busca-se: (a) compreender as principais transformações sociais que influenciam o comportamento infantil na contemporaneidade; (b) analisar o papel do professor da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e afetivo das crianças; (c) identificar os desafios relacionados à gestão dos comportamentos infantis no ambiente escolar; (d) discutir a importância da parceria entre escola e família para o desenvolvimento integral da criança; (e) investigar a contribuição da formação continuada para o fortalecimento das práticas pedagógicas frente às novas demandas educacionais; e (f) refletir sobre estratégias pedagógicas inclusivas voltadas ao acolhimento das diversidades e à promoção do desenvolvimento socioemocional.

A importância deste estudo reside na necessidade de aprofundar o debate sobre as consequências das mudanças contemporâneas na rotina escolar e seus reflexos na prática pedagógica. O aumento das dificuldades

comportamentais, a diversidade nas salas de aula e a urgência em fortalecer os laços entre escola, família e comunidade ressaltam a relevância de gerar reflexões que sustentem políticas educacionais, programas de formação continuada e estratégias pedagógicas mais inclusivas, humanizadas e embasadas em evidências científicas.

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental. O levantamento teórico fundamentou-se em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais publicados prioritariamente entre 2015 e 2026, incluindo produções indexadas em bases científicas nacionais e internacionais e documentos normativos do Ministério da Educação.

Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate acadêmico sobre a temática, fortalecer a valorização da docência na Educação Infantil e subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a afetividade, a mediação qualificada das aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, considerando as exigências impostas pela sociedade contemporânea.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

A Educação Infantil, considerada a fase inicial da Educação Básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), teve significativas mudanças nas últimas décadas, firmando-se como um ambiente voltado para o desenvolvimento completo da criança, abrangendo suas dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais (BRASIL, 1996). A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortaleceu essa concepção ao estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento pautados nas interações e nas brincadeiras como eixos estruturantes do processo educativo (BRASIL, 2017).

Entretanto, as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ocorridas no século XXI alteraram significativamente as formas de viver a infância. O avanço das tecnologias digitais, a reorganização das estruturas familiares, a intensificação das redes sociais, as mudanças econômicas e as consequências provocadas pela pandemia da COVID-19 produziram impactos relevantes sobre o comportamento infantil e sobre o cotidiano das instituições escolares (SILVA; SOUZA; NUNES, 2022).

Dentro desse cenário, as crianças começaram a demonstrar maneiras variadas de se interagir, se comunicar e aprender, o que leva o educador a adquirir novas habilidades para entender suas necessidades e capacidades (FERREIRA; OLIVEIRA, 2018). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o crescimento na infância precisa levar em conta as vivências das crianças em seus diversos contextos sociais e culturais, valorizando suas particularidades e incentivando sua atuação ativa na formação do conhecimento.

Conforme Corrêa, Rocha e Viana (2025), as mudanças no contexto familiar, como a redução do tempo de convivência entre pais e filhos, o uso precoce das tecnologias digitais e as novas configurações familiares, têm influenciado diretamente o comportamento infantil e o cotidiano escolar. Além disso, o aumento das demandas relacionadas ao desenvolvimento socioemocional e à adaptação às rotinas amplia o papel do professor da Educação Infantil, que

passa a atuar não apenas como mediador da aprendizagem, mas também como agente de acolhimento, escuta e fortalecimento dos vínculos afetivos.

Sob essa perspectiva, Barbosa e Flores (2020) ressaltaram que a Educação Infantil deve preservar sua identidade pedagógica centrada nas experiências, nas interações e no brincar, evitando processos de escolarização precoce e garantindo práticas que respeitem as especificidades da infância.

Dentro desse contexto, compreender as transformações sociais contemporâneas constitui requisito essencial para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas coerentes com as necessidades atuais das crianças, promovendo ambientes educativos mais inclusivos, participativos e humanizados.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR FRENTE ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DO COMPORTAMENTO INFANTIL

A atuação docente na Educação Infantil tornou-se progressivamente mais complexa diante das múltiplas demandas apresentadas pelas crianças na contemporaneidade. O professor deixa de exercer exclusivamente a função de transmissor de conhecimentos para assumir um papel de mediador do desenvolvimento integral, articulando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e afetivos no cotidiano escolar (LAGOS; ARAÚJO; PACÍFICO, 2026).

Entre os principais desafios destaca-se o aumento das dificuldades relacionadas à convivência social, à autorregulação emocional, à tolerância às frustrações e à resolução de conflitos interpessoais. Muitas crianças que começam a frequentar a escola enfrentam problemas como compartilhar espaços, seguir normas coletivas e respeitar limites, frequentemente influenciados por mudanças em seus ambientes familiares e sociais (HEIZER, 2025).

Adicionalmente, um ponto significativo é o uso intenso das tecnologias digitais desde os primeiros anos de vida. A rápida integração de dispositivos digitais na vida cotidiana nos últimos anos remodelou significativamente os ambientes em que as crianças se desenvolvem, suscitando preocupações sobre seu uso excessivo. Essas ferramentas podem ser valiosas para a aprendizagem quando utilizadas de forma adequada, seu uso excessivo pode impactar processos de atenção, interação social, linguagem e desenvolvimento emocional. Isso requer dos educadores a necessidade de adotar estratégias pedagógicas que promovam um equilíbrio entre as ferramentas digitais e experiências práticas de exploração, jogos e convivência (CLEMENTE-SUÁREZ *et al.*, 2024).

Paralelamente, cresce nas instituições escolares a necessidade de atender crianças com diferentes necessidades educacionais, transtornos do neurodesenvolvimento, atrasos na linguagem ou dificuldades comportamentais, tornando indispensável o fortalecimento das práticas inclusivas e do trabalho interdisciplinar (HUDSON, 2019).

Nesse cenário, a formação continuada assume papel estratégico. Conforme evidenciado por Bachtchen e Lira (2024), os processos formativos favorecem a compreensão da BNCC, ampliam a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e oferecem subsídios para enfrentar desafios relacionados ao uso das tecnologias, às condições estruturais das escolas e às demandas contemporâneas da

infância.

Além da qualificação profissional, destaca-se a importância da parceria entre escola e família. A construção de relações colaborativas possibilita maior compreensão das necessidades individuais das crianças e fortalece estratégias conjuntas voltadas ao desenvolvimento integral e à prevenção de dificuldades comportamentais.

Outro desafio significativo diz respeito à sobrecarga emocional vivenciada pelos próprios professores. A ampliação das responsabilidades pedagógicas, administrativas e socioemocionais pode gerar desgaste profissional, tornando imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao apoio institucional, valorização docente e promoção da saúde mental dos profissionais da educação (LAGOS; ARAÚJO; PACÍFICO, 2026).

Dessa forma, enfrentar as demandas contemporâneas relacionadas ao comportamento infantil requer investimentos contínuos em formação, fortalecimento das redes de apoio, valorização profissional e implementação de práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, no acolhimento, na ludicidade e no respeito às singularidades do desenvolvimento infantil.

A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMPORTAMENTO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

O desenvolvimento pleno da criança está ligado à interação de diversos ambientes de crescimento, com ênfase na família e na escola. Apesar de suas funções serem diferentes, ambas têm papéis compartilhados na socialização, na formação de valores, no amadurecimento emocional e na educação, formando assim contextos que se complementam na formação do indivíduo (ALVES *et al*., 2025).

Nas últimas décadas, as transformações sociais, econômicas e culturais alteraram significativamente as dinâmicas familiares, repercutindo diretamente sobre o comportamento infantil e sobre as demandas apresentadas às instituições educacionais. A diversidade de configurações familiares, as mudanças nas rotinas de trabalho, o aumento da exposição às tecnologias digitais e os impactos decorrentes das vulnerabilidades sociais passaram a influenciar as formas de interação das crianças e sua adaptação ao ambiente escolar (LAGOS; ARAÚJO; PACÍFICO, 2026).

Sob a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, Santos e Cooper (2024) ressaltaram que, o crescimento saudável da criança resulta da interação contínua entre indivíduo e ambiente, sendo as relações estabelecidas com pais, responsáveis e professores fundamentais para a construção de competências cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, estudos apontam que família e escola exercem funções complementares e devem atuar de forma articulada para favorecer o desenvolvimento global da criança. Pesquisas de Petrucci, Borsa e Koller (2016) evidenciaram que relações positivas entre esses contextos fortalecem fatores protetivos importantes para o desenvolvimento socioemocional infantil.

No ambiente escolar, a parceria com as famílias favorece o compartilhamento de informações sobre as necessidades individuais das crianças, permitindo intervenções pedagógicas mais contextualizadas e eficazes. A comunicação permanente entre professores e responsáveis possibilita compreender fatores

externos que podem influenciar mudanças comportamentais, dificuldades de aprendizagem ou alterações emocionais (ALMEIDA *et al*., 2025).

Por outro lado, a ausência dessa cooperação tende a dificultar a implementação de estratégias educativas coerentes entre os diferentes ambientes frequentados pela criança. A literatura recente demonstra que relações colaborativas entre escola e família promovem maior estabilidade emocional, fortalecimento das habilidades sociais, melhoria da convivência escolar e ampliação do sentimento de pertencimento da criança ao ambiente educativo. Além disso, o fortalecimento dessa parceria contribui para a construção de práticas educativas baseadas no diálogo, no respeito mútuo e na corresponsabilidade pelo desenvolvimento infantil. O professor deixa de atuar isoladamente e passa a integrar uma rede colaborativa composta por famílias, equipe gestora, profissionais especializados e comunidade escolar (ALMEIDA *et al.,* 2025).

Dessa maneira, o enfrentamento dos desafios contemporâneos relacionados ao comportamento infantil requer o fortalecimento permanente das relações entre escola e família, reconhecendo que ambas compartilham objetivos comuns voltados ao desenvolvimento integral, à proteção e ao bem-estar das crianças.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS, DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

As mudanças observadas no perfil das crianças e nas demandas escolares tornam indispensável a adoção de práticas pedagógicas que transcendam a transmissão de conteúdos e contemplem o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, a educação socioemocional emerge como componente estratégico para favorecer competências relacionadas à empatia, autorregulação, cooperação, autonomia e resolução de conflitos (HEIZER, 2025).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece competências gerais que valorizam o autoconhecimento, o respeito às diferenças, a responsabilidade e a convivência democrática, evidenciando que o desenvolvimento emocional constitui dimensão inseparável da formação humana. Consequentemente, o professor da Educação Infantil assume papel fundamental na criação de ambientes acolhedores, seguros e afetivamente significativos.

Entre as estratégias pedagógicas mais relevantes destacam-se as rodas de conversa, atividades lúdicas, projetos colaborativos, brincadeiras simbólicas, contação de histórias, resolução mediada de conflitos, práticas de escuta ativa e experiências que favoreçam a expressão das emoções. Essas metodologias contribuem para fortalecer vínculos afetivos e desenvolver habilidades essenciais para a convivência social.

Segundo Heizer (2025), estudos têm demonstrado que programas estruturados de educação socioemocional apresentam impactos positivos sobre o desempenho escolar, o comportamento, a cooperação entre pares e o desenvolvimento das competências necessárias para a vida em sociedade. Além disso, pesquisas indicam que habilidades como persistência, responsabilidade, autonomia e cooperação influenciam significativamente os processos de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. O autor ainda desta que, outro aspecto indispensável

refere-se à formação continuada dos professores. A rápida transformação das demandas educacionais exige atualização permanente em temas relacionados ao desenvolvimento infantil, inclusão, práticas pedagógicas inovadoras, educação socioemocional, mediação de conflitos e utilização crítica das tecnologias digitais.

De acordo com Barros, Dias e Cabral (2019), a literatura tem destacado que professores adequadamente preparados demonstram maior capacidade para identificar necessidades específicas das crianças, implementar estratégias inclusivas e promover ambientes escolares mais acolhedores e participativos. Também se observa que o investimento institucional na formação docente fortalece a segurança profissional, amplia a qualidade das intervenções pedagógicas e favorece práticas fundamentadas em evidências científicas.

Simultaneamente, Barros, Dias e Cabral (2019) destacaram que é fundamental compreender a relevância de cuidar da saúde mental dos educadores. O aumento das atribuições dos professores, combinado com as exigências emocionais enfrentadas no ambiente escolar, torna evidente a urgência de implementar políticas públicas que promovam a valorização profissional, ofereçam suporte psicossocial e melhorem as condições laborais.

Dentro desse contexto, enfrentar os desafios contemporâneos relacionados ao comportamento infantil exige uma atuação integrada que envolva formação continuada, fortalecimento das competências socioemocionais, aproximação entre escola e família e implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, o acolhimento e o desenvolvimento integral das crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON PARA A COMPREENSÃO DO COMPORTAMENTO INFANTIL

A compreensão do comportamento infantil exige o conhecimento de importantes referenciais teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Entre os principais estudiosos do desenvolvimento humano destacam-se Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, cujas contribuições permanecem relevantes para a interpretação dos processos de aprendizagem, das relações sociais e do desenvolvimento afetivo das crianças, sendo constantemente retomadas em pesquisas contemporâneas e nas discussões sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Jean Piaget compreende a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, defendendo que o desenvolvimento ocorre por meio da interação constante com o meio e da reorganização progressiva das estruturas cognitivas. Para o autor, o aprendizado não representa mera aquisição passiva de informações, mas um processo dinâmico de construção realizado por meio das experiências vivenciadas pela criança.

Nesse sentido, Piaget (2018, p. 15) afirma que “o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas”, evidenciando que a formação infantil deve privilegiar autonomia, criatividade e pensamento crítico. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a experimentação, o brincar e a resolução de problemas no cotidiano escolar.

Vygotsky (2007), por sua vez, atribui papel central às interações sociais e à mediação cultural no desenvolvimento humano. Sua teoria histórico-cultural sustenta que as funções psicológicas superiores são construídas nas relações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto social, sendo posteriormente internalizadas.

Uma das contribuições mais relevantes do autor refere-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. Conforme Vygotsky (2019, p. 97), “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”, demonstrando que a aprendizagem adequadamente mediada impulsiona o próprio desenvolvimento infantil.

Na prática pedagógica, essa perspectiva evidencia a importância do professor como mediador das experiências educativas, planejando intervenções que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades individuais por meio das interações sociais e das atividades colaborativas.

Wallon amplia essa compreensão ao destacar que afetividade, cognição e movimento constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Para o autor, as emoções exercem papel estruturante na formação da personalidade e na construção das relações sociais, sendo impossível compreender o comportamento infantil apenas sob a perspectiva cognitiva.

Segundo Wallon (2019), o desenvolvimento ocorre mediante constante integração entre fatores biológicos e sociais, caracterizando-se por um processo dinâmico no qual emoção, inteligência e motricidade se influenciam mutuamente. Essa concepção apresenta grande relevância para a Educação Infantil, especialmente diante das atuais demandas relacionadas à saúde emocional, à convivência escolar e à inclusão.

As contribuições desses autores dialogam diretamente com pesquisas recentes que defendem práticas pedagógicas centradas na ludicidade, nas interações sociais, na afetividade e no protagonismo infantil. Estudos contemporâneos demonstram que ambientes acolhedores, relações afetivas positivas e estratégias pedagógicas mediadas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fortalecendo competências fundamentais para sua formação integral.

Dessa forma, Piaget, Vygotsky e Wallon permanecem como referências indispensáveis para compreender os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil diante das demandas contemporâneas relacionadas ao comportamento infantil. Seus pressupostos teóricos oferecem importantes fundamentos para a construção de práticas educativas inclusivas, humanizadas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciaram que os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil diante das demandas contemporâneas relacionadas ao comportamento infantil refletem profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e familiares ocorridas nas últimas décadas. Nesse contexto, a atuação docente ultrapassa a dimensão tradicional da

transmissão de conhecimentos, assumindo papel essencial na promoção do desenvolvimento integral das crianças, na construção de vínculos afetivos, na mediação de conflitos e na formação de competências socioemocionais.

A revisão da literatura permitiu compreender que fatores como o uso precoce e excessivo das tecnologias digitais, as mudanças nas configurações familiares, o aumento das demandas relacionadas à saúde mental infantil, a ampliação das políticas inclusivas e a diversidade presente nas salas de aula têm produzido impactos significativos sobre o cotidiano escolar. Em consequência, o professor necessita desenvolver competências profissionais cada vez mais amplas, associando conhecimentos pedagógicos, capacidade de escuta, sensibilidade para compreender as necessidades individuais e habilidade para estabelecer relações colaborativas com famílias e equipes multidisciplinares.

Verificou-se, igualmente, que a parceria entre escola e família representa um elemento indispensável para a promoção do desenvolvimento infantil e para a construção de estratégias coerentes de acompanhamento comportamental. O diálogo permanente entre esses contextos fortalece o processo educativo, favorece a identificação precoce de dificuldades e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. A constante atualização científica e pedagógica possibilita ao professor compreender as novas demandas sociais, implementar metodologias inovadoras, fortalecer práticas inclusivas e desenvolver intervenções fundamentadas em evidências e nos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular.

Destaca-se ainda que o fortalecimento das competências socioemocionais deve ocorrer de forma integrada às experiências de aprendizagem, valorizando o brincar, as interações, a ludicidade e o respeito às singularidades da infância. Ambientes escolares acolhedores, seguros e afetivamente positivos favorecem o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da empatia e da autorregulação emocional, aspectos fundamentais para a formação integral da criança.

Por fim, conclui-se que enfrentar os desafios contemporâneos do comportamento infantil exige investimentos contínuos em políticas públicas de valorização docente, melhoria das condições de trabalho, fortalecimento da relação entre escola e família e ampliação das oportunidades de formação profissional. A construção de práticas pedagógicas humanizadas, inclusivas e fundamentadas cientificamente constitui caminho indispensável para garantir uma Educação Infantil comprometida com o pleno desenvolvimento das crianças e com a formação de cidadãos capazes de participar de forma crítica, ética e responsável da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. F. *et al*. A relação entre família e escola no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. **Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 12, p. 3050-3062, dez. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/23205. Acesso em: 13 jun. 2026.

ALVES, A. C. *et al*. A relação entre família e escola e seus impactos no desenvolvimento acadêmico e socioemocional das crianças a partir do Modelo Teachers and Parents as Partners (TAPP). **RevistaFT**, v. 29, n. 152, 19 nov. 2025. Disponível em: https://revistaft.com.br/a-relacao-entre-familia-e-escola-e-seus-impactos-no-desenvolvimento-academico-e-socioemocional-das-criancas-a-partir-do-modelo-teachers-and-parents-as-partners-tapp/. Acesso em: 12 jun. 2026.

BACHTCHEN, D.; LIRA, A. C. M. Formação continuada na Educação Infantil a partir da BNCC: percepções docentes. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 57, p. 227-256, 2024. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24139. Acesso em: 12 jun. 2026.

BARBOSA, M. C. S.; FLORES, M. L. R. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, 2020. Disponível em: https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1752/1620. Acesso em: 12 jun. 2026.

BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I.; CABRAL, A. C. A. Ações de formação docente institucionais: quais as contribuições para a constituição do docente-bacharel? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 317-339, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qgm7b3WDLSybJrQNH5vgmqH/?lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2026.

HUDSON. D. **Dificuldades específicas de aprendizagem**: ideias práticas. Tradução de Guilherme Summa. Petrópolis - RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Atualizada em 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

CLEMENTE-SUÁREZ, V. J. *et al.* Digital device usage and childhood cognitive development: exploring effects on cognitive abilities. **Children** (Basel), v. 11, n. 1299, 27 oct. 2024. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11592547/. Acesso em: 13 jun. 2026.

CORRÊA, G. K. F.; ROCHA, D. S.; VIANA, J. F. S. A influência do ambiente familiar no desenvolvimento de fala e linguagem em crianças: revisão sistemática. **Revista Acadêmica Online**, v. 11, n. 60, p. e1752, 2025. Disponível em: https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1752. Acesso em: 13 jun. 2026.

FERREIRA, A. L.; OLIVEIRA, M. P. C. A compreensão sobre socialização e criança na Educação Infantil: o que muda com o curso de pedagogia? **Revista Educação em Questão,** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, v. 56, n. 50, 2018, p. 269-330, out./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/16234. Acesso em: 13 jun. 2026.

HEIZER, P. C. G. A Importância do desenvolvimento de habilidades emocionais na escola. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 24, p. 1-26, 2025. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/a-importancia-do-desenvolvimento-de-habilidades-emocionais-na-escola. Acesso em: 14 jun. 2026.

LAGOS, M.; ARAÚJO, S. A. F.; PACÍFICO, J. M. Brincadeira, mediação docente e desenvolvimento infantil no parque escolar da Educação Infantil. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-17, 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/brincadeira-mediacao-docente-e-desenvolvimento-infantil-no-parque-escolar-da-educacao-infantil. Acesso em: 14 jun. 2026.

PETRUCCI, G. W. G.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**, Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto, Brasil, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5137/513754278001.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

SANTOS, C. M. M.; COOPER, I. S. Relação família-escola e seus impactos no desenvolvimento e na aprendizagem: uma análise a partir da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **RevistaFT**, v. 29, n. 140, 21 nov. 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/relacao-familia-escola-e-seus-impactos-no-desenvolvimento-e-na-aprendizagem-uma-analise-a-partir-da-teoria-bioecologica-de-urie-bronfenbrenner/. Acesso em: 12 jun. 2026.

