

REVISTA

ABRANGENTE

ISSN 2764-9229

A CIÊNCIA E A ARTE DE APRENDER

Entre descobertas científicas, inovação e expressão criativa, surgem novas formas de aprender e ensinar.

FABRANGE
FACULDADE

VOL. 05 Nº7 JUL/2026

A NOVA ARQUITETURA DA APRENDIZAGEM

Como inclusão, tecnologia e práticas pedagógicas estão redesenhando a educação.

SAÚDE MENTAL DOCENTE

Um desafio que impacta toda a comunidade escolar.

ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE

Por que falar sobre africanidades é essencial.



EXPEDIENTE

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL

FABRANGE – Faculdade Abrange
ABC

Periodicidade

Mensal

Artigos

Língua Portuguesa (BR)
Resumo em Português e Inglês

Endereço

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

Site

www.fabrange.edu.br

Revisão e Normalização de Textos

Neuza Ventura Nunes da Silva
Telma Tomé

Bibliotecária

Neuza Ventura Nunes da Silva
CRB/8-5442

Programação Visual e Diagramação

Paola Ferreira da Silva

Direção Geral

Tânia Tomé

CONSELHO EDITORIAL

Editora Chefe

Profa. Dra. Aidil Soares Navarro

Conselho Editorial

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

Secretários Executivos

Lucília Bárbara Miguel
Aldinei Tomé

A161

REVISTA ABRANGENTE / EDITORA
FABRANGE. FACULDADE ABRANGE ABC,
SÃO PAULO, V. 5, N. 7, JUL. 2026.MENSAL

425 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

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

A cada nova edição, a Revista Abrangente reafirma seu compromisso com a produção e a disseminação do conhecimento, reunindo diferentes olhares, experiências e reflexões que contribuem para compreender os desafios e as possibilidades da educação e da sociedade contemporânea.

Nesta edição de julho, nossos leitores encontrarão estudos que transitam por temas como infância, alfabetização, inclusão, afetividade, desenvolvimento socioemocional, sustentabilidade, formação docente e inovação educacional. As discussões também alcançam as transformações promovidas pelas tecnologias e pela inteligência artificial, convidando-nos a refletir sobre novos

caminhos para ensinar, aprender e produzir conhecimento.

A diversidade dos artigos publicados demonstra que a pesquisa nasce de diferentes inquietações, mas encontra um propósito comum: ampliar perspectivas, provocar reflexões e contribuir para a construção de práticas cada vez mais conscientes e transformadoras. Que cada artigo seja um convite à descoberta e que as reflexões compartilhadas nestas páginas possam inspirar novos olhares, novas perguntas e novas possibilidades. A Revista Abrangente deseja a todos uma excelente leitura!

Boa leitura!

Tânia Tomé- Diretora



SUMÁRIO

- **DA RODA AO TEXTO: PERCURSOS DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC** 10 - 14
ADRIANA ALVES PERUZI & JULIANA MARQUES PAZIN & ROSANGELA DA PENHA SANCHES
- **OS CINCO CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA** 15 - 22
ADRIANA ARIGONI & JOICE IARA ARAÚJO CABRERA & MARIA ANGÉLICA RODRIGUES PORTO GUERRA
- **A INFLUÊNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 23 - 27
ALESSANDRA LEONARDA DE FREITAS
- **O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES** 28 - 31
ALEX DE JESUS
- **ALFABETIZAÇÃO: AS HIPÓTESES DA ESCRITA** 32 - 36
ALINE APARECIDA VENTURA BELONI
- **INTRODUÇÃO À ESTIMULAÇÃO DE FUNÇÕES EXECUTIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL** 37 - 46
AMANDA NUNES VIANA
- **ENTRE O BRINCAR E O ESCREVER: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO** 47 - 55
ANA CAROLINA SARMENTO DE OLIVEIRA
- **A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA PAZ, DOS DIREITOS HUMANOS E DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL** 56 - 67
ANA LUCIA COUTINHO DA COSTA LIMA
- **A INCLUSÃO COMO PRÁTICA DE EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES** 68 - 71
ANA LUCIA LEITE GUSTAVO