SANTOS, D. D.; SILVA, C. M. S. Educação Infantil: a discussão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade começa no berço. **Estudos Avançados,** v. 39, n. 115, e39115143, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/KgzkNHYFTxFfRT3FH5pPgxz/?lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2026.

SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A.; NUNES, H. C. B. Educação Infantil no contexto da pandemia: novas demandas para o trabalho e a formação docente. **Revista Devir Educação,** Lavras, v. 6, n. 1, e-380, 2022. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/380. Acesso em: 12 jun. 2026.

TORRES, E. O. *et al*. Estratégias para a criação da rotina na Educação Infantil. **RevistaFT**, v. 29, n. 141, 17 dez. 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/estrategias-para-a-criacao-da-rotina-na-educacao-infantil/. Acesso em: 12 jun. 2026.

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

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

English Language Teaching in Brazil: Challenges and Perspectives in Basic Education

SHIRLEY LIMA SANTOS [1]

RESUMO

O ensino da língua inglesa na educação básica brasileira enfrenta desafios de natureza histórica, estrutural e pedagógica que dificultam sua efetividade. A aprendizagem da língua inglesa ainda apresenta disparidades regionais, inadequação da formação de professores, carência de recursos didáticos e uma metodologia não contextualizada. Este artigo aponta essas barreiras no âmbito das políticas públicas de educação, analisa a realidade da sala de aula brasileira e indica algumas perspectivas para o aprimoramento do desenvolvimento profissional, o uso de tecnologias educacionais e o fortalecimento da prática pedagógica comunicativa. Pretende-se que a pesquisa contribua para a promoção da reflexão crítica sobre o papel do inglês como língua global no contexto educacional brasileiro, de modo a oferecer uma educação mais inclusiva e significativa, em consonância com as demandas da sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês; Educação básica; Políticas educacionais; Formação docente; Metodologias de ensino.

ABSTRACT

The teaching of the English language in Brazilian basic education faces historical, structural, and pedagogical challenges that hinder its effectiveness. English language learning still presents regional disparities, inadequate teacher training, a lack of teaching resources, and non-contextualized methodologies. This article highlights these barriers within the framework of public educational policies, analyzes the reality of Brazilian classrooms, and points out perspectives for improvement through professional development, the use of educational technologies, and the strengthening of communicative teaching practices. The study aims to contribute to critical reflection on the role of English as a global language in the Brazilian educational context, promoting a more inclusive and meaningful education aligned with the demands of contemporary society.

KEYWORDS: English language teaching; Basic education; Educational policies; Teacher education; Teaching methodologies.

[1] **Graduação em Letras Universidade de Santo Amaro- UNISA (2000) e Pedagogia pela Universidade Cidade Verde- UNICV (2024); Especialista em Gestão Educacional com habilitações em: Administração escolar, Supervisão escolar e Coordenação pela Faculdade Fabrange (2024); Professora de Ensino Fundamental II - Inglês - na EMEF Jardim Eliana- CEU Navegantes.**

INTRODUÇÃO

A crescente relevância da língua inglesa nos debates sobre a qualidade da educação básica no Brasil nos últimos anos evidenciou outro fato: o mundo está se tornando cada vez mais uma aldeia global e, portanto, o ensino da língua inglesa deve ocupar um lugar de destaque nessas discussões.

O ensino de inglês é uma inclusão relativamente recente no currículo, inicia-se como disciplina obrigatória nos últimos anos do ensino fundamental. Contudo, enfrenta inúmeros desafios em sua implementação. Esses desafios incluem professores com preparo inadequado, falta de materiais didáticos apropriados, carga horária insuficiente e a persistência de métodos tradicionais que não atendem às reais necessidades comunicativas dos alunos. Além disso, as diferenças entre os sistemas de ensino público e privado criam desigualdade educacional que influencia diretamente o acesso a uma educação de qualidade em língua estrangeira. Por outro lado, novas perspectivas e propostas pedagógicas buscam redefinir o ensino de inglês, como as tecnologias digitais, as metodologias ativas e uma abordagem comunicativa centrada no aluno.

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os principais desafios enfrentados pelo ensino de inglês na educação básica brasileira, bem como sobre as possibilidades e caminhos para seu aprimoramento. A análise baseia-se em referenciais teóricos para contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais eficaz, inclusiva e significativa.

OBJETIVO GERAL

Este artigo discute criticamente os principais desafios do ensino de inglês na educação básica no Brasil, tanto estruturais, pedagógicos e formativos, relacionados à influência direta na qualidade da aprendizagem. Este trabalho busca observar como a formação inicial e continuada de professores, bem como a disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos, o tempo dedicado à disciplina e as abordagens metodológicas em sala de aula contribuem para a manutenção de um ensino, muitas vezes ineficaz e descontextualizado. Busca também destacar e discutir perspectivas e estratégias que possam trazer mudanças reais ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, particularmente no contexto da educação pública, e práticas pedagógicas inovadoras com tecnologias digitais e políticas educacionais para uma abordagem mais inclusiva, comunicativa e contemporânea.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Investigar as principais dificuldades enfrentadas por professores de inglês da educação básica, com ênfase na formação inicial e continuada, condições de trabalho e acesso a materiais didáticos.
- Analisar como a organização curricular, a carga horária e as diretrizes das políticas públicas influenciam o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras.
- Identificar as metodologias de ensino mais utilizadas nas salas de aula de inglês e discutir sua eficácia no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.
- Explorar possibilidades de inovação pedagógica por meio do uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e abordagens centradas no aluno.
- Propor encaminhamentos e estratégias que possam contribuir para o fortalecimento de um ensino de inglês mais inclusivo, significativo e alinhado às realidades socioculturais dos estudantes da educação básica.

JUSTIFICATIVA

A inclusão do inglês como disciplina obrigatória no currículo da educação básica brasileira, particularmente a partir dos últimos anos do ensino fundamental, manifesta o papel e a necessidade do idioma como meio de inserção social, acadêmica e profissional dos indivíduos em um mundo globalizado. Contudo, o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta diversos problemas que afetam sua eficácia: professores com qualificação insuficiente, falta de recursos didáticos e tecnológicos, carga horária reduzida e o uso de metodologias que não priorizam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Diante desse cenário, o papel do ensino de inglês na educação básica precisa ser repensado com urgência, principalmente devido às desigualdades regionais e sociais no sistema educacional brasileiro. Compreender os fatores que dificultam a aprendizagem significativa da língua inglesa e identificar práticas e políticas que possam ajudar a superar essas barreiras é fundamental.

Este estudo, portanto, é motivado pela necessidade de ampliar a discussão sobre a qualidade do ensino de inglês nas escolas públicas e de indicar caminhos para aprimorá-lo. O estudo visa fomentar o desenvolvimento de um sistema de ensino de línguas mais inclusivo, contextualizado e eficaz, por meio de uma abordagem crítica e reflexiva, capaz de atender às demandas contemporâneas da educação e da sociedade brasileiras.

PROBLEMA

É fato, porém, que, mesmo sendo disciplina obrigatória na base do currículo nacional, o ensino de inglês nas escolas brasileiras, especialmente nas instituições públicas, apresenta diversas limitações e desafios que afetam diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Entre esses desafios, destacam-se a inadequação dos programas de formação de professores, a falta de materiais didáticos apropriados, o uso de metodologias ineficazes e a redução da carga horária semanal da disciplina. Soma-se a isso a crescente demanda por uma transformação das práticas pedagógicas e das políticas públicas de educação, visando um ensino de línguas mais significativo, comunicativo e contextualizado.

De que forma os principais desafios enfrentados no ensino da língua inglesa na educação básica brasileira impactam a aprendizagem dos alunos, e quais perspectivas podem ser adotadas para promover um ensino mais eficaz, inclusivo e contextualizado nas escolas públicas?

DESENVOLVIMENTO

A proeminência do ensino da língua inglesa na educação básica brasileira tem sido um tema recente nos debates educacionais contemporâneos, devido à crescente relevância do idioma nos contextos acadêmico, profissional e social. Contudo, diversos desafios persistem para a efetiva implementação de uma educação de qualidade nas escolas públicas, apesar dos avanços promovidos pelas políticas públicas de educação no país.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) estabelece que o ensino de inglês no Brasil deve contribuir para a formação integral dos estudantes e promover o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e comunicativas. Como língua globalmente reconhecida, seu estudo e uso são importantes

para a participação nas diversas práticas sociais e culturais dos indivíduos (BRASIL, 2018).

Assim, o ensino de uma língua não deve se restringir à memorização de regras gramaticais, mas sim priorizar o uso significativo da língua na comunicação real. Entretanto, a realidade educacional brasileira apresenta alguns obstáculos que comprometem o alcance dessas diretrizes. Entre os desafios apontados estão a insuficiência de recursos didáticos, a redução da carga horária da disciplina, as desigualdades regionais e a formação inadequada de alguns professores atuantes na área.

De acordo com Rocha (2017), as escolas públicas têm limitações estruturais para inovar e promover práticas pedagógicas mais eficazes no ensino de inglês. A autora enfatiza que, embora existam iniciativas de aprimoramento do ensino, há uma grande lacuna entre o que é proposto no currículo e a realidade da sala de aula. Isso torna muito importante refletir sobre as abordagens metodológicas empregadas no processo de ensino e aprendizagem.

Almeida Filho (2012), defende a abordagem comunicativa como uma alternativa que pode aproximar o aluno do uso real da língua. Segundo a autora, aprender uma língua estrangeira implica adquirir a capacidade de se comunicar em diversos contextos sociais, usando a língua de forma significativa.

Portanto, o que deve ser ensinado é o foco na comunicação e na construção de significado, e não apenas a reprodução mecânica de estruturas gramaticais. Além das questões metodológicas, a formação docente é um dos fatores mais relevantes para a qualidade da educação. Professores bem-preparados estariam mais aptos a selecionar estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos e a criar experiências de aprendizagem mais significativas.

Nessa perspectiva, Freire (2019), enfatiza que a educação deve ser vista como uma prática de liberdade, baseada no diálogo, na reflexão crítica e na valorização do conhecimento dos alunos. Esses princípios, quando aplicados ao ensino da língua inglesa, favorecem uma experiência de aprendizagem mais participativa e contextualizada, que relaciona a língua às vivências e realidades dos estudantes. Outro recurso pedagógico está relacionado às tecnologias digitais. O desenvolvimento tecnológico ampliou consideravelmente as possibilidades de acesso à informação e à comunicação em inglês, permitindo que os alunos interajam com diferentes gêneros textuais, mídias e contextos culturais.

Como afirma Leffa (2009), as tecnologias serão grandes aliadas no ensino de línguas, pois possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem altamente interativos e dinâmicos. Ferramentas digitais, plataformas educacionais, aplicativos e recursos multimídia podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e eficiente. Nesse cenário, as perspectivas para o ensino de inglês como língua estrangeira na educação básica brasileira residem em investimentos em políticas públicas que valorizem os professores, aprimorem a infraestrutura escolar e ampliem o acesso às tecnologias educacionais.

É também necessário fortalecer as práticas pedagógicas que priorizam a comunicação, a interação e a construção crítica do conhecimento. A articulação entre a formação

de professores, as metodologias comunicativas e os recursos tecnológicos podem contribuir para a superação dos desafios existentes e para a promoção de uma educação mais inclusiva e significativa, que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de inglês na educação básica brasileira, especialmente nas escolas públicas, apresenta muitas fragilidades estruturais, pedagógicas e políticas que comprometem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Os desafios da inadequação na formação docente, dos recursos didáticos e tecnológicos, da baixa carga horária e da predominância de metodologias tradicionais confirmam que, embora sua presença esteja garantida nas diretrizes curriculares, a implementação carece de condições adequadas para que a disciplina promova uma aprendizagem significativa e equitativa para todos os alunos.

Aponta, porém, algumas possibilidades. Sugere-se que, com a integração de tecnologias educacionais, o fortalecimento da formação continuada de professores, a promoção de metodologias comunicativas e centradas no aluno e a valorização da língua inglesa como ferramenta de inclusão e mobilidade social, esses problemas poderiam ser superados.

Tais perspectivas só se concretizarão com a dedicação de gestores públicos, instituições de ensino, escolas e professores, trabalhando em conjunto por uma educação mais democrática e de alta qualidade. É importante ressaltar que o ensino da língua inglesa não é primordialmente um elemento curricular, mas sim a ligação entre o aluno e o mundo globalizado, informação, culturas e oportunidades acadêmicas e profissionais.

Nesse sentido, investir na qualidade desse ensino é investir na formação integral do indivíduo e no fortalecimento da cidadania. Portanto, revalida-se a importância de políticas públicas que não apenas determinem a oferta da disciplina, mas também assegurem condições efetivas para o ensino da língua inglesa na educação básica, de modo que esta possa cumprir seu papel social, formativo e emancipatório.

Aspectos regionais, inovações pedagógicas já implementadas e os efeitos de programas de estudo voltados à redução da desigualdade de acesso à educação linguística no Brasil poderiam ser temas de outros estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LEFFA, Vilson J. O ensino de inglês e o uso de tecnologias**. Cadernos de Linguagem e Sociedade,** v. 10, n. 1, p. 45-58, 2009.

ROCHA, Elaine. Ensino de inglês na escola pública: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 501-525, 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E CONSCIENTIZAÇÃO

Environmental Education in Early Childhood Education: Practices and Raising Awareness

SONIA PEREIRA [1]

RESUMO

A importância da educação infantil no desenvolvimento de pessoas ambientalmente conscientes e responsáveis que cuidarão da Terra demonstra como a educação infantil desempenha um papel vital na formação de indivíduos que preservarão o planeta. Programas educacionais que enfatizam o respeito pela natureza, o uso sustentável dos recursos e a gestão responsável do nosso meio ambiente natural devem ser iniciados desde a mais tenra idade. Este artigo apresenta uma visão geral da importância da educação ambiental para a educação infantil; descreve diferentes abordagens pedagógicas para ajudar as crianças pequenas a desenvolverem uma compreensão do ambiente ao seu redor por meio da aprendizagem prática; e descreve uma metodologia utilizada para coletar informações de literatura acadêmica, documentos governamentais e outras fontes confiáveis com o objetivo de analisar a relevância da educação ambiental para a educação infantil. Os resultados desta pesquisa indicam que experiências de aprendizagem baseadas em brincadeiras, jardinagem, reciclagem, contação de histórias, projetos e projetos sustentáveis apoiam o desenvolvimento de comportamentos ambientalmente saudáveis e responsabilidade social em crianças desde o nascimento até o início da vida adulta. O desenvolvimento de pensadores críticos e participantes ativos que compreendam sua responsabilidade para com o meio ambiente será alcançado por meio da Educação Ambiental na Primeira Infância (EAPI).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação Ambiental; Sustentabilidade Ambiental; Processos Pedagógicos; Consciência Ambiental.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo- UNICID (2012); Licenciatura em Artes- Faculdade Unifahe (2026); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luiz (2022); Professora de Educação Infantil - no CEI Jacarandá.**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E CONSCIENTIZAÇÃO

Environmental Education in Early Childhood Education: Practices and Raising Awareness

SONIA PEREIRA [1]

ABSTRACT

The importance of early childhood education in the development of environmentally conscious and responsible individuals who will care for the Earth demonstrates how early childhood education plays a vital role in shaping individuals who will preserve the planet. Educational programs that emphasize respect for nature, the sustainable use of resources, and the responsible management of our natural environment should begin from a very early age. This article presents an overview of the importance of environmental education in early childhood education; describes different pedagogical approaches to help young children develop an understanding of the environment around them through practical learning; and explains a methodology used to gather information from academic literature, government documents, and other reliable sources in order to analyze the relevance of environmental education in early childhood education. The results of this research indicate that play-based learning experiences, gardening, recycling, storytelling, projects, and sustainable activities support the development of environmentally responsible behaviors and social responsibility in children from birth through early adulthood. The development of critical thinkers and active participants who understand their responsibility toward the environment can be achieved through Earl.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Environmental Education; Environmental Sustainability; Pedagogical Processes; Environmental Awareness.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo- UNICID (2012); Licenciatura em Artes- Faculdade Unifahe (2026); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luiz (2022); Professora de Educação Infantil - no CEI Jacarandá.**

INTRODUÇÃO

Como método de ensino, a educação ambiental pode ser usada como meio de conscientizar sobre a sustentabilidade e a preservação dos recursos da Terra. Com a negligência ambiental tão presente nos dias de hoje, é essencial criar ambientes educacionais para crianças que lhes forneçam as ferramentas para entender como suas decisões diárias impactam o planeta, permitindo que promovam a sustentabilidade desde a mais tenra idade.

Quando as crianças participam da educação ambiental por meio de brincadeiras ativas e estruturadas, elas têm a oportunidade de desenvolver valores, atitudes e comportamentos que as levarão a cuidar da Terra continuamente à medida que crescem.
Através da educação ambiental, as crianças descobrem que a maneira como realizam suas atividades cotidianas tem um efeito positivo ou negativo sobre o meio ambiente e sua preservação. As escolas são um canal fundamental para promover comportamentos sustentáveis, aprender a cuidar do nosso planeta também impactará positivamente o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

Participar de atividades divertidas e práticas, como jardinagem na escola, hortas, reciclagem, plantio de árvores, jogos ecológicos e contação de histórias, ajuda as crianças a se desenvolverem e interagirem construtivamente com o meio ambiente.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o uso da Educação Ambiental na Educação Infantil por meio de diferentes formatos de ensino que aprimorem a compreensão das crianças sobre as mudanças climáticas, atendendo, ao mesmo tempo, às suas necessidades educacionais holísticas.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, destacando práticas pedagógicas que contribuam para a conscientização ambiental e para a formação de atitudes sustentáveis nas crianças.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender a importância da Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil.
- Identificar práticas pedagógicas que favoreçam a conscientização ambiental das crianças.
- Analisar a contribuição de atividades lúdicas e sustentáveis para o desenvolvimento infantil.
- Refletir sobre o papel da escola e do professor na formação de valores relacionados à preservação ambiental.

JUSTIFICATIVA

A importância de educar as crianças desde cedo sobre a importância da proteção ambiental, pois desenvolvemos nossas atitudes, comportamentos e hábitos fundamentais durante a infância, que nos acompanharão por toda a vida.

Atualmente, a sociedade enfrenta diversos problemas ambientais, sendo essencial o estabelecimento de programas educacionais que promovam o cuidado com o planeta e o desenvolvimento de comunidades sustentáveis.

A educação infantil é uma das principais formas pelas quais as crianças desenvolvem suas habilidades de aprendizagem, aprendendo com suas próprias experiências enquanto brincam e socializam com outras pessoas.

A Educação Ambiental é fundamental para que desenvolvam respeito e senso de responsabilidade pelo mundo natural, incluindo o meio ambiente físico, garantindo um lugar saudável para viver no futuro.

Além disso, o desenvolvimento infantil pode ser influenciado pela criatividade, por meio da expressão criativa, que estimula a cooperação e o engajamento com o meio ambiente, contribuindo para o aumento do senso de responsabilidade ambiental. Essas oportunidades facilitarão um diálogo contínuo sobre o valor da educação ambiental e da cidadania como parte da prática pedagógica.

PROBLEMA

Qual o papel da prática bem-sucedida da educação ambiental em programas de educação infantil no desenvolvimento da consciência ambiental da criança e no cultivo de uma atitude mais sustentável em relação ao meio ambiente?

DESENVOLVIMENTO

A Política Nacional de Educação Ambiental é uma regulamentação que destaca a necessidade da educação ambiental em todos os níveis de ensino. Os estudantes aprenderão a ser cidadãos responsáveis que se dedicam a proteger e preservar o meio ambiente.

O objetivo da educação ambiental é aumentar a conscientização dos indivíduos sobre a importância de preservar e proteger o meio ambiente e promover o desenvolvimento sustentável.

A educação infantil deve ser planejada com a participação de todos os envolvidos no processo e precisa proporcionar a cada criança uma experiência positiva e prazerosa por meio da aprendizagem lúdica, com participação ativa e trabalho cooperativo. As atividades elaboradas para apoiar a Educação Infantil utilizarão a teoria piagetiana, que afirma que "as crianças se desenvolvem por meio da interação e das experiências com o mundo ao seu redor, por meio de suas atividades cotidianas e pelo envolvimento em experiências práticas, que lhes permitirão desenvolver conhecimento e consciência do ambiente".

Atividades educativas como: brincadeiras, jogos, música, contação de histórias e experiências sensoriais, são uma excelente maneira de apresentar às crianças o conceito de Educação Ambiental, como parte de seu desenvolvimento fundamental. Por meio de projetos como hortas escolares, separação de materiais recicláveis, reutilização de materiais e plantio de árvores, as crianças adquirem experiência em educação ambiental por meio do envolvimento direto.

Segundo Freire (1996), a educação deve capacitar as pessoas a serem pensadoras críticas e a transformar o mundo por meio da participação em suas comunidades e do engajamento na transformação da comunidade. Além disso, a educação ambiental desenvolve o caráter socioemocional das crianças por meio da inculcação de valores como cooperação, responsabilidade, respeito e solidariedade.

Quando as crianças participam em grupo na proteção da natureza, elas também aprendem a conviver de forma coesa (em equipe) e a contribuir para a comunidade. Um componente fundamental da responsabilidade do professor é a de mediador da educação ambiental. Cabe ao professor proporcionar experiências genuínas aos seus alunos, inspirando curiosidade e motivação para que observem, reflitam e aprendam sobre o mundo natural

além de si mesmos.

Vygotsky (1991), afirma que as crianças aprendem por meio da interação social com outras pessoas e pela mediação do professor, isso indica a validade das práticas educacionais participativas.

Um dos principais desafios para a implementação de programas de Educação Ambiental nas escolas é a necessidade de investir em políticas públicas e iniciativas de práticas educacionais que promovam a Educação Ambiental no sistema escolar. As principais barreiras enfrentadas pelas escolas na implementação de seus programas ambientais são a falta de acesso a recursos, a preparação inadequada dos professores e a falta de motivação pedagógica por parte dos docentes.

Portanto, é importante que as escolas ofereçam recursos e apoio adicionais para desempenhar um papel ativo no incentivo aos alunos com ideias sobre Educação Ambiental. Assim, a Educação Ambiental é um fator essencial para tornar as crianças mais conscientes e responsáveis, para que cuidem do meio ambiente.

Quando as escolas expõem as crianças pequenas a experiências de aprendizagem significativas, elas começam a desenvolver hábitos para a vida toda e a tomar consciência do mundo natural que as rodeia. Consequentemente, tornam-se cidadãos mais ativos e responsáveis nas suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil enfatiza a importância da consciência e do respeito pelo meio ambiente, criando um ambiente de aprendizagem que expõe as crianças a problemas reais que encontrarão na vida adulta.

Este estudo demonstrou que as crianças que aprendem sobre o meio ambiente por meio de métodos de ensino experiencial, como jardinagem, reciclagem, atividades ecológicas e atividades sensoriais, são mais conscientes do meio ambiente do que aquelas que não participam desses tipos de atividades.

Os educadores da primeira infância podem promover o comportamento cooperativo, o senso de responsabilidade e o respeito pela natureza entre as crianças por meio da educação experiencial, aprimorando, assim, o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

O papel do professor também é fundamental para auxiliar as crianças na compreensão do meio ambiente e facilitar atividades que promovam o interesse e a curiosidade infantil. A educação ambiental é um elemento essencial para fomentar o senso de cidadania e a responsabilidade ambiental nos jovens.

Ainda existe muita confusão sobre como ensinar educação ambiental de forma eficaz, e isso precisa mudar para que as escolas possam implementar projetos ambientais com sucesso. Criar Ambientes Sustentáveis para a Aprendizagem é, portanto, crucial para estabelecer uma comunidade global que trabalhe em conjunto para construir um planeta melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Institui a Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental:** princípios e práticas**.** São Paulo: Gaia, 2004.

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

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

SATO, Michèle. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2003.

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

EPISTEMOLOGIAS AFRO-BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

Afro-Brazilian Epistemologies and Basic Education: Challenges of Curricular Decolonization

SYLVIA REGINA MARÇAL VIEIRA [1]

RESUMO

O artigo discute o lugar das epistemologias afro-brasileiras na educação básica, problematizando a centralidade de matrizes eurocêntricas na produção do conhecimento escolar e os desafios da descolonização curricular. A partir de uma abordagem teórico-bibliográfica, o texto busca apresentar as contribuições de estudos teóricos de autores que tematizam relações étnico-raciais, decolonialidade e educação (como Gomes, Carneiro, Mbembe, Petronilha, Quijano, Fanon), enfatizando as implicações políticas de quem define o que pode ser reconhecido como saber válido na escola. Argumenta-se que a efetivação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais exige deslocamentos profundos no currículo, passando do uso pontual de conteúdos sobre a história da África para a incorporação de epistemologias negras como eixo estruturante do projeto pedagógico. O texto conclui que a descolonização curricular implica rever hierarquias de saber, reconhecer produções intelectuais afro-brasileiras e construir práticas pedagógicas que articulem justiça cognitiva, reconhecimento e redistribuição.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologias afro-brasileiras; Educação; Descolonização curricular; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article discusses the place of Afro-Brazilian epistemologies in basic education, problematizing the centrality of Eurocentric matrices in the production of school knowledge and the challenges of curricular decolonization. Based on a theoretical-bibliographic approach, the text presents the contributions of authors who address ethnic-racial relations, decoloniality and education (such as Gomes, Carneiro, Mbembe, Petronilha Silva and Quijano), emphasizing the political implications of who defines what can be recognized as valid knowledge at school. It is argued that the effective implementation of Law 10.639/03 and of the Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations requires profound shifts in the curriculum, moving from the occasional use of contents about the history of Africa to the incorporation of Black epistemologies as a structuring axis of the pedagogical project. The text concludes that curricular decolonization implies revising hierarchies of knowledge, recognizing Afro-Brazilian intellectual production and building pedagogical practices that articulate cognitive justice, recognition and redistribution.

KEYWORDS: Afro-Brazilian epistemologies; Education; Curricular decolonization; Ethnic-racial relations.

[1] **Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo Amaro (1985); Especialista em Administração Escolar pela Faculdade de Educação de Assis (1995); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Dona Chiquinha Rodrigues.**

INTRODUÇÃO

A escola básica brasileira constitui um dos principais espaços de produção, circulação e legitimação do conhecimento, o que torna o currículo um campo estratégico de disputa simbólica e política. Em um país marcado por profundas desigualdades raciais e pela permanência do racismo estrutural, a forma como o conhecimento é selecionado, organizado e ensinado contribui para reforçar ou tensionar hierarquias entre grupos sociais e entre diferentes matrizes culturais. A centralidade histórica de referenciais eurocêntricos na definição do que é considerado saber "universal" tem implicado a marginalização de epistemologias afro-brasileiras e africanas, frequentemente reduzidas a conteúdos periféricos, comemorações pontuais ou abordagens folclorizadas.

A promulgação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais representou um marco importante no reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana como parte constitutiva do currículo da educação básica. No entanto, o estudo de textos teóricos referenciais na área da educação, sociologia e antropologia, indicam que, passadas mais de duas décadas, a efetivação dessa legislação é ainda desigual e limitada, com forte resistência institucional e com práticas que, muitas vezes, mantêm intactas as bases eurocentradas do conhecimento escolar.

OBJETIVO GERAL

Analisar, em perspectiva teórica, os desafios e as possibilidades de inserir as epistemologias afro-brasileiras como referência estruturante dos currículos da educação básica, articulando os debates sobre racismo estrutural, decolonialidade e justiça cognitiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir a relação entre eurocentrismo, currículo e produção de invisibilidades;
- Apresentar as contribuições das epistemologias afro-brasileiras para a reconfiguração do conhecimento escolar;
- Problematizar os limites das atuais políticas de educação das relações étnico-raciais;
- Indicar caminhos para a descolonização curricular na perspectiva das relações étnico-raciais.

METODOLOGIA

Este artigo configura-se como um estudo teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica permite analisar produções teóricas já publicadas sobre determinado tema, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, sendo adequada quando se pretende compreender como diferentes autores discutem um objeto de estudo. Foram selecionadas obras das duas últimas décadas que articulam a sociologia, a antropologia da educação e os estudos decoloniais, com fundamento em autores como Gomes, Carneiro, Munanga, Mbembe, Quijano, Walsh, Mignolo e Santos, além da legislação educacional brasileira.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender como as epistemologias afro-brasileiras podem contribuir para a descolonização curricular e para o enfrentamento do racismo na educação básica. A escola, enquanto espaço de formação humana, não deve apenas transmitir conteúdos, mas também problematizar as hierarquias de saber que historicamente invisibilizam os conhecimentos produzidos pela população negra. Nesse sentido, a perspectiva

decolonial oferece importante contribuição, pois não se limita a incluir conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira, mas busca disputar o que conta como conhecimento legítimo no currículo escolar.

PROBLEMA

Diante disso, este artigo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: como as epistemologias afro-brasileiras podem contribuir para os processos de descolonização curricular na educação básica brasileira, tensionando as hierarquias de saber e reconfigurando o lugar da escola na luta contra o racismo?

DESENVOLVIMENTO

EUROCENTRISMO, CURRÍCULO E INVISIBILIDADES

Os currículos da educação básica, segundo Quijano (2005), tem esse seu processo de elaboração, um percurso construido historicamente, que delimita sua organização a partir de um horizonte eurocêntrico que naturaliza a centralidade da experiência europeia e branca como parâmetro de humanidade, racionalidade e civilização. Essa centralidade se manifesta tanto na seleção de conteúdos quanto na forma como se narra a história, se definem referências culturais legítimas e se classificam saberes como científicos ou não científicos (SANTOS, 2010; GOMES, 2017). Perspectivas decoloniais têm demonstrado como o eurocentrismo não é apenas uma questão de origem geográfica dos autores estudados, mas uma lógica de poder que define quem pode falar, sobre o que e a partir de que lugares (MBEMBE, 2018; WALSH, 2009).

No contexto brasileiro, segundo Munanga (2005) e Carneiro (2011) essa lógica produz a invisibilização ou a subalternização de experiências e conhecimentos afro-brasileiros, que aparecem muitas vezes como contribuições ou influências e não como matrizes que organizam a própria sociedade e a produção de saber. Tais invisibilidades atravessam livros didáticos, planos de aula e avaliações, que segundo Gomes (2012) influencia os processos de identificação e pertencimento de estudantes negros e negras, que raramente se veem como sujeitos epistêmicos no interior da escola. Essa questão também é abordada por Silva (2007), que delimita o processo de elaboração de livros didáticos, dentro da temática, como de exemplificação e não de produção de conhecimento. Por fim, Teixeira (2024) delimita que a permanência de estereótipos, representações inferiorizadas e silenciamentos indica que, mesmo após a Lei 10.639/03, o currículo segue sendo um espaço estratégico de reprodução de hierarquias raciais, o que também é descrito por Gomes (2016), que apresenta esse cenário como preocupante, que contribui para invisibilizar o defino pela legislação.

EPISTEMOLOGIAS AFRO-BRASILEIRAS E JUSTIÇA COGNITIVA

Epistemologias afro-brasileiras podem ser entendidas como modos de produzir conhecimento, interpretar o mundo e organizar a vida social que se enraízam em experiências históricas, culturais e políticas de populações negras no Brasil e na diáspora africana (GOMES, 2012; CARNEIRO, 2011). Envolvem, por exemplo, saberes religiosos, filosóficos, artísticos, comunitários e científicos produzidos em terreiros, quilombos, movimentos sociais, universidades e coletivos intelectuais negros, que frequentemente são ignorados ou tratados

como objeto e não como fonte de conhecimento (MUNANGA, 2005; BENTO, 2018). Reconhecer tais epistemologias implica deslocar a escola da posição de única detentora do saber, abrindo-se à pluralidade de matrizes de conhecimento que circulam nos territórios e nas comunidades (REGIS, 2022; SANTOS; MENESES, 2010).

A noção de justiça cognitiva ajuda a compreender que a luta contra o racismo não se limita à redistribuição de oportunidades materiais, mas envolve o reconhecimento de que há desigualdades profundas na forma como saberes são hierarquizados e validados, portanto, incorre em uma mudança de conceitos e discursos na esfera social e educacional (SANTOS, 2010; WALSH, 2009). Incorporar epistemologias afro-brasileiras ao currículo, portanto, não significa apenas "incluir conteúdos sobre África ou cultura negra" como descrito por Mbembe (2018), mas disputar o que conta como conhecimento legítimo, quais perguntas são consideradas relevantes e que autores são lidos como clássicos (QUIJANO, 2005).

Ainda segundo Carneiro (2011) e Gomes (2016), esse movimento, de incorporação de conhecimentos no curriculo, exige romper com a lógica que admite o pensamento negro apenas como experiência ou testemunho, e não como produção teórica sobre sociedade, política, estética e educação.

DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E EDUCAÇÃO BÁSICA

Se faz necessário delimitar que, segundo Wash (2009) a descolonização curricular pode ser definida como um processo de questionamento e reconfiguração das bases coloniais que estruturam o conhecimento escolar, complementado por Mignolo (2008) que destaca a descolonização curricular como um instrumento que visa desestabilizar hierarquias raciais, epistêmicas e culturais.

No contexto da educação básica, isso implica rever objetivos de aprendizagem, selecionar novos referenciais teóricos, reorganizar conteúdos e metodologias e redefinir a própria função social da escola (SANTOS; MENESES, 2010; REGIS, 2022). Em vez de tratar a Lei 10.639/03 como mais um elemento a ser agregado a um currículo já dado, a perspectiva de descolonização propõe entendê-la como oportunidade para repensar o próprio projeto de formação, ampliando o lugar das epistemologias afro-brasileiras (TEIXEIRA, 2024; GOMES, 2017).

No que se refere as pesquisas realizadas na área, cabe destacar que essas indicam, contudo, que a implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais tem se restringido, em muitos contextos, a ações pontuais, projetos isolados ou atividades em datas comemorativas, o que revela a dificuldade de romper com a lógica de inclusão superficial (TEIXEIRA, 2024; SOUZA, 2025).

A ausência de debates sistemáticos sobre currículo, poder e conhecimento, aliada a lacunas na formação inicial e continuada de professores, contribui para que o eurocentrismo se mantenha como matriz silenciosa que organiza o que é ensinado (ALANA, 2023; JORNAL USP, 2022). A descolonização curricular, portanto, não é tarefa meramente técnica, mas processo político que envolve conflitos, resistências e a construção de alianças entre escola, universidade, movimentos negros e comunidades (MBEMBE, 2018; QUIJANO, 2005).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE AFRICANIDADES NA ESCOLA

Apesar dos limites identificados, Gomes (2012) apresenta um cenário positivo, ao destacar que diferentes experiências escolares vêm demonstrando que é possível articular africanidades, epistemologias afro-brasileiras e práticas pedagógicas inovadoras na educação básica. Esse processo também é citado por Regis (2022), Felipe (2025) e Nunes, Silva e Moreira (2020), que buscam destacar que esses projetos que integram literatura negra, oralidades, religiosidades de matriz africana, manifestações artísticas e saberes quilombolas mostram que o currículo pode ser ressignificado quando se reconhece a escola como espaço de diálogo entre diferentes matrizes de conhecimento. Tais experiências, muitas vezes desenvolvidas em escolas públicas, evidenciam que a presença de epistemologias afro-brasileiras amplia repertórios, fortalece identidades e favorece o pertencimento de estudantes negros e não negros (DOSSÊ, 2020; SOUZA, 2025).

Essas práticas, contudo, dependem de condições institucionais favoráveis, de projetos políticos-pedagógicos - PPP, que assumam a educação das relações étnico-raciais como eixo e de formação docente comprometida com uma perspectiva antirracista (TEIXEIRA, 2024; ALANA, 2023).

A descolonização curricular, segundo Gomes (2016), se materializa em escolhas concretas, pois, ao ser apresentado nos PPP das unidades escolares, assume o papel de discutir quais autores são lidos nas aulas de Língua Portuguesa, que histórias sobre o Brasil são contadas em História, quais referências científicas orientam as aulas de Ciências e como se discutem estética, corpo e identidade na escola. Ao incorporar epistemologias afro-brasileiras nesses diferentes campos, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos e se torna instrumento de disputa pela democratização do conhecimento (NUNES; SILVA; MOREIRA, 2020; REGIS, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo do artigo permite afirmar que a inserção de epistemologias afro-brasileiras na educação básica é condição necessária para processos de descolonização curricular, mas ainda está longe de se constituir como realidade consolidada nas escolas brasileiras. As evidências apontam que o eurocentrismo continua a organizar grande parte das escolhas curriculares, produzindo invisibilidades e hierarquias que afetam diretamente as trajetórias escolares de crianças e jovens negros. A efetivação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, portanto, exige ir além da inclusão de temas e avançar na disputa sobre o que conta como conhecimento legítimo no interior da escola.

O trabalho buscou ainda, argumentou que as epistemologias afro-brasileiras, ao afirmarem outros modos de pensar, sentir e conhecer o mundo, oferecem possibilidades concretas para reconfigurar o currículo, ampliar repertórios e produzir justiça cognitiva. Reconhecer esses saberes como referências estruturantes implica desestabilizar hierarquias raciais, revisar materiais didáticos, ampliar o diálogo com comunidades e movimentos negros e investir em formação docente que articule teoria crítica, decolonialidade e práticas pedagógicas. A descolonização curricular, nesse sentido, não é um ponto de chegada, mas um processo permanente de crítica e reconstrução, que convoca a escola a redefinir seu papel na luta contra o racismo.

Por fim, ressalta-se que o avanço desse

projeto, não dependem apenas do contexto educacional, depende muito também, de políticas públicas consistentes, de financiamento adequado e de uma cultura institucional que valorize a diversidade epistêmica e reconheça a centralidade das contribuições afro-brasileiras para a constituição da sociedade e da própria escola. Ao assumir as epistemologias afro-brasileiras como eixo, a educação básica pode se tornar lugar privilegiado de construção de uma sociedade que reconheça, na pluralidade de saberes, uma condição para a democracia e para a justiça social.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03 na prática (livro eletrônico):** experiências de seis municípios no Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira / realização Geledés Instituto da Mulher Negra, Instituto Alana.Sã o Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso: 28 nov.2025

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília,** 2004. Disponível em:https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoesdiversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em: 20 de nov.2025

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CORSINO, Luciano Nascimento. Implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação Básica: contribuições do campo da Educação Física escolar. **Caderno Pedagógico,** [S.l.],22,8,p.e17492,2025.Disponívelem:ttps://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/17492. Acesso em: 03 dez. 2025.

FELIPE, Delton Aparecido. Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 329–329, 2012.Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedb r/article/view/8639602. Acesso em: 03 dez. 2025.

GOMES, Arilson dos Santos. Africanidades e diversidades no Ensino de História: entre saberes e práticas. **Educ. Rev.,** Curitiba , n. 64, p. 189-214, abr. 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200189&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

MBEMBE, Achille.**Crítica da razão negra.** São Paulo: n-1, 2018 (1ª ed. em português)

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê**: literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2306942&forceview=1> . Acesso em: 22 out. 2025.

NUNES, S.; SILVA, J.; MOREIRA, J. Raciais, decolonialidade e Ensino de História e cultura afro-brasileira na Educação Básica**. Revista de Filosofia e Interdisciplinaridade,** 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; Maria Paula Menezes (orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

REGIS, Kátia Evangelista. Educação, currículo e relações étnico-raciais: reflexões a partir do contexto africano. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2007.

SILVESTRE, C. F. Qual é o lugar do lúdico? Propostas multiculturalistas e antirracistas no cotidiano escolar. **Revista de Comunicação e Cultura**, 2025.

SOUZA, M. V. de. Educação para as relações étnico-raciais e currículo: experiências em Escolas Públicas. **Revista do IFAM** – Igapó, 2025.

TEIXEIRA, C. S. de S. A Lei 10.639/03 no currículo da Educação Básica: itinerário de pesquisas e desafios. **Revista Cocar**, v. 18, n. 38, 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB/Abya-Yala, 2009.

ARTES VISUAIS NO ENSINO ESCOLAR

Visual Arts in School Education

TACEANA FERREIRA DE MELO [1]

RESUMO

O trabalho em questão constitui um estudo sobre as artes visuais no contexto do mundo globalizado e suas consequentes implicações para a educação. Tem por objetivo principal analisar à enorme presença das artes visuais no mundo contemporâneo e o gritante descompromisso da escola em incorporar ao seu currículo o estudo dessas visualidades. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos de diversos pesquisadores que analisam o problema. Partimos da trajetória da visualidade dos documentos para o ensino de artes e suas diretrizes pedagógicas; discutindo-se à centralidade da cultura do ensino da arte e suas especificidades e também a necessidade das artes visuais serem trabalhadas num espaço físico adequado ao desenvolvimento das habilidades de aprendizagem incorporadas ao currículo escolar como objeto específico de estudo e não como mero facilitador de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Necessidades; Pedagogia e Generalidades.

ABSTRACT

The work in question constitutes a study on the visual arts in the context of the globalized world and its consequent implications for education. Its main objective is to analyze the enormous presence of the visual arts in the contemporary world and the stark commitment of the school to incorporate into its curriculum the study of these visualities. It is a bibliographical research based on studies of several researchers that analyze the problem. We start from the trajectory of the visuality of the documents for the teaching of the arts and its pedagogical guidelines; discussing the centrality of art education culture and its specificities and also the need for the visual arts to be worked in a physical space appropriate to the development of learning abilities incorporated into the school curriculum as a specific object of study and not as a mere learning facilitator.

KEYWORDS: Visual arts; Needs; Pedagogy and Generalities.

[1] **Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré 2016. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.**

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa enfoca à importância das Artes Visuais nas escolas de Educação Infantil, abordando esta temática enquanto elemento curricular propiciador do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à construção da autonomia, independência e identidade da criança.

O objetivo é buscar subsídios que possam ser desenvolvidos em sala de aula transformando o conceito de Pedagogia Artística Tradicional para a proposta triangular onde se desenvolve o fazer artístico, à apreciação e a criticidade.

Acreditamos que no decorrer deste trabalho, entenderemos de uma forma mais clara o dia a dia da criança, suas relações de apreciação de formas artísticas, sonoras, visuais, plásticas e audiovisuais presentes no ambiente natural e cultural em que as crianças vivem.