SUMÁRIO

- **A LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES** 72 - 75
ANNA MARINA RAUSEO & CAROLINE CANHATI FARIAS & JULIANA DOS SANTOS JOVEDI LIMA
- **MAMÃE, EU QUERO ATUAR: O PERCURSO NARCÍSICO DO ATOR NA CONSTRUÇÃO DO PAPEL** 76 - 84
ANTONIO SILVA DE BRITO
- **O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONCEITO DE BARREIRAS** 85 - 92
CAMILA RODRIGUES VEIGA
- **A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 93 - 100
CARLA VANESSA FERREIRA DOURADO
- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO** 101 - 105
CARLOS AUGUSTO FERREIRA SACRAMENTO
- **PRESIDENTE DA SEMANA: AS DIFERENTES ABORDAGENS DO PRESIDENCIALISMO NO BRASIL – DO PODCAST AO LIVRO** 106 - 110
CARLOS EDUARDO DE SOUZA
- **O PAPEL DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM** 111 - 120
CATARINA LABOURE DA SILVA RAMOS
- **CARACTERÍSTICAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DEFASAGEM ESCOLAR NAS SÉRIES FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA** 121- 128
CÁTIA SILVA DE OLIVEIRA FEITOSA
- **INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA** 129- 135
CLAUDIA DE FREITAS BARROSO SANTOS
- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA ROTINA DA CRECHE E DA PRÉ-ESCOLA** 136- 141
DALETE BRAGA DE SOUSA ATHAYDE & DANIELA ATHAYDE DALAMA & MIRELLA GONÇALVES SANTANA

SUMÁRIO

- **IMPACTOS DA PRIVAÇÃO E DA QUALIDADE DO SONO NA ROTINA, COMPORTAMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS: RELAÇÕES ENTRE SONO, BIRRAS, CONCENTRAÇÃO E VÍNCULO FAMILIAR E ESCOLAR** 142 - 150
DANIELA FERNANDA VEIGA BONATTE & ELIANA OLIVEIRA ARMINIO & ALINE AJOVEDI SPERANDIO
- **O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 151 - 158
DENISE COSTA DA SILVA
- **EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS** 159 - 170
EDNA TERESA SANTOS
- **A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL** 171 - 178
ERICA CRISTINA DE OLIVEIRA
- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO** 179 - 183
GABRIELA SILVA LIMA
- **A INTEGRAÇÃO DAS ARTES VISUAIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL** 184 - 190
GABRIELLA FERNANDES DA COSTA
- **CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA** 191 - 201
JENIFER CORASSA PINTO
- **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES** 202 - 208
JOSEFA ANGELINA DA SILVA
- **ALFABETIZAÇÃO COM FOCO NAS HIPÓTESES SILÁBICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM** 209 - 218
JULIANA GABRIELE VIEIRA
- **O RESGATE DO LÚDICO NA TELA E NO CHÃO: A ARTE DE IVAN CRUZ COMO ELO ENTRE CULTURA POPULAR, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA SOBRE A VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA E A INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA ATRAVÉS DA SÉRIE "BRINCADEIRAS DE CRIANÇA"** 219 - 227
JULIANA SANTOS DE MIRANDA