À importância da organização do espaço físico das escolas para crianças na etapa da educação infantil será também apresentada, buscando de maneira específica definir o conceito de espaço físico na sala de aula e delinear um estudo frente maneiras adequadas para organizar a sala de aula considerando as necessidades específicas desta faixa-etária.

A temática estruturação espacial da sala de aula será abordada considerando à importância de ser um espaço seguro, favorecedor da mobilidade e iniciativa das crianças, promovendo a realização das atividades tanto de forma coletiva, quanto individual, possibilitando explorações e descobertas (Assis, 2002).

Segundo Assis (2002) todo projeto pedagógico possui metas e objetivos a serem alcançados, para viabilizar este caminho são necessárias algumas condições básicas, entre elas destaca-se à organização do espaço da sala de aula, considerando-a como fundamental para a concretização do projeto educativo e da concepção de educação que se pretende desenvolver.

Algumas questões básicas apresentam-se como necessárias ao desenvolver este tema, as quais serão enfocadas no decorrer deste estudo, sendo organizadas da seguinte maneira:

No primeiro momento será realizada uma conceitualização sobre a estruturação dos documentos para o ensino de artes e suas diretrizes como práticas pedagógicas, onde apontaremos a diferença entre o professor especialista e o professor generalista, até chegarmos às necessidades das crianças diante da aprendizagem das artes visuais.

Em seguida, será abordada a centralidade da cultura do ensino de artes, onde apresentaremos a compreensão do mundo através da arte, chegando assim a uma visão reflexiva sobre a importância das artes visuais.

O ENSINO DE ARTES E SUAS DIRETRIZES COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Em todos os ciclos da educação fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas:

Artes Visuais - com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas de produção resultantes das novas tecnologias, como arte em computador; Música; Teatro; Dança que é demarcada como uma modalidade específica.

Embora haja pequenas diferenças no modo de

estruturar à exposição, os dois documentos para a área de Arte apresentam na primeira parte uma fundamentação e orientação geral para a área, e na segunda parte as propostas para cada linguagem específica.

Em sua primeira parte, cada um dos documentos traz uma caracterização geral da área de Arte, com uma visão histórica do desenvolvimento do ensino de arte em nosso país, além de uma fundamentação teórica, principalmente no item "a arte como objeto de conhecimento" (PCN - Arte I) "a arte como conhecimento" (PCN - Arte II).

É apresentada, ainda, uma orientação para a prática pedagógica em Arte, abordada em termos globais, com os itens voltados para os objetivos e conteúdos, nos dois documentos, e ainda o item sobre avaliação, no texto para os 3o e 4o ciclos/ 5a à 8ª séries.

A primeira parte de cada documento, que expõe uma proposta global para a área de Arte, é bastante marcada pela perspectiva das artes plásticas. Isto na verdade reflete tanto a predominância que esta linguagem artística tem tido no espaço escolar da Educação Artística, quanto o papel que as artes plásticas têm desempenhado, historicamente, na discussão de encaminhamentos pedagógicos para a área.

Pois, apesar de todos os problemas, foi às artes plásticas que, com as propostas da arte-educação, procuraram enfrentar de modo mais direto o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas; colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar e dando-lhe uma função educacional mais ampla, voltada para a formação plena do indivíduo.

As propostas para as diversas linguagens artísticas como artes visuais, música, teatro e danças estão submetidas à orientação geral apresentada na primeira parte, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. Tais diretrizes retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada "Metodologia Triangular", ou melhor, "Proposta Triangular", defendida por Ana Mãe Barbosa na área de artes plásticas, tendo "por premissa básica a integração do fazer artístico, à apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica", nos termos dos próprios Parâmetros.

Há pequenas diferenças, entre os dois documentos dos PCN-Arte, no modo como esses eixos são reapropriados, mas à orientação geral derivada da Proposta Triangular é bastante clara, marcando os eixos de ação pedagógica. Segundo o documento para os 3o e 4o ciclos, o "conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar". O próprio texto especifica estas linhas de atuação:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações à ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação.

> (...) Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo à ela relacionado. (...) Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela à existência de múltiplas culturas e subjetividades. (PCN-Arte II, p. 50).

Nos dois primeiros ciclos, os eixos norteadores são: a produção, a fruição e a reflexão (PCN-

Arte I, p. 55-56). No entanto, esta diferença entre os dois documentos é muito mais de formulação do que de concepção. Observe-se o direcionamento comum na passagem acima citada (Contextualizar é...) e no seguinte trecho dos PCN para as séries iniciais:

> "A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre à arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão" (PCN-Arte I, p. 56).

Assim, há uma correspondência direta entre o eixo da fruição, nos 1o e 2o ciclos, e o da apreciação, nos 3o e 4o; entre o eixo da reflexão e o da contextualização, como o próprio documento para 5a à 8a séries explicita:

...” a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com à informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação”. Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área.

> A reflexão compartilhada gera um contexto de ensino e aprendizagem cooperativo, que expressa à natureza social do saber. Essa experiência coletiva, por sua vez, realimenta a reflexão de cada aluno, pois envolve níveis distintos de elaboração de saberes, o que provoca, desequilibra e promove transformações nas aprendizagens individuais. (PCN-Arte II, p. 50).

Embora esses eixos norteadores tomem claramente como base a Proposta Triangular, vemos que nos PCN-Arte é dada uma maior abrangência ao eixo da contextualização/reflexão, que não se restringe mais a uma mera contextualização histórica da obra apreciada, através da aplicação de conhecimentos da história da arte (Barbosa, 1991). Contextualização/reflexão, agora, abrange a própria atuação do aluno e a sua vivência cultural.

Vale, ainda, questionar à escolha do termo "fruição" para o eixo norteador relativo "à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado", no documento para as séries iniciais (PCN-Arte I, p. 55-56). Consideramos que esse termo cujo uso não é tão corrente não é suficientemente claro, constituindo uma dificuldade a mais para o professor deste nível de ensino, que muitas vezes não tem qualquer formação em arte.

Por outro lado, como podemos observar no dicionário especializado de Teixeira Coelho (1999), "fruição" reforça uma concepção intuitiva e emocional da apreciação artística, relegando assim os aspectos perceptivos e cognitivos com os quais o professor precisa trabalhar. Nesta medida, acreditamos que o uso desse termo, no documento para o 1o e 2o ciclos, reflete as marcas de uma concepção romântica de arte, presentes na fundamentação (apresentada na primeira parte do texto) dos PCN-Arte.

Quer sejam denominados de produção, fruição e reflexão (nos 1o e 2o ciclos), quer recebam a designação de produzir, apreciar e contextualizar (nos 3o e 4o ciclos) convém ressaltar que, segundo os documentos, "os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios" (PCN-Arte I, p. 56; PCN-Arte II, p. 49).

Tal articulação encontra respaldo na própria Proposta Triangular, segundo a qual é à interseção dessas três diretrizes de atuação que permite encontrar o conhecimento em arte, e nenhuma delas, sozinha, "corresponde à epistemologia da arte" (Barbosa, 1991, p. 31-

32).

Como as orientações pedagógicas para as linguagens específicas estão submetidas ao direcionamento geral para a área de Arte, esses três "eixos norteadores" podem ser reconhecidos tanto nos blocos de conteúdos propostos (nos dois documentos), quanto nos objetivos gerais (nos 3o e 4o ciclos) das várias modalidades artísticas.

Como aponta Fonterrada (1998), os diversos documentos dos Parâmetros Curriculares refletem o estado em que cada área de conhecimento se encontra. Neste sentido, a Proposta Triangular, ao adotar, como base do processo de ensino e aprendizagem, três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em arte, representa, em nosso país, a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área.

Tal tendência contrapõe-se ao esvaziamento de conteúdos gerado por práticas pedagógicas centradas em um fazer artístico sem orientação, em nome da espontaneidade criativa, práticas estas que por muito tempo foram dominantes na área, sob as bandeiras da arte-educação, e que ainda podem ser encontradas em muitas salas de aula. Pode ser questionada, contudo, à opção dos PCN-Arte de, ao embasar os eixos norteadores na Proposta Triangular, transpô-la automaticamente das artes plásticas para as demais linguagens artísticas, tomando-a praticamente como alternativa única.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou-nos refletir sobre nossas metodologias educacionais, diante do ponto de vista e afirmações dos autores/pensadores pesquisados, verificamos e concordamos que à educação diferenciada através das artes visuais proporciona melhor desenvolvimento da criança, facilitando assim maior assimilação entre as atividades atribuídas em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem.

O professor interessado em promover mudanças, poderá encontrar na proposta das artes visuais uma importante metodologia, que contribuirá para diminuir os altos índices de fracasso escolar e evasão verificada nas escolas, porém este não foi o objeto de nosso estudo.

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, à escola tem uma importante função nesse processo.

É no espaço da escola que a fruição pode se unir à crítica especializada, incrementando a

cultura e formando produtores de arte mais capacitados, desde à infância. Assim podemos concluir que à aprendizagem das artes visuais é de suma importância para o desenvolvimento da criança, tanto no aspecto cognitivo quanto social.

A relação entre à imaginação e os papéis assumidos é muito importante para o ato de brincar, desenhar, pular, cantar, dançar, pois ao mesmo tempo em que a criança é livre na sua imaginação, ela tem que obedecer às regras sociais do papel assumido.

As artes visuais são então atividades sócio-cultural, pois ela se origina nos valores e hábitos de um determinado grupo social, onde as crianças têm a liberdade de escolher com o quê e como elas querem realizá-la.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, R. **Consideraciones sobre la Educación Artística**. Barcelona: Paidós, 1999.

ASSIS, R.; OSWALD, Maria L. M. B.; PEREIRA, Ana B. C; KRAMER, S. (org.). **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRINCADEIRAS LIVRES EM AMBIENTES EXTERNOS E A AUTONOMIA INFANTIL

Free Outdoor Play and Child Autonomy

TAINÁ RODRIGUES VIERA [1]

RESUMO

As brincadeiras livres em ambientes externos configuram-se como práticas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. O contato com espaços abertos, como pátios, parques, jardins e áreas naturais, amplia as possibilidades de exploração, favorecendo a autonomia, a criatividade e a construção de conhecimentos significativos. Nesse contexto, a brincadeira livre permite que a criança tome decisões, resolva conflitos, experimente desafios e desenvolva habilidades sociais e emocionais. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância das brincadeiras livres em ambientes externos como promotoras da autonomia infantil, considerando o papel do professor como mediador das experiências e a organização dos espaços educativos. A pesquisa fundamenta-se em autores que abordam a infância, o brincar e o desenvolvimento infantil, destacando a relevância do protagonismo da criança nos processos educativos. Além disso, discute-se a necessidade de planejamento pedagógico que valorize o brincar ao ar livre, garantindo segurança, diversidade de materiais e liberdade de movimento. Observa-se que ambientes externos estimulam o desenvolvimento motor amplo, a curiosidade e a interação entre as crianças, contribuindo para aprendizagens mais significativas. Conclui-se que as brincadeiras livres em espaços externos são essenciais para o fortalecimento da autonomia infantil, pois possibilitam vivências que respeitam o tempo, o interesse e as necessidades das crianças, promovendo uma educação mais democrática, participativa e alinhada às diretrizes da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincadeiras livres; Autonomia infantil; Ambientes externos; Desenvolvimento integral.

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade São Camilo (2020); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Quinta do Sol**

BRINCADEIRAS LIVRES EM AMBIENTES EXTERNOS E A AUTONOMIA INFANTIL

Free Outdoor Play and Child Autonomy

TAINÁ RODRIGUES VIERA [1]

ABSTRACT

Free play in outdoor environments is a fundamental practice for children's integral development in Early Childhood Education. Contact with open spaces such as playgrounds, gardens, patios and natural areas expands possibilities for exploration, promoting autonomy, creativity and meaningful learning. In this context, free play allows children to make decisions, solve conflicts, face challenges and develop social and emotional skills. This article aims to discuss the importance of free play in outdoor environments as a promoter of children's autonomy, considering the teacher's role as a mediator and the organization of educational spaces. The study is based on authors who address childhood, play and child development, highlighting children's protagonism in educational processes. Furthermore, the need for pedagogical planning that values outdoor play is discussed, ensuring safety, diversity of materials and freedom of movement. Outdoor environments stimulate motor development, curiosity and social interaction, contributing to meaningful learning experiences. It is concluded that free play in outdoor spaces is essential for strengthening children's autonomy, as it respects children's interests, needs and learning pace, promoting a more democratic and participatory education.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Free play; Children's autonomy; Outdoor environments; Integral development.

[1] **Graduada em Pedagogia pela Universidade São Camilo (2020); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Quinta do Sol**

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como a etapa inicial da educação básica e possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Nesse contexto, o brincar assume papel central nas práticas pedagógicas, especialmente quando ocorre em ambientes externos que ampliam as possibilidades de exploração e aprendizagem. As brincadeiras ao ar livre favorecem experiências significativas, pois permitem que a criança interaja com diferentes elementos, explore o espaço com autonomia e construa conhecimentos a partir de suas próprias ações. De acordo com Kishimoto (2017), o brincar constitui-se como linguagem essencial da infância, sendo por meio dele que a criança se expressa, experimenta e aprende sobre o mundo que a cerca. Quando essas experiências ocorrem em ambientes externos, ampliam-se as oportunidades de movimento, investigação e interação social.

A valorização das brincadeiras livres em espaços externos também está diretamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia infantil. Ao escolher como brincar, com quem brincar e quais estratégias utilizar, a criança exercita a tomada de decisões e a resolução de problemas. Nesse sentido, Vygotsky (2007) destaca que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança avança em suas capacidades cognitivas e sociais por meio da interação com o ambiente e com os pares. Os espaços externos favorecem essas interações, pois oferecem diversidade de estímulos e desafios que contribuem para o desenvolvimento integral.

Além disso, o contato com a natureza e com ambientes abertos promove experiências sensoriais importantes para a infância. Segundo Tiriba (2010), os espaços externos na Educação Infantil não devem ser compreendidos apenas como locais de recreação, mas como ambientes educativos que possibilitam aprendizagens significativas. A autora enfatiza que a relação com a natureza favorece a curiosidade, a criatividade e a construção da autonomia, permitindo que a criança explore diferentes materiais e vivencie situações de descoberta.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor nesse processo. A mediação docente deve garantir a organização do espaço, a segurança e a oferta de materiais, respeitando a liberdade da criança durante as brincadeiras. Conforme Oliveira (2011), o professor da Educação Infantil precisa compreender o brincar como eixo estruturante do currículo, organizando experiências que valorizem a participação ativa das crianças. Assim, o educador atua como observador e mediador, incentivando a autonomia sem controlar excessivamente as ações infantis.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também reforçam a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. O documento destaca que as crianças aprendem por meio da exploração do ambiente, das relações sociais e das experiências corporais. Dessa forma, os espaços externos tornam-se fundamentais para garantir o direito ao brincar, ao movimento e à expressão. Ao proporcionar brincadeiras livres em ambientes externos, a escola contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, respeitando as especificidades da infância e promovendo uma educação significativa e humanizadora.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância das brincadeiras livres em ambientes externos como promotoras da

autonomia infantil na Educação Infantil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Compreender o papel do brincar livre no desenvolvimento infantil, identificar as contribuições dos ambientes externos para a autonomia das crianças, discutir o papel do professor como mediador das brincadeiras e refletir sobre a organização dos espaços externos como promotores do protagonismo infantil.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre a importância das brincadeiras livres em ambientes externos como práticas pedagógicas essenciais na Educação Infantil. Em muitas instituições, o tempo destinado ao brincar ao ar livre ainda é limitado, o que reduz as oportunidades de exploração e desenvolvimento da autonomia infantil. Ao valorizar esses momentos, a escola contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo experiências que envolvem movimento, interação e descoberta. Além disso, o contato com ambientes externos favorece a criatividade, a socialização e a construção de aprendizagens significativas. Assim, discutir essa temática torna-se relevante para fortalecer práticas pedagógicas que respeitem a infância e incentivem o protagonismo infantil, contribuindo para uma educação mais democrática e humanizadora.

DESENVOLVIMENTO

O BRINCAR LIVRE COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar livre é reconhecido como um dos principais eixos estruturantes da Educação Infantil, pois possibilita que a criança construa conhecimentos a partir de suas próprias experiências e interações. Ao brincar de forma espontânea, a criança explora o ambiente, cria hipóteses, experimenta soluções e desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Esse processo ocorre de maneira significativa, pois parte dos interesses e das necessidades infantis. De acordo com Kishimoto (2017), o brincar é a principal atividade da infância e constitui-se como linguagem fundamental por meio da qual a criança compreende o mundo, desenvolvendo sua imaginação e criatividade. Nesse sentido, o brincar livre amplia as possibilidades de aprendizagem, especialmente quando ocorre em ambientes externos, nos quais a criança encontra maior diversidade de estímulos e desafios.

Os espaços ao ar livre favorecem a autonomia infantil ao permitir maior liberdade de movimento e exploração. Ao correr, pular, subir e manipular elementos naturais, a criança experimenta diferentes formas de interação com o ambiente. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial e da capacidade de resolução de problemas. Segundo Vygotsky (2007), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança realiza ações que ainda não conseguiria executar sozinha em outras situações. Ao interagir com os colegas e com o ambiente, a criança amplia suas competências e constrói novas aprendizagens. Dessa forma, o brincar livre em ambientes externos favorece não apenas o desenvolvimento físico, mas também o cognitivo e o social.

Além disso, o brincar livre possibilita o desenvolvimento das relações sociais. Durante as brincadeiras, as crianças negociam regras, compartilham materiais e resolvem conflitos, aprendendo a conviver em grupo. Para

Brougère (2010), o brincar é um espaço cultural em que a criança aprende valores, normas e formas de interação social. Nos ambientes externos, essas interações tornam-se ainda mais ricas, pois há maior possibilidade de criação de brincadeiras coletivas e exploração do espaço. As crianças organizam jogos, inventam narrativas e constroem relações baseadas na cooperação e no respeito mútuo.

Outro aspecto relevante refere-se à criatividade e à imaginação. Os ambientes externos oferecem materiais não estruturados, como folhas, galhos, areia e pedras, que estimulam a criação de diferentes brincadeiras. Diferentemente dos brinquedos prontos, esses elementos permitem múltiplas possibilidades de uso, incentivando a imaginação infantil. Conforme destaca Tiriba (2010), o contato com a natureza favorece experiências sensoriais e investigativas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Ao explorar esses elementos, a criança constrói conhecimentos de forma ativa e significativa.

Portanto, o brincar livre em ambientes externos deve ser valorizado como prática pedagógica essencial na Educação Infantil. Ao garantir tempo e espaço para essas experiências, a escola promove o protagonismo infantil e favorece o desenvolvimento da autonomia. O professor, ao organizar ambientes ricos em possibilidades e respeitar a liberdade das crianças, contribui para uma educação que reconhece o brincar como direito e como elemento fundamental para a aprendizagem. Dessa forma, o brincar livre torna-se um instrumento importante para a formação de sujeitos autônomos, criativos e participativos.

AMBIENTES EXTERNOS COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os ambientes externos na Educação Infantil configuram-se como espaços privilegiados para a promoção de aprendizagens significativas, pois ampliam as possibilidades de exploração, interação e movimento das crianças. Diferentemente dos espaços internos, que muitas vezes apresentam limitações físicas, os ambientes ao ar livre oferecem diversidade de estímulos sensoriais e oportunidades para experiências corporais mais amplas. Segundo Tiriba (2010), os espaços externos devem ser compreendidos como ambientes educativos e não apenas como locais destinados à recreação, pois favorecem a relação das crianças com a natureza e contribuem para o desenvolvimento integral. Ao explorar esses espaços, a criança observa, investiga e interage com diferentes elementos, construindo conhecimentos a partir da experiência direta.

A aprendizagem significativa ocorre quando a criança participa ativamente das situações, experimentando e estabelecendo relações entre o que já sabe e as novas descobertas. Nos ambientes externos, essa construção é potencializada pela variedade de elementos disponíveis, como areia, água, terra, folhas e estruturas naturais. Essas experiências estimulam a curiosidade e a investigação, aspectos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Oliveira (2011), a criança aprende por meio da ação, sendo o movimento e a exploração fundamentais para a construção do conhecimento na Educação Infantil. Assim, os ambientes externos tornam-se espaços que favorecem a aprendizagem ativa e significativa.

Além disso, os espaços ao ar livre contribuem para o desenvolvimento motor das crianças. Atividades como correr, pular, subir e

equilibrar - se estimulam a coordenação motora ampla e a consciência corporal. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento físico e influenciam aspectos cognitivos e emocionais. Wallon (2007) destaca que o movimento é elemento central no desenvolvimento infantil, pois está diretamente ligado às emoções e à construção da identidade. Nos ambientes externos, as crianças têm maior liberdade para se movimentar, o que contribui para o fortalecimento da autonomia e da confiança em suas capacidades.

Outro aspecto relevante refere-se às interações sociais. Nos espaços externos, as crianças encontram mais oportunidades para brincar coletivamente, compartilhar materiais e criar jogos em grupo. Essas interações favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, empatia e respeito às diferenças. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), as interações são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, sendo essenciais para a construção de aprendizagens significativas. Ao brincar em ambientes externos, as crianças desenvolvem relações sociais mais amplas e constroem conhecimentos de forma colaborativa.

Além disso, o contato com a natureza promove experiências sensoriais importantes para a infância. Sentir diferentes texturas, observar elementos naturais e experimentar mudanças climáticas contribuem para o desenvolvimento da percepção e da curiosidade. Tiriba (2010) ressalta que a relação com a natureza possibilita vivências que ampliam a sensibilidade e a consciência ambiental desde a infância. Essas experiências fortalecem o vínculo das crianças com o meio ambiente e contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis.

Dessa forma, os ambientes externos devem ser valorizados como espaços de aprendizagem significativa na Educação Infantil. Ao proporcionar experiências diversificadas ao ar livre, a escola favorece o desenvolvimento integral das crianças e fortalece a autonomia infantil. O planejamento pedagógico deve incluir o uso intencional desses espaços, garantindo segurança e diversidade de materiais. Assim, os ambientes externos tornam-se fundamentais para a construção de aprendizagens que respeitam a infância e promovem o protagonismo das crianças.

A AUTONOMIA INFANTIL NAS BRINCADEIRAS AO AR LIVRE

A autonomia infantil é um dos objetivos centrais da Educação Infantil, sendo construída por meio das experiências vivenciadas pelas crianças em diferentes contextos. As brincadeiras livres em ambientes externos contribuem significativamente para esse processo, pois oferecem oportunidades para que a criança tome decisões, explore o espaço e resolva desafios de forma independente. Ao brincar ao ar livre, a criança escolhe atividades, organiza jogos, negocia regras e interage com os colegas, exercitando sua capacidade de agir com autonomia. Segundo Freire (1996), a autonomia não é algo que se ensina diretamente, mas que se constrói nas relações e nas práticas educativas que valorizam a participação ativa do sujeito. Dessa forma, o brincar livre torna-se espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Nos ambientes externos, a diversidade de estímulos e desafios favorece a tomada de decisões pelas crianças. Ao explorar o espaço, subir em estruturas, manipular elementos naturais ou criar brincadeiras coletivas, a

criança experimenta diferentes situações que exigem escolhas e soluções. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio da interação entre a criança e o meio social, sendo o brincar uma atividade que possibilita avanços importantes nas capacidades cognitivas e sociais. Assim, ao participar de brincadeiras livres, a criança desenvolve habilidades como planejamento, organização e resolução de problemas.

Além disso, a autonomia está diretamente relacionada ao desenvolvimento da confiança e da autoestima. Quando a criança percebe que é capaz de realizar ações por si mesma, fortalece sua segurança emocional e sua independência. Brougère (2010) afirma que o brincar permite à criança experimentar papéis e construir sua identidade, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. Nos ambientes externos, essas experiências tornam-se ainda mais ricas, pois a criança tem maior liberdade para explorar e interagir com o ambiente.

Outro aspecto importante refere-se às relações sociais estabelecidas durante as brincadeiras ao ar livre. Ao interagir com os colegas, a criança aprende a compartilhar, negociar e resolver conflitos, desenvolvendo habilidades sociais fundamentais. Essas experiências contribuem para a construção da autonomia moral, pois a criança aprende a respeitar regras e a considerar o outro. De acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento infantil ocorre na integração entre emoção, movimento e cognição, sendo as interações sociais essenciais nesse processo. Nos ambientes externos, as brincadeiras coletivas favorecem essas interações e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

O papel do professor também é fundamental para o desenvolvimento da autonomia. O educador deve organizar o espaço, oferecer materiais e garantir segurança, permitindo que as crianças explorem o ambiente com liberdade. Oliveira (2011) destaca que a mediação docente deve incentivar a participação ativa das crianças, evitando intervenções excessivas que limitem a autonomia. Assim, o professor atua como observador e mediador, apoiando as experiências infantis sem controlar as ações.

Portanto, as brincadeiras livres em ambientes externos constituem-se como importantes estratégias para o desenvolvimento da autonomia infantil. Ao proporcionar experiências que valorizam a participação ativa das crianças, a escola contribui para a formação de sujeitos independentes, críticos e participativos. Dessa forma, o brincar ao ar livre deve ser reconhecido como prática pedagógica essencial na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS BRINCADEIRAS EXTERNAS

O professor da Educação Infantil desempenha um papel fundamental na mediação das brincadeiras livres em ambientes externos, pois é responsável por organizar o espaço, planejar experiências e garantir condições para que as crianças explorem o ambiente com autonomia e segurança. Embora a brincadeira livre pressuponha espontaneidade, ela não exclui a intencionalidade pedagógica. Ao contrário, exige do educador um olhar atento e sensível para compreender as necessidades, os interesses e as potencialidades das crianças. Segundo Oliveira (2011), o professor da Educação Infantil deve atuar como mediador das experiências, criando condições para que a criança participe ativamente do processo educativo e construa conhecimentos a partir da

interação com o ambiente e com os pares.

A mediação docente, nesse contexto, envolve a organização de ambientes ricos em possibilidades de exploração. Ao disponibilizar materiais variados, como pneus, cordas, caixas, tecidos e elementos naturais, o professor amplia as oportunidades de brincadeiras e estimula a criatividade infantil. Kishimoto (2017) ressalta que o ambiente deve ser planejado de modo a favorecer o brincar livre, permitindo que a criança escolha atividades e desenvolva sua autonomia. Dessa forma, o espaço externo torna-se um ambiente educativo que promove aprendizagens significativas.

Além disso, o professor deve observar atentamente as brincadeiras, identificando as interações e os desafios vivenciados pelas crianças. A observação pedagógica é instrumento essencial para compreender como as crianças utilizam o espaço e como constroem suas brincadeiras. A partir dessa observação, o educador pode planejar novas experiências que ampliem as aprendizagens. Vygotsky (2007) destaca que a mediação do adulto contribui para o avanço do desenvolvimento infantil, especialmente quando o professor intervém de forma sensível, incentivando a participação e a cooperação entre as crianças.

Outro aspecto importante refere-se à garantia da segurança sem comprometer a autonomia. O professor deve organizar o espaço de forma que as crianças possam explorar o ambiente com liberdade, respeitando seus limites e capacidades. Tiriba (2010) enfatiza que o contato com a natureza e com ambientes externos exige uma postura docente que valorize a confiança nas crianças, permitindo que experimentem desafios e desenvolvam independência. Assim, a mediação não deve ser excessiva, mas orientadora, favorecendo a autonomia infantil.

Além disso, o educador tem papel relevante na promoção das interações sociais durante as brincadeiras externas. Ao incentivar a cooperação, o compartilhamento e a resolução de conflitos, o professor contribui para o desenvolvimento social das crianças. Wallon (2007) destaca que as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento infantil, sendo o ambiente coletivo espaço de construção de aprendizagens. Nos ambientes externos, essas interações tornam-se mais intensas, exigindo do professor sensibilidade para orientar as relações de forma positiva.

Portanto, o professor é mediador essencial nas brincadeiras livres em ambientes externos, atuando na organização do espaço, na observação das interações e no incentivo à autonomia infantil. Ao planejar experiências que valorizem o brincar ao ar livre, o educador contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma prática pedagógica que respeite a infância e promova o protagonismo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras livres em ambientes externos configuram-se como práticas pedagógicas essenciais na Educação Infantil, pois favorecem o desenvolvimento integral das crianças e fortalecem a construção da autonomia infantil. Ao explorar espaços ao ar livre, as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências significativas que envolvem movimento, interação social, criatividade e resolução de problemas. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, promovendo aprendizagens que partem da ação e da exploração do ambiente.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o brincar livre deve ser compreendido como eixo estruturante das práticas pedagógicas, especialmente quando associado aos ambientes externos. Esses espaços ampliam as possibilidades de investigação e permitem que a criança exerça sua autonomia ao tomar decisões, criar brincadeiras e interagir com os colegas. O contato com a natureza e com materiais não estruturados favorece a curiosidade e a criatividade, contribuindo para a construção de conhecimentos significativos. Além disso, as interações sociais estabelecidas durante as brincadeiras ao ar livre possibilitam o desenvolvimento de habilidades como cooperação, empatia e respeito às diferenças.

Destacou-se também o papel do professor como mediador das experiências, responsável por organizar o espaço, oferecer materiais e garantir segurança sem limitar a autonomia das crianças. A mediação docente, pautada na observação e no respeito ao protagonismo infantil, contribui para a ampliação das aprendizagens e para a construção de uma prática pedagógica mais significativa. Assim, o educador deve valorizar o brincar ao ar livre como momento educativo, planejando experiências que respeitem os interesses e as necessidades das crianças.

Portanto, as brincadeiras livres em ambientes externos devem ser reconhecidas como direito das crianças e como estratégia pedagógica fundamental na Educação Infantil. Ao garantir tempo e espaço para essas experiências, a escola promove uma educação que valoriza a infância, fortalece a autonomia e contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente conscientes.

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

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.

CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Early Childhood Education Centers: Foundations, Practices, and Implications for Holistic Development

TAMIRES APARECIDA SILVA DOS SANTOS [1]

RESUMO

A primeira infância constitui o período mais sensível do desenvolvimento humano, caracterizado por intensa plasticidade cerebral, formação de vínculos afetivos e construção das bases cognitivas, sociais e emocionais. Nesse contexto, os Centros de (CEIS) assumem papel estratégico como instituições responsáveis por garantir cuidado, educação e experiências significativas. Este artigo discute a importância dos CEIS na Primeira Infância, destacando sua função pedagógica, social e política, bem como os princípios que orientam práticas educativas de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Primeira Infância; Centros de Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Educação Infantil; Interações; Brincadeira; Políticas Públicas.

ABSTRACT

Early Childhood constitutes the most sensitive period of human development, characterized by intense brain plasticity, the formation of emotional bonds, and the construction of cognitive, social, and emotional foundations. In this context, Early Childhood Education Centers (ECECs) play a strategic role as institutions responsible for ensuring care, education, and meaningful experiences. This article discusses the importance of ECECs in Early Childhood, highlighting their pedagogical, social, and political functions, as well as the principles that guide quality educational practices.

KEYWORDS: Early Childhood; Early Childhood Education Centers; Integral Development; Early Childhood Education; Interactions; Play; Public Policies.

[1] **Graduação Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2016); Especialista em Educação Especial e Educação Infantil (2023) FACONNECT e Educação e Psicomotricidade (2024) FAEV; Professora de Educação Infantil- no CEI Jardim Matarazzo.**

INTRODUÇÃO

A Primeira Infância, compreendida aproximadamente entre zero e seis anos, é reconhecida por organismos internacionais como UNICEF e UNESCO como uma fase decisiva para o desenvolvimento humano. No Brasil, os Centros de Educação Infantil (CEIs) constituem a primeira etapa da Educação Básica e são responsáveis por assegurar o direito das crianças à educação, conforme previsto na Constituição Federal e na LDB. Assim, compreender o papel dos CEIs implica reconhecer sua relevância para a promoção do desenvolvimento integral e para a redução das desigualdades sociais.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância dos Centros de Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças na Primeira Infância, considerando suas práticas pedagógicas, interações e função social.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender como os CEIs articulam cuidado e educação na rotina da Primeira Infância.
- Identificar a relevância das interações e da brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil.
- Discutir o papel do educador como mediador do desenvolvimento infantil.
- Refletir sobre a relação entre CEI, família e políticas públicas na garantia dos direitos das crianças.

JUSTIFICATIVA

A Primeira Infância é reconhecida como o período mais decisivo do desenvolvimento humano, marcado por intensa plasticidade cerebral e pela formação das bases cognitivas, emocionais e sociais. Diante disso, os Centros de Educação Infantil assumem papel estratégico na promoção de experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral. Investigar o papel dos CEIs é fundamental para compreender como práticas pedagógicas intencionais podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos. Além disso, a discussão se justifica pela necessidade de fortalecer políticas públicas que assegurem o direito à Educação Infantil de qualidade.

PROBLEMA

Qual é o papel dos Centros de Educação Infantil (CEIs) no desenvolvimento integral das crianças na Primeira Infância e de que maneira suas práticas pedagógicas contribuem para a formação social, cognitiva e emocional das crianças?

DESENVOLVIMENTO

O CEI COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, segundo a LDB (Lei nº 9.394/1996), deve promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Os CEIs, portanto, não se limitam ao cuidado, mas articulam práticas educativas que reconhecem a criança como sujeito ativo e produtor de cultura.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “a criança é um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações e práticas sociais”. Essa perspectiva reforça a importância de ambientes planejados, materiais acessíveis e rotinas que favoreçam a autonomia e a exploração.

BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES COMO EIXOS ESTRUTURANTES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que a brincadeira e as interações são os eixos centrais da Educação Infantil. A brincadeira possibilita que a criança experimente papéis sociais, desenvolva linguagem, organize pensamentos e expresse emoções. Vygotsky (1998) destaca que, no brincar, a criança opera em um "nível de desenvolvimento superior ao que apresenta na vida real", evidenciando o potencial da atividade lúdica para o desenvolvimento.

As interações, por sua vez, são fundamentais para a construção de vínculos e para a aprendizagem social. É por meio delas que a criança aprende a negociar, comunicar, compartilhar e reconhecer o outro como sujeito.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O educador é mediador das experiências infantis. Ele observa, escuta, planeja e organiza contextos que favoreçam a participação ativa das crianças. Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil é inseparável das relações afetivas, o que reforça a importância do vínculo entre educador e criança.

A formação continuada é essencial para que o educador compreenda as especificidades da Primeira Infância e desenvolva práticas intencionais, sensíveis e fundamentadas teoricamente.

FAMÍLIA, COMUNIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) asseguram o direito à Educação Infantil. Os CEIs, enquanto política pública, contribuem para a equidade social e para a redução das desigualdades.

A parceria entre CEI e família é indispensável. Bronfenbrenner (1996) destaca que o desenvolvimento humano ocorre em sistemas interligados, e a relação entre escola e família fortalece a rede de apoio da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Centros de Educação Infantil desempenham papel essencial na Primeira Infância, promovendo experiências que favorecem o desenvolvimento integral. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem, os CEIs se consolidam como espaços de cuidado, educação e cidadania. Investir na Primeira Infância significa investir no futuro social, emocional e intelectual das crianças.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 1996.

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

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

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

The Role of Play in Children's Holistic Development

TATIANA APARECIDA DA SILVA DOS ANJOS [1]

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância do brincar na Educação Infantil como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Destaca-se que as brincadeiras favorecem a aprendizagem, a criatividade, a socialização e o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Além disso, enfatiza-se o papel do professor na mediação das experiências lúdicas e na organização de ambientes que valorizem o brincar. Conclui-se que a ludicidade é indispensável para a construção de conhecimentos e para a formação integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincar; Ludicidade.

ABSTRACT

The present work addresses the importance of playing in Early Childhood Education as a fundamental element for the integral development of the child. It is noteworthy that games favor learning, creativity, socialization and cognitive and affective development. In addition, the role of the teacher in the mediation of playful experiences and in the organization of environments that value play is emphasized. It is concluded that playfulness is indispensable for the construction of knowledge and for the integral formation of children.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Play; Playfulness.

[1] **Graduação em Pedagogia na Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Africanidades na Educação Básica pela Faculdade Fabrange (2026); Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.**

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo responsável por proporcionar experiências que favoreçam a construção de conhecimentos, a socialização e o desenvolvimento integral. Nesse contexto, o brincar assume papel de destaque, uma vez que representa uma das principais formas de expressão, interação e aprendizagem na infância. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem a imaginação, constroem relações sociais e ampliam suas capacidades cognitivas, afetivas e motoras.

Nas últimas décadas, diversos estudos têm evidenciado a relevância da ludicidade no processo educativo, demonstrando que as brincadeiras vão muito além do simples entretenimento. Quando inseridas de maneira intencional no cotidiano escolar, elas tornam-se importantes instrumentos pedagógicos, capazes de promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral da criança. Além disso, documentos oficiais que orientam a Educação Infantil reconhecem o brincar como um direito da infância e como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas.

Diante dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para o processo de aprendizagem. Busca-se, ainda, compreender o papel do professor como mediador das experiências lúdicas, bem como a necessidade de valorizar as brincadeiras como elemento essencial na construção de uma educação mais significativa, participativa e humanizada.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

No contexto da Educação Infantil contemporânea, tem-se atribuído crescente relevância às brincadeiras como elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem infantil. A valorização das experiências lúdicas decorre do reconhecimento de que a criança aprende de maneira mais significativa quando participa ativamente de situações que despertam seu interesse, sua criatividade e sua interação com o meio. Nesse sentido, a brincadeira ultrapassa a condição de simples entretenimento, configurando-se como uma importante estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor.

Ao refletir sobre o papel da escola nesse processo, Friedmann (2012, p. 44) apresenta uma provocação significativa ao questionar: “E se a escola fosse o lugar de a criança brincar para crescer e aprender?”. Essa reflexão convida educadores e pesquisadores a repensarem as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, reconhecendo o brincar como uma atividade essencial para a construção do conhecimento e para a formação integral da criança. Dessa forma, torna-se imprescindível a inserção das brincadeiras no cotidiano escolar, considerando seu potencial para promover aprendizagens diversificadas e contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças. Para Friedmann, (2012, p. 12):

> Se o brincar não fosse o melhor método de a criança aprender em profundidade e extensão, ele (desenvolvimento infantil) teria de ser resgatado, preservado e promovido por ser o espaço da liberdade. Quem não brinca cresce amarrado. Quem brinca experimenta o mergulho profundo na alma das coisas. E se torna livre para criar soluções, inovar caminhos, inventar o futuro.

Diante dessa perspectiva, torna-se fundamental assegurar à brincadeira um espaço significativo no cotidiano da Educação Infantil. Para isso, é indispensável que os professores compreendam o potencial educativo das atividades lúdicas, reconhecendo-as como importantes instrumentos para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, destaca-se a valorização das brincadeiras tradicionais, que contribuem de maneira expressiva para o fortalecimento dos aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos, além de favorecerem a interação e a construção de vínculos entre as crianças.

Corroborando essa compreensão, Sales e Faria (2012, p. 118) afirmam que “o brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, relacionarem-se, descobrirem, explorarem e conhecerem sua realidade física e social”. A partir dessa concepção, é possível compreender a brincadeira como uma prática que vai além do entretenimento, constituindo-se em uma importante forma de aprendizagem e de construção de conhecimentos. Além disso, o ato de brincar está intimamente relacionado às dimensões culturais e históricas da infância, uma vez que, por meio das brincadeiras e da criação de brinquedos, as crianças representam situações vivenciadas em seu cotidiano, expressam suas experiências e atribuem significados ao mundo que as cerca.

As brincadeiras infantis acompanham as transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo, sofrendo adaptações e ressignificações de acordo com os contextos históricos e culturais de cada época. Enquanto algumas práticas lúdicas são modificadas ou deixam de fazer parte do cotidiano das crianças, outras permanecem presentes por gerações, demonstrando sua relevância para a cultura infantil. Brincadeiras como amarelinha, esconde-esconde e adivinhações constituem exemplos de atividades que atravessaram diferentes períodos históricos e continuam sendo vivenciadas pelas crianças na atualidade.

Entretanto, é importante compreender que as brincadeiras não são práticas estáticas, mas manifestações sociais influenciadas pelas condições culturais e históricas de cada contexto. Assim, embora uma mesma brincadeira possa ser realizada em diferentes épocas, as experiências, os significados e as formas de interação que a envolvem tendem a variar conforme a realidade vivenciada pelas crianças. Dessa maneira, a criança que brincava de amarelinha em períodos passados possuía referências, costumes e modos de vida distintos daqueles encontrados pelas crianças contemporâneas, o que influencia diretamente a maneira como a brincadeira é compreendida, desenvolvida e apropriada pelos participantes.

Dessa forma, torna-se fundamental que o professor da Educação Infantil compreenda a relevância de sua atuação na organização e mediação das experiências lúdicas. As brincadeiras não devem ser entendidas apenas como momentos recreativos ou utilizadas exclusivamente para a transmissão de conteúdos específicos de maneira limitada. Ao contrário, é necessário reconhecer que o brincar constitui uma prática educativa capaz de promover aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento integral da criança. Conforme destacam Salles e Faria (2012), por meio das brincadeiras as crianças aprendem a conviver, interagir e participar ativamente das relações sociais, construindo e reconstruindo conhecimentos e experiências em grupo.

Nessa perspectiva, o brincar deve ser

concebido não apenas como uma necessidade inerente à infância, mas também como um direito garantido às crianças. Navarro e Prodócimo (2012, p. 634) afirmam que “o brincar não é apenas necessidade, mas direito das crianças, onde as instituições de educação infantil devem estar organizadas de acordo com as características das crianças e devem valorizar a brincadeira em seus espaços e tempos”. Tal entendimento reforça a responsabilidade das instituições educativas em promover ambientes que favoreçam a ludicidade, assegurando tempos, espaços e recursos adequados para o desenvolvimento das atividades lúdicas.

Essa concepção encontra respaldo nos documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelecem em seu artigo 9º que as práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Assim, o brincar é reconhecido como elemento essencial no processo educativo, constituindo-se em uma importante ferramenta para a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação integral das crianças.

No âmbito da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) reforçam a centralidade das brincadeiras no processo educativo, ao mesmo tempo em que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos. Nessa perspectiva, a infância é compreendida como uma etapa marcada por intensas interações e experiências, nas quais a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva. Por meio das relações estabelecidas no cotidiano, ela brinca, imagina, cria, observa, experimenta, questiona, comunica-se e produz conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo, participando ativamente da construção da cultura.

A partir dessa concepção, evidencia-se a relevância do papel desempenhado pelos professores na organização e condução das experiências lúdicas no contexto escolar. Cabe ao educador atuar como mediador das brincadeiras, garantindo condições adequadas para que elas ocorram de maneira significativa e inclusiva. Para isso, é necessário disponibilizar espaços, tempos e materiais compatíveis com as necessidades das crianças, além de planejar atividades lúdicas que considerem as características e especificidades de cada grupo.

Além disso, o professor deve promover situações que favoreçam o desenvolvimento de valores como respeito, cooperação, solidariedade e convivência coletiva, estabelecendo regras que contribuam para a participação de todos. Nesse sentido, as brincadeiras inclusivas assumem papel fundamental, pois possibilitam que cada criança vivencie experiências de aprendizagem, interação e pertencimento. Dessa forma, a mediação pedagógica qualificada contribui para que o brincar cumpra sua função educativa, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais.

A CRIANÇA E O BRINCAR

As brincadeiras constituem manifestações culturais e sociais presentes na trajetória da humanidade desde os tempos mais remotos. Ao longo da história, diferentes sociedades desenvolveram uma ampla variedade de brinquedos e práticas lúdicas, transmitidas entre gerações e incorporadas ao cotidiano

infantil. Nesse contexto, o brincar configura-se como uma atividade inerente à infância, embora seja fundamental que a criança encontre oportunidades, estímulos e ambientes favoráveis para explorar esse universo, essencial para seu desenvolvimento integral.

O ato de brincar proporciona experiências que favorecem a imaginação, a criatividade e a descoberta do mundo. Por meio das atividades lúdicas, as crianças têm a possibilidade de experimentar situações, expressar sentimentos, explorar suas potencialidades e construir conhecimentos significativos. Conforme destacam Sommerhalder e Alves (2011, p. 13), “através da brincadeira a criança testa seus limites e seus medos, é assim que ela satisfaz seus desejos”. As autoras ressaltam ainda que “é por meio da brincadeira que a criança aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando”, evidenciando o importante papel do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Além das contribuições para os aspectos cognitivos e emocionais, as brincadeiras favorecem a construção das relações interpessoais. Durante as interações lúdicas, as crianças compartilham experiências, aprendem a conviver com as diferenças, desenvolvem atitudes de cooperação e fortalecem vínculos afetivos. Ao brincar em grupo, vivenciam situações que exigem diálogo, respeito às regras, solidariedade e trabalho coletivo, elementos fundamentais para a vida em sociedade. Dessa forma, a brincadeira não deve ser compreendida apenas como uma atividade recreativa, mas como uma prática educativa indispensável para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

As crianças vivenciam experiências lúdicas em diferentes espaços de convivência, como o ambiente familiar, os parques, as ruas e outros locais destinados ao lazer. Entretanto, é no contexto da Educação Infantil que as brincadeiras podem assumir uma intencionalidade pedagógica mais estruturada, contribuindo de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, torna-se essencial que os professores adotem práticas educativas capazes de despertar o interesse, a curiosidade e o prazer das crianças em participar das atividades propostas, favorecendo sua inserção ativa nos espaços de interação e construção do conhecimento.

A atuação docente exerce papel fundamental nesse processo, uma vez que a forma como o professor organiza os ambientes, propõe as atividades e interage com as crianças pode influenciar diretamente sua motivação para aprender. Quando as experiências educativas são planejadas de maneira acolhedora e significativa, as crianças tendem a envolver-se mais intensamente nas situações de aprendizagem, desenvolvendo suas capacidades de forma espontânea e prazerosa.

Diante disso, diversos estudos evidenciam a relevância das brincadeiras no contexto da Educação Infantil, reconhecendo-as como elementos indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança. O contato com brinquedos, jogos e atividades lúdicas possibilita experiências que ultrapassam o simples entretenimento, favorecendo a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das habilidades sociais. Assim, o brincar configura-se como uma importante estratégia pedagógica, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação da criança em seus aspectos cognitivos, afetivos,

sociais e culturais.

As brincadeiras desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo significativamente para a formação das crianças em diferentes dimensões, especialmente nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Por meio das experiências lúdicas, as crianças ampliam suas possibilidades de interação, desenvolvem habilidades emocionais, constroem conhecimentos e aprendem a conviver em sociedade, tornando o brincar uma atividade indispensável para o seu crescimento integral.

Nesse contexto, Leal e Silva (2011, p. 54) ressaltam "que tanto as brincadeiras livres ou espontâneas quanto aquelas apoiadas pelos adultos podem ter um efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação de crianças pequenas". Essa afirmação evidencia a importância de valorizar diferentes formas de brincar no cotidiano da Educação Infantil, reconhecendo que cada uma delas oferece oportunidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa maneira, garantir o direito ao brincar significa assegurar às crianças condições favoráveis para sua formação integral. Considerando que a brincadeira está diretamente relacionada ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, privar a criança dessas experiências pode comprometer importantes processos de aprendizagem. Assim, o brincar deve ser compreendido como um direito fundamental da infância e como um elemento essencial das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas neste trabalho, foi possível compreender que o brincar ocupa um lugar essencial no desenvolvimento integral da criança e constitui um dos principais elementos da prática pedagógica na Educação Infantil. Longe de representar apenas momentos de lazer ou entretenimento, as brincadeiras configuram-se como importantes experiências de aprendizagem, por meio das quais as crianças exploram o mundo, desenvolvem a criatividade, constroem conhecimentos e estabelecem relações sociais significativas.

Ao longo do estudo, verificou-se que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças, além de contribuírem para a formação da autonomia, da imaginação e da capacidade de interação com o outro. Nesse sentido, o brincar deve ser reconhecido como um direito da infância e como um eixo estruturante das práticas educativas, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Também foi possível evidenciar a relevância do papel do professor como mediador das experiências lúdicas, sendo responsável pela organização de ambientes acolhedores, pela oferta de materiais adequados e pelo planejamento de brincadeiras que promovam a participação, a inclusão e a aprendizagem de todas as crianças. Dessa forma, cabe às instituições de Educação Infantil valorizar o brincar em seus diferentes contextos, assegurando tempos e espaços que favoreçam o desenvolvimento infantil.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade é um componente indispensável no processo educativo das crianças pequenas. Investir em práticas pedagógicas que valorizem as brincadeiras significa reconhecer a criança

como sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de construir conhecimentos, expressar sentimentos, desenvolver habilidades e produzir cultura por meio das interações e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 7 de maio de 2026.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo, SP: Moderna, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte,** Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a08.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2026

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na Educação Infantil:** diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo, SP: Ática, 2012.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação na infância:** muito prazer em aprender. Curitiba, PR: CRV, 2011.

O ENSINO DO ESPANHOL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA PÚBLICA

Teaching Spanish as a Strategy for Including Immigrant Students in Public Schools

TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA [1]

RESUMO

A inclusão de estudantes imigrantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I tem se tornado um importante desafio para as redes públicas de ensino, especialmente em grandes centros urbanos como a cidade de São Paulo. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras, com destaque para o espanhol, apresenta-se como uma estratégia significativa para favorecer a comunicação, a integração social e o acolhimento de crianças imigrantes no ambiente escolar. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do ensino da língua espanhola como instrumento de inclusão e valorização da diversidade cultural na rede municipal de ensino. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva, multiculturalismo, linguagem e práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento de estudantes imigrantes. Os resultados apontam que a valorização das diferentes línguas e culturas contribui para a construção de ambientes escolares mais democráticos, acolhedores e participativos, além de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e das relações sociais entre os estudantes. Observou-se ainda que o ensino do espanhol pode auxiliar na redução das barreiras linguísticas enfrentadas por crianças imigrantes, fortalecendo sua participação nas atividades escolares e promovendo maior integração com a comunidade escolar. Conclui-se que a inserção de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras representa importante ferramenta para a promoção da inclusão, do respeito à diversidade e da garantia do direito à educação para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Língua espanhola; Diversidade cultural.

[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.**

O ENSINO DO ESPANHOL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA PÚBLICA

Teaching Spanish as a Strategy for Including Immigrant Students in Public Schools

TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA [1]

ABSTRACT

The inclusion of immigrant students in Early Childhood Education and Elementary School has become an important challenge for public education systems, especially in large urban centers such as the city of São Paulo. In this context, the teaching of foreign languages, especially Spanish, emerges as a significant strategy to promote communication, social integration, and the welcoming of immigrant children within the school environment. This article aims to analyze the importance of teaching the Spanish language as a tool for inclusion and appreciation of cultural diversity in the municipal education system. The research is characterized as a bibliographic review, based on studies about inclusive education, multiculturalism, language, and pedagogical practices focused on welcoming immigrant students. The results indicate that valuing different languages and cultures contributes to the construction of more democratic, welcoming, and participatory school environments, in addition to supporting learning development and social relationships among students. It was also observed that Spanish language teaching can help reduce linguistic barriers faced by immigrant children, strengthening their participation in school activities and promoting greater integration with the school community. It is concluded that the implementation of pedagogical practices focused on foreign language teaching represents an important tool for promoting inclusion, respect for diversity, and the guarantee of the right to education for all students.

KEYWORDS: School Inclusion; Spanish Language; Cultural Diversity.

[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 diversidade cultural presente nas escolas brasileiras tem aumentado significativamente nos últimos anos, especialmente em grandes centros urbanos como a cidade de São Paulo, que recebe famílias oriundas de diferentes países da América Latina e de outras regiões do mundo.

Nesse contexto, a presença de crianças imigrantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I passou a exigir novas práticas pedagógicas voltadas à inclusão, ao acolhimento e ao respeito às diferenças linguísticas e culturais. A escola, enquanto espaço de formação humana e social, possui importante responsabilidade na construção de ambientes educativos mais democráticos, capazes de garantir o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

O ensino de línguas estrangeiras, especialmente da língua espanhola, apresenta-se como importante estratégia para favorecer a comunicação e a integração de estudantes imigrantes no ambiente escolar. Além de contribuir para o desenvolvimento linguístico, o contato com diferentes idiomas possibilita ampliar as experiências culturais das crianças e fortalecer práticas educativas voltadas à valorização da diversidade. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, o aprendizado de línguas pode ocorrer de maneira lúdica e contextualizada, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e promovendo interações mais significativas entre os estudantes.

A inclusão linguística e cultural representa um dos desafios contemporâneos da educação pública, especialmente em redes municipais que recebem grande número de crianças imigrantes. Muitas vezes, as dificuldades de comunicação interferem na socialização, na aprendizagem e na participação dos estudantes nas atividades escolares.

Dessa maneira, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas capazes de promover acolhimento, pertencimento e valorização das identidades culturais presentes no ambiente escolar. Assim, o ensino da língua espanhola pode contribuir não apenas para a aprendizagem de um novo idioma, mas também para a construção de relações mais respeitosas e inclusivas na escola.

Entre os principais desafios relacionados à inclusão de estudantes imigrantes destacam-se as barreiras linguísticas, a falta de formação específica para os professores, a escassez de materiais pedagógicos voltados à diversidade cultural e as dificuldades enfrentadas pelas escolas no acolhimento das famílias imigrantes.

Além disso, muitas crianças encontram dificuldades de adaptação ao novo contexto escolar, o que pode comprometer sua participação nas atividades educativas e seu processo de aprendizagem. Diante dessa realidade, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que promovam o diálogo intercultural e favoreçam a integração dos estudantes no cotidiano escolar.

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional da inclusão de crianças imigrantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, considerando o crescimento da diversidade cultural nas escolas públicas da cidade de São Paulo. O estudo torna-se importante por possibilitar reflexões sobre o papel do ensino de línguas estrangeiras na promoção da inclusão, do respeito às diferenças e da valorização das identidades culturais. Além disso, a pesquisa contribui para ampliar os debates sobre práticas pedagógicas inclusivas e sobre a necessidade de políticas educacionais voltadas ao acolhimento de

estudantes imigrantes.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, realizada por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos relacionados à inclusão escolar, diversidade cultural e ensino de línguas estrangeiras na educação básica. O objetivo geral consiste em compreender a importância do ensino da língua espanhola como instrumento de inclusão de estudantes imigrantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Como objetivos específicos, busca-se analisar os desafios enfrentados pelas escolas no acolhimento de crianças imigrantes, identificar a contribuição do ensino de línguas estrangeiras para o desenvolvimento da aprendizagem e refletir sobre práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório. A investigação foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental, fundamentada em materiais relacionados à inclusão de estudantes imigrantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com ênfase no ensino da língua espanhola na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Foram analisados artigos científicos, documentos educacionais, legislações e produções acadêmicas que discutem temas relacionados à diversidade cultural, inclusão escolar, multiculturalismo e ensino de línguas estrangeiras no contexto da educação básica. A escolha desse método possibilita uma compreensão mais ampla sobre os desafios enfrentados pelas escolas no acolhimento de crianças imigrantes e sobre as contribuições das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas para o desenvolvimento da aprendizagem e da convivência escolar.

A análise dos dados foi realizada de maneira interpretativa, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e as práticas educacionais desenvolvidas no ambiente escolar. O estudo não possui intenção de generalização, mas procura compreender de forma aprofundada os processos de inclusão linguística e cultural presentes nas escolas públicas que atendem estudantes oriundos de diferentes países.

A análise das produções acadêmicas e dos documentos educacionais evidencia que o crescimento do número de estudantes imigrantes nas escolas públicas paulistanas tem provocado importantes reflexões sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras. Observa-se que o ensino de línguas estrangeiras, especialmente da língua espanhola, pode favorecer a comunicação, a interação social e o fortalecimento do sentimento de pertencimento das crianças imigrantes no ambiente escolar.

Além disso, os estudos analisados demonstram que a valorização das diferentes culturas e idiomas presentes na escola contribui para a construção de ambientes educativos mais democráticos e respeitosos. As práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural favorecem o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da convivência entre estudantes de diferentes nacionalidades, fortalecendo a inclusão e a participação de todos no cotidiano escolar.

Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à efetivação dessas práticas nas unidades escolares. Entre eles, destacam-se a ausência de formação específica para os professores, a limitação de materiais pedagógicos voltados ao ensino intercultural e as dificuldades enfrentadas pelas escolas na comunicação com estudantes e famílias imigrantes. Esses fatores podem interferir diretamente na adaptação das crianças ao ambiente escolar e em seu processo de aprendizagem.

Os estudos apontam ainda que a inclusão linguística não deve ser compreendida apenas como aprendizagem de um novo idioma, mas como um processo que envolve acolhimento, reconhecimento cultural e garantia do direito à educação. Nesse contexto, o ensino da língua espanhola apresenta-se como importante instrumento para favorecer a integração escolar e fortalecer práticas educativas comprometidas com a diversidade cultural e a inclusão social.

INCLUSÃO LINGUÍSTICA E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A diversidade cultural presente nas escolas brasileiras tem aumentado de forma significativa nas últimas décadas, especialmente em cidades como São Paulo, que recebe famílias imigrantes de diferentes países da América Latina, África e Caribe. Nesse contexto, a presença de estudantes imigrantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I exige novas práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento, à inclusão e ao respeito às diferenças culturais e linguísticas. A escola passa a desempenhar papel fundamental na construção de ambientes educativos capazes de promover pertencimento e participação social para todas as crianças.

Segundo Candau (2021), a diversidade cultural precisa ser reconhecida como elemento constitutivo do ambiente escolar, exigindo práticas educativas comprometidas com o diálogo intercultural e com a valorização das diferentes identidades presentes na escola. A autora afirma que o reconhecimento das diferenças contribui para a construção de relações mais democráticas e inclusivas no contexto educacional.

O crescimento do fluxo migratório para a cidade de São Paulo também provocou mudanças no perfil dos estudantes matriculados na rede pública de ensino. Conforme destaca Oliveira (2023), muitas crianças imigrantes chegam às escolas enfrentando dificuldades relacionadas à comunicação, à adaptação cultural e à inserção social. Essas barreiras podem interferir diretamente no processo de aprendizagem e na participação das crianças nas atividades escolares.

No ambiente escolar, a linguagem representa importante instrumento de interação e construção do conhecimento. Para Vygotsky (2021), o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às relações sociais e às experiências vivenciadas pelas crianças. O autor destaca que a comunicação favorece o desenvolvimento cognitivo e possibilita a construção de aprendizagens significativas no cotidiano escolar.

O ensino da língua espanhola apresenta-se como possibilidade de favorecer a inclusão de estudantes oriundos de países latino-americanos. Segundo Almeida Filho (2020), o ensino de línguas estrangeiras deve ultrapassar o aprendizado gramatical e contribuir para a construção de práticas interculturais que

valorizem a diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, o aprendizado de novas línguas ocorre de forma mais significativa quando associado às brincadeiras, músicas, histórias e interações cotidianas. Conforme Kishimoto (2021), as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da participação das crianças nas atividades escolares.

A inclusão escolar de estudantes imigrantes exige práticas pedagógicas comprometidas com o acolhimento e o respeito às diferenças. Para Freire (2020), a educação deve promover diálogo, escuta e valorização das experiências dos sujeitos, reconhecendo a diversidade cultural como elemento importante para a construção do conhecimento.

Além das dificuldades linguísticas, muitas crianças imigrantes enfrentam situações de preconceito e exclusão no ambiente escolar. Segundo Abramowicz (2021), a escola precisa desenvolver ações educativas voltadas à valorização das diferenças culturais e ao combate às práticas discriminatórias presentes na sociedade.

A formação dos professores representa outro aspecto importante para o fortalecimento da inclusão linguística e cultural nas escolas públicas. Conforme Nóvoa (2022), os educadores necessitam de formação continuada que possibilite compreender os desafios relacionados à diversidade cultural e às práticas pedagógicas inclusivas.

O currículo escolar também precisa contemplar práticas voltadas à valorização das diferentes culturas presentes no ambiente educativo. Para Sacristán (2020), o currículo deve ser compreendido como construção social e cultural, devendo reconhecer as experiências e identidades dos estudantes.

A comunicação entre escola e família constitui fator essencial para a inclusão de estudantes imigrantes. Segundo Paro (2020), a participação das famílias fortalece o processo educativo e favorece a construção de relações mais democráticas no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de políticas públicas voltadas ao acolhimento de estudantes imigrantes na rede pública de ensino. Conforme afirma Cury (2021), o direito à educação deve garantir igualdade de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural ou linguística.

A utilização de práticas pedagógicas interculturais favorece o desenvolvimento da convivência entre estudantes de diferentes nacionalidades. Segundo Candau (2021), a interculturalidade possibilita construir relações baseadas no respeito, na cooperação e no reconhecimento das diferenças culturais presentes na sociedade.

A aprendizagem de línguas estrangeiras também contribui para ampliar as experiências culturais das crianças. Para Moran (2021), o contato com diferentes idiomas favorece o desenvolvimento da comunicação, da criatividade e da compreensão sobre outras culturas e modos de vida.

No contexto da Educação Infantil, o acolhimento representa elemento fundamental para a adaptação das crianças imigrantes ao ambiente escolar. Conforme Oliveira (2023), práticas de escuta, afeto e valorização das identidades culturais contribuem para fortalecer

o sentimento de pertencimento das crianças na escola.

A Base Nacional Comum Curricular também destaca a importância da valorização da diversidade cultural no ambiente educativo. Segundo Brasil (2018), a escola deve promover práticas pedagógicas voltadas ao respeito às diferenças e à construção de relações mais inclusivas e democráticas.

Outro desafio enfrentado pelas escolas refere-se à ausência de materiais pedagógicos voltados à inclusão linguística de estudantes imigrantes. Para Libâneo (2022), a organização do trabalho pedagógico precisa considerar as necessidades específicas dos estudantes e promover estratégias adequadas às diferentes realidades escolares.

A convivência entre crianças de diferentes culturas favorece a construção de experiências educativas mais ricas e diversificadas. Segundo Barbosa (2021), o contato com diferentes formas de linguagem, costumes e tradições contribui para ampliar as aprendizagens e fortalecer o respeito às diferenças.

A inclusão linguística também está relacionada ao direito à participação das crianças no ambiente escolar. Conforme Hoffmann (2021), garantir que os estudantes consigam se comunicar e interagir nas atividades escolares representa importante condição para o desenvolvimento da aprendizagem e das relações sociais.

As tecnologias digitais podem auxiliar no processo de inclusão linguística de estudantes imigrantes. Para Kenski (2021), recursos digitais ampliam as possibilidades de comunicação e favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interativas e acessíveis.

Além disso, o ensino da língua espanhola pode contribuir para fortalecer o diálogo intercultural no ambiente escolar. Segundo Almeida Filho (2020), aprender um novo idioma também significa compreender diferentes formas de pensar, viver e interpretar o mundo.

A análise das contribuições de Candau (2021), Freire (2020) e Abramowicz (2021) demonstra que a inclusão de estudantes imigrantes depende da construção de práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças culturais e com a valorização da diversidade presente na escola. Os autores defendem uma educação baseada no diálogo, na participação e no reconhecimento das identidades culturais dos estudantes.

As reflexões apresentadas por Vygotsky (2021), Kishimoto (2021) e Moran (2021) evidenciam a importância das interações sociais, das experiências lúdicas e da comunicação no desenvolvimento infantil. Os autores ressaltam que o ensino de línguas estrangeiras pode favorecer tanto a aprendizagem quanto a socialização das crianças no ambiente escolar.

Ao comparar as ideias de Libâneo (2022), Nóvoa (2022) e Paro (2020), percebe-se preocupação comum com a organização das práticas pedagógicas, a formação docente e a participação da comunidade escolar no processo de inclusão educacional. Os autores destacam que a construção de uma escola democrática exige planejamento, acolhimento e compromisso com a diversidade cultural.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que o ensino da língua espanhola pode representar importante instrumento para favorecer a inclusão de

estudantes imigrantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A valorização da diversidade cultural, aliada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e comprometidos com o direito à educação para todos os estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA

O aumento da presença de estudantes imigrantes nas escolas públicas brasileiras tem provocado importantes transformações nas práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A convivência entre crianças de diferentes nacionalidades, culturas e idiomas exige que a escola desenvolva estratégias pedagógicas voltadas ao acolhimento, à inclusão e à valorização da diversidade cultural. Nesse contexto, as práticas pedagógicas interculturais tornam-se fundamentais para garantir o direito à aprendizagem e fortalecer a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

Segundo Candau (2021), a interculturalidade representa uma proposta educativa baseada no diálogo entre culturas e no reconhecimento das diferenças como elemento enriquecedor das relações sociais. A autora destaca que a escola precisa promover práticas pedagógicas capazes de combater preconceitos, discriminações e desigualdades presentes na sociedade contemporânea.

No ambiente escolar, o acolhimento das crianças imigrantes constitui aspecto essencial para favorecer sua adaptação e participação nas atividades educativas. Conforme Oliveira (2023), o acolhimento envolve práticas de escuta, respeito e valorização das experiências culturais trazidas pelos estudantes e suas famílias. A autora afirma que ambientes escolares acolhedores contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças.

A linguagem possui papel central no processo de inclusão escolar de estudantes imigrantes. Para Vygotsky (2021), o desenvolvimento da aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da comunicação estabelecida entre os sujeitos. O autor destaca que o acesso à linguagem favorece a participação das crianças nas experiências educativas e no desenvolvimento das relações sociais.

Nesse contexto, o ensino da língua espanhola apresenta-se como importante instrumento para facilitar a comunicação de estudantes oriundos de países latino-americanos. Segundo Almeida Filho (2020), o ensino de línguas estrangeiras deve promover práticas interculturais e favorecer a construção de relações mais respeitosas entre diferentes grupos culturais presentes na escola.

Na Educação Infantil, as brincadeiras e interações cotidianas representam importantes formas de aprendizagem e comunicação. Conforme Kishimoto (2021), o brincar possibilita às crianças desenvolver a linguagem, expressar sentimentos e construir vínculos sociais. A autora ressalta que atividades lúdicas favorecem a inclusão de estudantes imigrantes no cotidiano escolar.

A formação continuada dos professores constitui outro aspecto relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Nóvoa (2022), os educadores precisam compreender as especificidades culturais e linguísticas dos

estudantes para desenvolver ações pedagógicas mais adequadas às diferentes realidades presentes na escola.

A participação das famílias no ambiente escolar também contribui para fortalecer os processos de inclusão. Para Paro (2020), a aproximação entre escola e comunidade favorece a construção de relações democráticas e amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

Além disso, a diversidade cultural presente na escola deve ser incorporada ao currículo escolar. Conforme Sacristán (2020), o currículo precisa reconhecer as diferentes identidades culturais dos estudantes e promover práticas educativas comprometidas com o respeito à pluralidade.

A inclusão de estudantes imigrantes também exige políticas públicas voltadas ao atendimento das necessidades linguísticas e culturais das crianças. Segundo Cury (2021), garantir o direito à educação significa promover condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou cultural.

Outro desafio enfrentado pelas escolas refere-se às barreiras linguísticas presentes na comunicação entre professores, estudantes e famílias imigrantes. Conforme Abramowicz (2021), a dificuldade de comunicação pode interferir na participação das crianças nas atividades escolares e comprometer o processo de aprendizagem.

A utilização de materiais pedagógicos voltados à diversidade cultural pode favorecer práticas educativas mais inclusivas. Para Barbosa (2021), livros, músicas, histórias e atividades relacionadas às diferentes culturas contribuem para ampliar o repertório cultural das crianças e fortalecer o respeito às diferenças.

As tecnologias digitais também podem auxiliar na inclusão linguística de estudantes imigrantes. Segundo Kenski (2021), ferramentas digitais favorecem a comunicação, ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interativas e acessíveis.

No contexto da Educação Infantil, a escuta sensível das crianças constitui elemento importante para compreender suas necessidades e dificuldades no processo de adaptação escolar. Conforme Hoffmann (2021), observar as interações, brincadeiras e formas de expressão das crianças possibilita desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento infantil.

A valorização das identidades culturais representa outro aspecto fundamental das práticas pedagógicas interculturais. Para Freire (2020), a educação precisa reconhecer os saberes e experiências dos sujeitos, promovendo relações baseadas no diálogo, no respeito e na participação coletiva.

A convivência entre estudantes de diferentes culturas favorece a construção de experiências educativas mais democráticas e enriquecedoras. Segundo Candau (2021), a interculturalidade contribui para desenvolver atitudes de empatia, cooperação e respeito às diferenças no ambiente escolar.

O ensino de línguas estrangeiras também amplia as possibilidades de interação entre os estudantes. Conforme Moran (2021), o contato com diferentes idiomas favorece o desenvolvimento da comunicação, da

criatividade e da compreensão sobre outras culturas e modos de vida.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância do respeito à diversidade cultural no ambiente escolar. Segundo Brasil (2018), as práticas pedagógicas devem promover inclusão, participação e valorização das diferentes experiências presentes no cotidiano educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de reorganização das práticas escolares para atender estudantes imigrantes. Para Libâneo (2022), a gestão pedagógica precisa desenvolver estratégias capazes de garantir condições adequadas de aprendizagem e participação para todos os estudantes.

A inclusão linguística também favorece o fortalecimento das relações sociais entre as crianças. Conforme Oliveira (2023), quando os estudantes conseguem se comunicar e participar das atividades escolares, sentem-se mais seguros e integrados ao ambiente educativo.

Além disso, o contato com diferentes culturas contribui para ampliar a formação humana e social das crianças. Segundo Barbosa (2021), a convivência com a diversidade favorece a construção de valores relacionados ao respeito, à solidariedade e à cidadania.

A análise das contribuições de Candau (2021), Freire (2020) e Abramowicz (2021) demonstra que a inclusão de estudantes imigrantes exige práticas pedagógicas comprometidas com o diálogo intercultural e com a valorização das diferenças culturais presentes na escola. Os autores defendem uma educação baseada no acolhimento, na participação e no respeito às identidades dos estudantes.

As reflexões apresentadas por Vygotsky (2021), Kishimoto (2021) e Moran (2021) evidenciam a importância das interações sociais, das brincadeiras e da comunicação no desenvolvimento infantil. Os autores ressaltam que o ensino de línguas estrangeiras pode favorecer tanto a aprendizagem quanto a integração social das crianças no ambiente escolar.

Ao comparar as ideias de Libâneo (2022), Nóvoa (2022) e Paro (2020), percebe-se preocupação comum com a organização das práticas educativas, a formação docente e a participação da comunidade escolar no processo de inclusão. Os autores destacam que a construção de uma escola democrática depende do compromisso coletivo com o acolhimento e a valorização da diversidade cultural.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que as práticas pedagógicas interculturais representam importantes estratégias para promover a inclusão de estudantes imigrantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. O ensino da língua espanhola, aliado ao desenvolvimento de ações educativas voltadas ao acolhimento e à valorização das diferenças, contribui para a construção de ambientes escolares mais democráticos, participativos e comprometidos com a garantia do direito à educação para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que a inclusão de estudantes imigrantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I representa um importante desafio para as escolas públicas,

especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística, como a cidade de São Paulo.

Observou-se que o ensino da língua espanhola pode contribuir significativamente para favorecer a comunicação, a participação e a integração das crianças imigrantes no ambiente escolar. Além disso, verificou-se que práticas pedagógicas interculturais fortalecem o respeito às diferenças e promovem relações mais democráticas e acolhedoras no cotidiano educativo.

O estudo também evidenciou que a inclusão linguística ultrapassa a simples aprendizagem de um novo idioma, envolvendo processos de acolhimento, valorização cultural e garantia do direito à educação para todos os estudantes. As discussões apresentadas demonstraram a importância da formação continuada dos professores, da participação das famílias e da construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural presente na escola.

Nesse contexto, a valorização das experiências, identidades e formas de comunicação das crianças imigrantes torna-se fundamental para fortalecer o sentimento de pertencimento e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

Por meio da revisão bibliográfica realizada, conclui-se que o ensino da língua espanhola e o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais representam importantes estratégias para promover inclusão, convivência e participação no ambiente escolar. As contribuições dos autores analisados demonstraram que a escola possui papel essencial na construção de espaços educativos mais inclusivos, democráticos e respeitosos com as diferenças culturais e linguísticas.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de investimentos em políticas públicas, formação docente e práticas educativas voltadas ao acolhimento e à valorização da diversidade cultural nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2021.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

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

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. Goiânia: Alternativa, 2022.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2021.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

A FIGURA DA BRUXA NA LITERATURA INFANTIL: ENTRE O MEDO E A FANTASIA

The Figure of the Witch in Children's Literature: Between Fear and Fantasy

VIVIANE APARECIDA BIAGIONI [1]

RESUMO

A figura da bruxa ocupa lugar de destaque na literatura infantil, sendo tradicionalmente representada como antagonista das fadas, personagens associadas à bondade, à beleza e à delicadeza. Essa construção, consolidada ao longo dos séculos pelos contos de fadas clássicos, contribuiu para a formação de uma imagem predominantemente negativa da bruxa no imaginário coletivo. Entretanto, a literatura infantil contemporânea tem promovido novas interpretações dessa personagem, apresentando bruxas mais complexas, sensíveis e, muitas vezes, desvinculadas da ideia de maldade. Nesse contexto, o presente artigo analisa o processo de transformação da representação da bruxa, desde suas origens nas narrativas maravilhosas, influenciadas pela tradição celta, até as releituras atuais presentes na literatura destinada ao público infantil. Além disso, discute-se como fatores históricos, culturais e religiosos contribuíram para a construção do estereótipo da bruxa como símbolo do mal, bem como a maneira pela qual autores contemporâneos vêm ressignificando essa figura, ampliando as possibilidades de interpretação e identificação dos leitores com essas personagens.

PALAVRAS-CHAVE: Bruxas; Literatura Infantil; Contos de Fadas; Literatura Contemporânea.

ABSTRACT

The witch figure occupies a prominent place in children's literature and has traditionally been portrayed as the antagonist of fairies, characters commonly associated with kindness, beauty, and delicacy. This representation, consolidated through classic fairy tales, contributed to the construction of a predominantly negative image of witches in the collective imagination. However, contemporary children's literature has promoted new interpretations of this character, presenting witches as more complex, sensitive, and often detached from the idea of evil. In this context, this article analyzes the transformation of the witch's representation, from its origins in marvelous narratives influenced by Celtic tradition to its current reinterpretations in children's literature. Furthermore, it discusses how historical, cultural, and religious factors contributed to the development of the witch stereotype as a symbol of evil, as well as how contemporary authors have redefined this figure, expanding the possibilities for interpretation and identification among readers.

KEYWORDS: Witches; Children's Literature; Fairy Tales; Contemporary Literature.

[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

Os contos de fadas ocupam um lugar de destaque na literatura infantil e no processo de formação cultural das crianças. Ao longo dos séculos, essas narrativas têm sido transmitidas de geração em geração, preservando elementos simbólicos capazes de despertar a imaginação, estimular a criatividade e contribuir para a compreensão da realidade. Muito além de simples histórias destinadas ao entretenimento, os contos de fadas constituem importantes instrumentos de aprendizagem, pois abordam sentimentos, conflitos, valores e desafios inerentes à experiência humana.

A literatura infantil, nesse contexto, desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos leitores. Por meio da leitura, as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com diferentes universos, personagens e situações que favorecem a reflexão sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. A fantasia presente nessas narrativas não representa uma fuga da realidade, mas uma forma de compreendê-la e ressignificá-la, permitindo que a criança elabore medos, desejos, angústias e expectativas de maneira simbólica.

Dentre os diversos personagens que compõem o universo dos contos de fadas, a figura da bruxa ocupa posição de grande relevância. Tradicionalmente, ela foi representada como uma personagem maléfica, associada à feiura, à crueldade e aos perigos que ameaçam os protagonistas das histórias. Em oposição às fadas, geralmente retratadas como belas, bondosas e protetoras, as bruxas foram construídas ao longo do tempo como símbolos do mal e da transgressão. Essa representação consolidou-se no imaginário popular por meio de narrativas clássicas que atravessaram séculos e influenciaram diferentes gerações de leitores.

Entretanto, as transformações sociais, culturais e literárias ocorridas nas últimas décadas contribuíram para uma significativa mudança na forma como as bruxas são retratadas na literatura infantil contemporânea. Atualmente, é possível observar a presença de personagens mais complexas e humanizadas, cujas características ultrapassam a tradicional dicotomia entre o bem e o mal. Em muitas obras contemporâneas, as bruxas assumem papéis de protagonismo, apresentam sentimentos, conflitos e virtudes, além de serem representadas de maneira divertida, inteligente e até mesmo heroica. Essas novas representações ampliam as possibilidades de interpretação e permitem uma leitura mais crítica acerca dos estereótipos historicamente construídos.

A origem da figura da bruxa remonta a diferentes tradições culturais e religiosas. Ao longo da Idade Média, especialmente na Europa, mulheres que possuíam conhecimentos relacionados à cura, à natureza ou a práticas consideradas não convencionais frequentemente eram associadas à feitiçaria. Em determinados períodos históricos, crenças religiosas e perseguições contribuíram para a construção de uma imagem negativa dessas mulheres, fortalecendo a associação entre a bruxaria e o mal. Como consequência, a figura da bruxa passou a ocupar um lugar de destaque em lendas, narrativas populares e, posteriormente, na literatura infantil.

Por outro lado, movimentos contemporâneos e estudos históricos têm possibilitado novas interpretações acerca da bruxaria e de seus significados culturais. Entre esses movimentos destaca-se a Wicca, religião moderna que busca resgatar práticas espirituais ligadas à

natureza e aos antigos cultos pagãos. Embora distinta das representações encontradas nos contos de fadas, a Wicca contribui para a compreensão das múltiplas formas pelas quais a figura da bruxa pode ser interpretada na sociedade contemporânea, evidenciando que sua imagem não está necessariamente vinculada à maldade ou à destruição.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar o encantamento exercido pela bruxa clássica dos contos de fadas e compreender as diferentes formas pelas quais essa personagem vem sendo representada na literatura infantil contemporânea. Busca-se investigar as transformações ocorridas na construção dessa figura ao longo do tempo, identificando aspectos históricos, culturais e sociais que influenciaram sua representação. Além disso, pretende-se refletir sobre a importância dessas mudanças para a formação do imaginário infantil e para a ampliação das possibilidades de leitura e interpretação oferecidas às novas gerações.

Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa abordará inicialmente as origens históricas e simbólicas da figura da bruxa, destacando sua presença nas narrativas tradicionais e sua consolidação como personagem recorrente dos contos de fadas. Em seguida, serão analisadas algumas representações contemporâneas, observando como autores e obras atuais vêm ressignificando essa personagem e atribuindo a ela novos significados. Dessa forma, pretende-se compreender como a literatura infantil acompanha as transformações da sociedade e contribui para a construção de visões mais plurais e humanizadas acerca de personagens que, por muito tempo, foram associadas exclusivamente ao papel de vilãs.

DESENVOLVIMENTO

A LITERATURA INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS

A literatura infantil desempenha papel fundamental na formação cultural, emocional e intelectual das crianças. Por meio dela, os leitores têm contato com diferentes experiências humanas, ampliam sua compreensão sobre o mundo e desenvolvem a capacidade de interpretar situações que fazem parte de sua realidade. Nesse contexto, os contos de fadas destacam-se como um dos gêneros mais significativos da literatura infantil, permanecendo presentes no imaginário coletivo ao longo dos séculos e influenciando diferentes gerações.

De acordo com Coelho (2000), a literatura infantil constitui um importante instrumento de formação humana, uma vez que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico. Os contos de fadas, em especial, apresentam narrativas marcadas por elementos simbólicos que permitem às crianças compreender emoções, conflitos e desafios inerentes à condição humana. Embora sejam construídos a partir de situações fantásticas e personagens extraordinários, esses contos abordam questões universais relacionadas ao crescimento, à superação e à construção da identidade.

A permanência dessas narrativas ao longo do tempo está diretamente relacionada à sua capacidade de dialogar com diferentes contextos históricos e culturais. Segundo Propp (1984), os contos maravilhosos apresentam estruturas narrativas recorrentes, compostas por personagens e ações que se repetem em diferentes culturas. Essa característica demonstra que os contos de fadas não são apenas histórias destinadas ao entretenimento

infantil, mas manifestações culturais que expressam valores, crenças e experiências compartilhadas por diversas sociedades.

Para Bettelheim (2019), os contos de fadas exercem relevante função psicológica no desenvolvimento infantil. O autor argumenta que essas narrativas oferecem recursos simbólicos que auxiliam as crianças na compreensão de sentimentos como medo, insegurança, ciúme e esperança. Ao acompanhar as dificuldades enfrentadas pelos personagens, o leitor infantil encontra formas de elaborar seus próprios conflitos internos e compreender que os obstáculos fazem parte do processo de crescimento.

Sob essa perspectiva, a fantasia presente nos contos de fadas não deve ser entendida como uma simples fuga da realidade. Pelo contrário, ela representa um mecanismo por meio do qual a criança pode interpretar o mundo de maneira simbólica. Conforme observam Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil possibilita a construção de significados e favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da reflexão e da autonomia do leitor. Dessa forma, os elementos mágicos presentes nas narrativas contribuem para a formação de uma visão mais ampla da experiência humana.

Outro aspecto relevante refere-se à presença dos personagens arquetípicos que compõem os contos de fadas. Reis, princesas, heróis, fadas e bruxas desempenham funções específicas dentro das narrativas e representam diferentes valores, comportamentos e conflitos. Entre esses personagens, a figura da bruxa ocupa posição de destaque por reunir características que despertam simultaneamente fascínio e temor. Tradicionalmente associada à maldade e aos obstáculos enfrentados pelos protagonistas, a bruxa tornou-se um dos símbolos mais marcantes da literatura infantil.

Entretanto, as transformações sociais e culturais ocorridas ao longo do tempo contribuíram para mudanças significativas na representação dessa personagem. Se nos contos clássicos a bruxa era frequentemente retratada como uma figura ameaçadora, nas obras contemporâneas ela passa a apresentar características mais complexas e humanizadas. Essa transformação evidencia a capacidade da literatura infantil de acompanhar as mudanças da sociedade e de oferecer novas formas de interpretação para personagens que, durante muito tempo, foram associadas exclusivamente ao papel de vilãs.

Assim, compreender a importância dos contos de fadas e sua influência na formação do imaginário infantil torna-se fundamental para analisar as diferentes representações da bruxa ao longo da história. A evolução dessa personagem revela não apenas mudanças literárias, mas também transformações culturais e sociais que influenciam a maneira como crianças e adultos percebem o universo da fantasia e seus significados.

A ORIGEM HISTÓRICA DA FIGURA DA BRUXA

A figura da bruxa, amplamente difundida nos contos de fadas e no imaginário popular, possui origens muito anteriores ao surgimento da literatura infantil. Sua construção histórica está relacionada a diferentes crenças, práticas religiosas e costumes desenvolvidos por diversas sociedades ao longo dos séculos. Antes de ser associada à maldade e à feitiçaria, a imagem da mulher detentora de conhecimentos sobre ervas, cura e fenômenos da natureza ocupava posição de respeito em muitas comunidades antigas.

Diversos povos da Antiguidade atribuíam poderes especiais a indivíduos capazes de interpretar os ciclos naturais, realizar rituais religiosos ou utilizar conhecimentos medicinais transmitidos entre gerações. Segundo Russell (1993), as crenças relacionadas à magia e ao sobrenatural estiveram presentes em praticamente todas as civilizações, assumindo significados distintos de acordo com o contexto cultural de cada época. Nesse período, práticas consideradas mágicas não eram necessariamente vistas como ameaças à ordem social, mas frequentemente integravam a vida cotidiana das comunidades.

Durante a Idade Média, entretanto, a percepção acerca dessas práticas passou por profundas transformações. O fortalecimento das instituições religiosas e a consolidação da doutrina cristã contribuíram para a associação entre determinadas crenças populares e a ideia de heresia. Mulheres que possuíam conhecimentos sobre cura, parteiras, benzedeiras e pessoas ligadas a costumes considerados pagãos passaram, gradativamente, a ser vistas com desconfiança. Como resultado, a figura da bruxa começou a ser construída como símbolo de oposição aos valores religiosos dominantes.

Russell (1993) destaca que a imagem da bruxa como serva do mal não surgiu de forma espontânea, mas foi sendo elaborada ao longo de séculos por meio de discursos religiosos, jurídicos e culturais. A crença de que determinadas pessoas realizavam pactos com forças demoníacas fortaleceu o medo coletivo e favoreceu o surgimento de perseguições que marcaram profundamente a história europeia.

Nesse contexto, os séculos XV, XVI e XVII foram caracterizados pela intensificação dos julgamentos e das perseguições contra supostas bruxas. De acordo com Ginzburg (2001), muitos dos relatos utilizados para justificar essas acusações eram resultado da mistura entre crenças populares, interpretações religiosas e medos sociais presentes na época. Em inúmeros casos, as acusações recaíam sobre mulheres que ocupavam posições marginalizadas ou que demonstravam comportamentos considerados inadequados para os padrões vigentes.

A análise de Federici (2019) acrescenta uma perspectiva importante a essa discussão ao relacionar as perseguições às bruxas com processos sociais, econômicos e políticos ocorridos na transição para a modernidade. Para a autora, a caça às bruxas representou também um mecanismo de controle sobre o corpo feminino e sobre os conhecimentos tradicionalmente exercidos pelas mulheres. Dessa forma, a figura da bruxa passou a simbolizar não apenas a ameaça religiosa, mas também a transgressão de determinadas normas sociais estabelecidas.

Embora as perseguições históricas tenham ocorrido em contextos específicos, seus efeitos ultrapassaram o período medieval e moderno. Ao longo do tempo, a imagem da bruxa construída por esses discursos foi incorporada às narrativas populares, aos contos maravilhosos e, posteriormente, à literatura infantil. Características como a aparência envelhecida, o uso de magia, o isolamento social e a associação com forças obscuras passaram a compor o estereótipo que seria reproduzido em inúmeras histórias destinadas ao público infantil.

Segundo Cascudo (2012), o folclore e as tradições orais desempenharam papel fundamental na preservação dessas representações. Narrativas transmitidas entre

gerações contribuíram para consolidar a figura da bruxa como personagem capaz de provocar medo e encantamento simultaneamente. Em diferentes culturas, ela assumiu características particulares, mas manteve elementos comuns relacionados ao mistério, ao poder e ao sobrenatural.

Dessa forma, a origem histórica da bruxa revela que sua construção resulta de um complexo processo cultural que envolve religião, tradição popular, relações de poder e imaginário coletivo. Compreender esse percurso histórico é fundamental para analisar sua posterior inserção nos contos de fadas clássicos, nos quais a personagem passou a desempenhar funções específicas dentro das narrativas e a exercer forte influência sobre a formação do imaginário infantil.

A BRUXA NOS CONTOS DE FADAS CLÁSSICOS

A consolidação da figura da bruxa no imaginário infantil ocorreu, sobretudo, por meio dos contos de fadas clássicos que foram preservados e difundidos ao longo dos séculos. Embora muitas dessas narrativas tenham origem na tradição oral, foram autores como os irmãos Grimm, Charles Perrault e Hans Christian Andersen que contribuíram para sua popularização e permanência na cultura ocidental. Nessas histórias, a bruxa geralmente aparece como personagem antagonista, responsável por impor desafios, obstáculos e provações aos protagonistas.

Segundo Zipes (2012), os contos de fadas não devem ser compreendidos apenas como narrativas destinadas ao entretenimento infantil. Essas histórias refletem valores sociais, concepções morais e padrões culturais presentes nas sociedades que as produziram. Dessa forma, a representação da bruxa como símbolo do mal está diretamente relacionada às crenças e aos medos coletivos construídos historicamente.

Nos contos clássicos, a oposição entre o bem e o mal é frequentemente apresentada de maneira clara e objetiva. Os heróis e heroínas costumam representar virtudes como bondade, coragem e honestidade, enquanto a bruxa assume características associadas à inveja, à crueldade e ao desejo de poder. Essa estrutura narrativa favorece a compreensão da história pelo público infantil e contribui para a construção de ensinamentos morais presentes nos enredos.

Um dos exemplos mais conhecidos encontra-se no conto *João e Maria*, registrado pelos irmãos Grimm. Na narrativa, a bruxa habita uma casa construída de doces e utiliza sua aparência acolhedora para atrair as crianças. Entretanto, por trás da imagem aparentemente inofensiva, esconde-se uma personagem perigosa que pretende aprisioná-las. A história demonstra como a figura da bruxa simboliza ameaças que podem estar ocultas sob aparências sedutoras, ensinando a importância da prudência diante do desconhecido.

Outro exemplo significativo é encontrado em *Branca de Neve*, no qual a rainha má recorre à magia para eliminar a jovem princesa motivada pela inveja de sua beleza. Nesse conto, a personagem reúne diversas características tradicionalmente associadas às bruxas, como o domínio de práticas mágicas, o isolamento e a utilização de feitiços para alcançar seus objetivos. A transformação da rainha em uma velha vendedora de maçãs evidencia, ainda, a associação entre velhice, feiura e maldade frequentemente presente nos contos clássicos.

Maria Tatar (2004) observa que muitas dessas narrativas estabeleceram padrões de

representação feminina que influenciaram profundamente a literatura infantil. Em diversas histórias, a juventude e a beleza aparecem associadas à bondade, enquanto a velhice e a diferença física são frequentemente vinculadas à figura da vilã. Essa construção contribuiu para a consolidação de estereótipos que permaneceram presentes na cultura popular durante longos períodos.

Além de representar o mal, a bruxa desempenha importante função narrativa. De acordo com Propp (1984), os antagonistas são elementos fundamentais para o desenvolvimento da trama, pois criam os conflitos necessários para a jornada dos protagonistas. Sem a presença de obstáculos e desafios, os heróis não teriam a oportunidade de demonstrar coragem, inteligência ou capacidade de superação. Nesse sentido, a bruxa exerce papel essencial na estrutura dos contos de fadas.

Bettelheim (2019) acrescenta que a figura da bruxa possui também uma função psicológica relevante. Para o autor, personagens claramente identificadas como más permitem que as crianças projetem medos, inseguranças e sentimentos negativos em figuras externas, facilitando a compreensão de emoções complexas. A existência de um antagonista bem definido contribui para que o leitor infantil perceba simbolicamente a possibilidade de vencer dificuldades e alcançar resultados positivos.

Apesar da predominância da imagem negativa, é importante destacar que a bruxa dos contos clássicos não deve ser interpretada apenas como uma representação da maldade. Sua presença simboliza conflitos internos, desafios sociais e experiências que fazem parte do processo de amadurecimento humano. Os obstáculos impostos por essas personagens tornam-se oportunidades para o crescimento dos protagonistas, reforçando valores como perseverança, coragem e resiliência.

Nesse contexto, a figura da bruxa ultrapassa a condição de simples vilã e assume uma função simbólica mais ampla dentro da narrativa. Sua permanência ao longo dos séculos demonstra a força desse arquétipo na cultura ocidental e sua capacidade de dialogar com diferentes gerações. Contudo, as transformações sociais e culturais ocorridas ao longo do tempo contribuíram para que novas interpretações surgissem, questionando os estereótipos tradicionalmente associados a essa personagem.

Assim, compreender a representação da bruxa nos contos de fadas clássicos é fundamental para analisar as mudanças observadas na literatura infantil contemporânea. Se antes a personagem era apresentada quase exclusivamente como símbolo do mal, atualmente ela passa a ser retratada de maneira mais complexa, evidenciando a evolução das concepções sociais sobre poder, identidade feminina e diversidade de comportamentos.

A PERSEGUIÇÃO ÀS BRUXAS E A INFLUÊNCIA RELIGIOSA NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL

A imagem da bruxa presente nos contos de fadas não surgiu exclusivamente da tradição literária, mas foi fortemente influenciada por acontecimentos históricos que marcaram a Europa entre os séculos XV e XVII. Nesse período, o fenômeno conhecido como caça às bruxas promoveu a perseguição, o julgamento e a condenação de milhares de pessoas acusadas de praticar feitiçaria. Embora homens

também tenham sido vítimas dessas acusações, a maioria dos perseguidos era composta por mulheres, fato que contribuiu para a associação da figura feminina à bruxaria no imaginário ocidental.

De acordo com Russell (1993), a crença na existência de bruxas ligadas a forças demoníacas consolidou-se gradualmente durante a Baixa Idade Média, sendo fortalecida por discursos religiosos que interpretavam determinadas práticas populares como manifestações do mal. A partir desse contexto, a bruxa passou a ser vista não apenas como alguém capaz de realizar feitiços, mas como uma ameaça à ordem moral, religiosa e social.

A influência da religião cristã foi decisiva para a construção desse imaginário. Durante muitos séculos, práticas ligadas à medicina popular, aos conhecimentos sobre ervas medicinais e aos costumes herdados de tradições pagãs passaram a ser observadas com desconfiança por autoridades religiosas. Como resultado, diversas manifestações culturais anteriormente aceitas foram reinterpretadas como sinais de heresia ou associação com forças demoníacas.

Segundo Ginzburg (2001), muitas das crenças utilizadas para justificar as perseguições resultavam da combinação entre tradições populares e interpretações produzidas pelas instituições religiosas. O autor demonstra que inúmeros relatos considerados provas de feitiçaria possuíam origem em costumes folclóricos e experiências coletivas que foram posteriormente reinterpretados sob a perspectiva da demonologia cristã.

Essa construção histórica contribuiu para o surgimento de um estereótipo amplamente difundido na cultura ocidental. A bruxa passou a ser representada como uma mulher solitária, envelhecida, fisicamente desagradável e dotada de poderes sobrenaturais utilizados para causar sofrimento. Tais características foram gradualmente incorporadas às narrativas populares e, posteriormente, aos contos de fadas destinados ao público infantil.

Federici (2019) argumenta que a perseguição às bruxas não pode ser compreendida apenas como um fenômeno religioso. Para a autora, esse processo esteve relacionado a profundas transformações sociais e econômicas que marcaram a transição entre a sociedade feudal e o mundo moderno. Nesse contexto, o controle exercido sobre as mulheres e seus conhecimentos tradicionais tornou-se parte de um processo mais amplo de reorganização social.

A associação entre feminilidade e bruxaria produziu consequências duradouras para a cultura ocidental. Muitas das características atribuídas às supostas bruxas históricas passaram a compor personagens presentes em lendas, histórias populares e obras literárias. A mulher independente, detentora de conhecimentos próprios ou que vivia à margem das convenções sociais frequentemente era retratada como suspeita ou perigosa.

Conforme observa Tatar (2004), os contos de fadas absorveram diversos elementos presentes nas crenças populares e nos discursos sociais de seu tempo. Dessa forma, as figuras femininas associadas ao poder e à autonomia passaram a ser frequentemente representadas como antagonistas, enquanto personagens submissas e obedientes eram valorizadas como exemplos de virtude. Tal construção contribuiu para reforçar determinados padrões sociais por meio da literatura.

A permanência desse modelo pode ser observada em inúmeras narrativas clássicas. Bruxas, madrastas e feiticeiras passaram a ocupar posições semelhantes dentro dos enredos, representando ameaças à inocência, à ordem familiar ou ao crescimento dos protagonistas. Essa estrutura narrativa consolidou uma imagem que permaneceu presente no imaginário coletivo durante séculos e influenciou significativamente a forma como a personagem seria representada na literatura infantil.

Entretanto, é importante destacar que a figura da bruxa não se limita às representações negativas produzidas por esse contexto histórico. Estudos contemporâneos têm demonstrado que muitas das mulheres perseguidas eram curandeiras, parteiras ou pessoas que possuíam conhecimentos valorizados por suas comunidades. A recuperação dessas perspectivas tem contribuído para uma revisão crítica das narrativas tradicionais e para a construção de novas interpretações sobre a figura da bruxa.

Assim, compreender a influência das perseguições históricas e dos discursos religiosos na formação do imaginário social torna-se fundamental para analisar a presença da bruxa nos contos de fadas. A personagem que durante muito tempo simbolizou o mal e a ameaça revela-se, na realidade, resultado de complexos processos históricos, culturais e ideológicos que moldaram sua representação ao longo dos séculos. Essa compreensão permite refletir de forma mais crítica sobre os significados atribuídos à bruxa e prepara o caminho para a análise de suas funções simbólicas na literatura infantil.

A FUNÇÃO SIMBÓLICA DA BRUXA NA LITERATURA INFANTIL

A presença da bruxa nos contos de fadas ultrapassa a simples função de antagonista. Ao longo do tempo, essa personagem assumiu um papel simbólico fundamental nas narrativas infantis, representando medos, desafios e conflitos que fazem parte do processo de desenvolvimento humano. Sua permanência na literatura demonstra a importância de sua função na construção das histórias e na formação do imaginário infantil.

De acordo com Bettelheim (2019), os contos de fadas auxiliam as crianças a compreenderem sentimentos complexos por meio de representações simbólicas. Nesse contexto, a bruxa personifica obstáculos que precisam ser enfrentados para que o protagonista alcance o amadurecimento. Ao acompanhar a derrota da vilã, a criança percebe simbolicamente que dificuldades podem ser superadas, desenvolvendo maior confiança diante dos desafios da vida.

Sob a perspectiva estrutural dos contos maravilhosos, Propp (1984) afirma que personagens antagonistas desempenham papel essencial no desenvolvimento da narrativa. A existência de um conflito impulsiona a ação dos heróis e permite que suas qualidades sejam reveladas ao longo da história. Dessa forma, a bruxa não representa apenas o mal, mas também um elemento indispensável para a construção do enredo.

Segundo Coelho (2000), os personagens dos contos de fadas possuem forte carga simbólica e refletem aspectos da experiência humana. A bruxa, nesse sentido, pode representar o desconhecido, os medos infantis e até mesmo os conflitos internos vivenciados pelos leitores. Sua figura desperta temor, mas também fascínio, justamente por transitar entre o real e o imaginário.

Além disso, a personagem exerce importante função educativa ao estimular reflexões sobre escolhas, consequências e valores morais. Embora frequentemente associada à maldade nos contos clássicos, sua presença contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica da criança, permitindo que ela compreenda diferentes comportamentos e suas implicações.

Assim, a bruxa constitui uma das figuras mais significativas da literatura infantil. Seu papel simbólico vai além da oposição ao herói, tornando-se um recurso narrativo capaz de promover reflexões sobre crescimento, superação e construção da identidade, aspectos que explicam sua permanência no imaginário coletivo ao longo dos séculos.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA BRUXA NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA

As transformações sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas contribuíram para uma significativa mudança na forma como a figura da bruxa é representada na literatura infantil. Se nos contos clássicos ela era frequentemente associada à maldade, à feiura e à ameaça, nas narrativas contemporâneas essa personagem passou a ser retratada de maneira mais complexa, assumindo diferentes papéis e características que ultrapassam a tradicional divisão entre o bem e o mal.

Segundo Zipes (2012), os contos de fadas acompanham as mudanças da sociedade e, por essa razão, seus personagens também sofrem transformações ao longo do tempo. Nesse contexto, a literatura contemporânea tem revisitado figuras clássicas, atribuindo-lhes novas perspectivas e significados. A bruxa deixa de ser apenas uma vilã para tornar-se protagonista de sua própria história, apresentando sentimentos, qualidades, fragilidades e conflitos semelhantes aos dos demais personagens.

Tatar (2004) destaca que as releituras contemporâneas dos contos de fadas buscam questionar estereótipos consolidados ao longo dos séculos. Assim, muitas obras apresentam bruxas inteligentes, corajosas e independentes, rompendo com a imagem tradicional da mulher perversa que utiliza seus poderes para prejudicar os outros. Essas representações permitem uma compreensão mais ampla da personagem e favorecem novas interpretações por parte dos leitores.

Além da literatura, o cinema, a televisão e outras manifestações culturais também contribuíram para essa mudança de percepção. Personagens inspiradas nas antigas bruxas passaram a ser retratadas de maneira mais humanizada, evidenciando aspectos relacionados à amizade, à solidariedade, ao autoconhecimento e à aceitação das diferenças. Como resultado, a figura da bruxa tornou-se mais próxima da realidade vivenciada pelas crianças e pelos jovens da contemporaneidade.

Essa ressignificação também está relacionada às discussões atuais sobre identidade, diversidade e empoderamento feminino. Conforme observa Federici (2019), a revisão histórica da imagem da bruxa tem possibilitado uma reflexão crítica sobre os processos que contribuíram para sua associação à maldade. Dessa forma, a personagem passa a representar não apenas o sobrenatural, mas também a autonomia, a resistência e a valorização dos conhecimentos tradicionalmente atribuídos às mulheres.

Portanto, a literatura infantil contemporânea

tem desempenhado papel fundamental na reconstrução da figura da bruxa. Ao apresentar personagens mais humanas e multifacetadas, essas narrativas ampliam as possibilidades de interpretação dos leitores e demonstram que os contos de fadas continuam se transformando para dialogar com as demandas e os valores da sociedade atual.

A WICCA E AS NOVAS INTERPRETAÇÕES DA FIGURA DA BRUXA

A ressignificação da figura da bruxa observada na contemporaneidade não se restringe à literatura infantil. O surgimento e a expansão da Wicca, religião neopagã desenvolvida no século XX, contribuíram para a construção de novas percepções acerca da bruxaria e de seus significados culturais. Diferentemente da imagem difundida pelos contos de fadas clássicos e pelas perseguições históricas, a Wicca apresenta a bruxa como alguém conectado à natureza, à espiritualidade e ao equilíbrio entre os seres humanos e o meio ambiente.

Segundo Russell (1993), a associação entre bruxaria e maldade foi resultado de um longo processo histórico marcado por conflitos religiosos e sociais. A partir de estudos mais recentes, entretanto, tornou-se possível compreender que muitas práticas relacionadas à chamada bruxaria estavam ligadas a conhecimentos populares, tradições ancestrais e formas de espiritualidade distintas das religiões dominantes. Essa revisão histórica contribuiu para o surgimento de interpretações mais amplas sobre a figura da bruxa.

Nesse contexto, a Wicca propõe uma visão baseada no respeito à natureza, na responsabilidade individual e na valorização dos ciclos naturais. Embora não corresponda às representações encontradas nos contos de fadas, essa religião influenciou a cultura contemporânea ao oferecer uma imagem da bruxa desvinculada da maldade e da destruição. Como consequência, novas obras literárias passaram a apresentar personagens que utilizam seus poderes para promover o bem-estar, a proteção e o autoconhecimento.

De acordo com Federici (2019), a recuperação da imagem da bruxa também está relacionada à valorização da autonomia feminina e ao reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. Nesse sentido, a personagem deixa de representar apenas o perigo ou a transgressão e passa a simbolizar força, independência e resistência diante das imposições sociais.

A literatura infantil contemporânea tem incorporado essas novas perspectivas ao criar personagens mais complexas e humanizadas. As bruxas atuais podem ser engraçadas, sensíveis, corajosas ou até mesmo heroínas, demonstrando que a identidade dessas personagens não está limitada aos estereótipos construídos ao longo da história. Dessa forma, os leitores são convidados a refletir sobre a diversidade de comportamentos e sobre a importância de questionar preconceitos e julgamentos previamente estabelecidos.

Assim, a influência da Wicca e de outras releituras contemporâneas contribuiu para ampliar os significados atribuídos à figura da bruxa. A personagem que antes era vista predominantemente como símbolo do mal passou a representar diferentes formas de conhecimento, poder e identidade. Essa transformação evidencia a capacidade da literatura de acompanhar as mudanças sociais e de oferecer novas possibilidades de interpretação para personagens que permanecem presentes no imaginário coletivo

há séculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que a alfabetização e o letramento desempenham papel fundamental na formação educacional e social do indivíduo, indo muito além da simples aprendizagem da leitura e da escrita. Durante muitos anos, o ensino esteve baseado em práticas tradicionais e mecânicas, que pouco consideravam as necessidades, experiências e particularidades das crianças. Com o avanço das discussões educacionais, passou-se a reconhecer a importância de desenvolver metodologias mais significativas, capazes de tornar o aluno participante ativo do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se essencial que a escola desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam não apenas a aquisição do sistema de escrita, mas também a capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano. Alfabetizar e letrar significa possibilitar que a criança compreenda o mundo ao seu redor, desenvolvendo autonomia, senso crítico e participação social por meio da linguagem.

Outro ponto importante observado refere-se ao papel do professor como mediador da aprendizagem. Mais do que transmitir conteúdos, o educador precisa criar estratégias que despertem o interesse, a curiosidade e a participação dos alunos, promovendo práticas pedagógicas dinâmicas e significativas. Nesse sentido, atividades lúdicas, leitura de diferentes gêneros textuais, jogos e práticas interativas contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Portanto, conclui-se que alfabetizar e letrar são práticas indissociáveis e indispensáveis para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos na sociedade. Diante dos desafios presentes na educação contemporânea, torna-se fundamental que os profissionais da educação busquem constantemente aperfeiçoamento e novas estratégias pedagógicas, visando promover uma aprendizagem significativa, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 18 ed. São Paulo: Global, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2019.

GINZBURG, Carlo. **Os andarilhos do bem:** feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. 6.ed. São Paulo: Ática, 2007.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

RUSSELL, Jeffrey Burton. **História da feitiçaria:** feiticeiros, hereges e pagãos. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

TATAR, Maria. **Contos de fadas:** edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ZIPES, Jack. **O irresistível conto de fadas:** a história cultural e social de um gênero. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

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