SUMÁRIO

• A FORMAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA KÁTIA DE OLIVEIRA D. ANUNCIAÇÃO	228 - 238
• CONVIVÊNCIA COM A LEITURA ANTES DA ESCOLA KÁTIA REGINA DOS SANTOS SOUZA & ROSINETE DE OLIVEIRA SANTOS GOMES	239 - 248
• GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM LARISSA GABRIELE TEIXEIRA FERREIRA	249 - 255
• A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFANTIL LAURECI PEREIRA DE SOUZA CARLOS	256 - 258
• ARTES INTEGRADAS NA BNCC E A ABORDAGEM STEAM: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR LUCIA HELENA PEDROSO PRADO GARCIA	259 - 265
• A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL LUCIENE BARBOSA SAMPAIO	266 - 279
• LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NA CRECHE: REPRESENTATIVIDADE E COMBATE AO RACISMO MARIA APARECIDA DE JESUS BATISTA	280 - 287
• METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA ENGAJAMENTO DOS ALUNOS MARIA SALETE CONCEIÇÃO LIMA	288 - 294
• A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL MARILENE ROCHA DE SOUSA	295 - 302
• DESNATURALIZAR O PASSADO: BAKHTIN, FOUCAULT E BOURDIEU NO OFÍCIO DA HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA MARINA RODRIGUES TONON	303 - 313
• METODOLOGIA DE ENSINO: MÍDIAS NA EDUCAÇÃO; DO GIZ AO TOQUE DIGITAL PAULO EDUARDO CONCEIÇÃO FARIAS & VÍVIAN CHRISTINA ALBINO MOREIRA DINIZ	314 - 322

• JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL REGIANE MESSIAS DA SILVA	323 - 329
• INTELIGÊNCIA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MATERIALIDADES, JOGOS, MÚSICAS E BRINCADEIRAS REGINA MARINS DOS SANTOS VIANA	330 - 335
• O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SABRINA ALMEIDA ANTUNES PONTARA	336 - 343
• BENEFÍCIOS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM E NAS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS SILVANA CRISTINA ALVES	344 - 351
• AS ALTERAÇÕES NOS REGISTROS PEDAGÓGICOS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO ECA DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL SIMONE DE ALMEIDA CARLINI MELENDREZ	352 - 360
• REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTOS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA TAINÁ RODRIGUES VIERA	361- 368
• A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E LIMITES ÉTICOS TAJARA BATISTA DA SILVA	369 - 377
• A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL TAMARA FRANCO PEREIRA RUSSO	378 - 390
• A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL TATIANA APARECIDA DA SILVA DOS ANJOS	391 - 397
• INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM THAISE ANDRADE DA SILVA	398 - 411
• EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS VIVIAN GUSMÃO CAMOES OLIVEIRA	412 - 420

SUMÁRIO

- **CANTINHOS PERMANENTES NA SALA DE REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 421 - 424
ZIULENE ANDRADE SILVA

DA RODA AO TEXTO: PERCURSOS DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC

FROM THE CIRCLE TO THE TEXT: PATHWAYS OF ORAL AND WRITTEN LANGUAGE FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL UNDER THE BNCC

ADRIANA ALVES PERUZI 1
JULIANA MARQUES PAZIN 2
ROSANGELA DA PENHA SANCHES 3

RESUMO

A linguagem oral e escrita ocupa lugar estruturante na formação da criança, não começando no 1º ano nem se encerrando na alfabetização formal. Este artigo, de abordagem qualitativa e bibliográfica, analisa como a BNCC articula o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da Educação Infantil com o componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, garantindo progressão sem ruptura. Parte-se da premissa de que antecipar práticas escolarizantes na pré-escola e abandonar o brincar com a linguagem no 1º ano são equívocos que ferem o direito da criança à continuidade. Com base em Brasil (2017), Soares (2020), Ferreiro e Teberosky (1999) e Smolka (2012), discute-se que a oralidade, a narrativa, a leitura literária e o registro espontâneo são alicerces da apropriação do sistema de escrita alfabética. Conclui-se que a transição bem-sucedida depende de práticas que respeitem a criança como sujeito de linguagem, ampliando seus modos de dizer, ler e escrever sem hierarquizar oralidade e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem oral; Linguagem escrita; Educação Infantil; Ensino Fundamental; BNCC; Alfabetização.

ABSTRACT

Oral and written language hold a structuring place in child development, not beginning in 1st Grade nor ending with formal literacy. This qualitative, bibliographic article analyzes how the BNCC articulates the field of experience “Listening, speaking, thinking and imagination” in Early Childhood Education with the Portuguese Language component in Elementary School, ensuring progression without rupture. It assumes that anticipating schooling practices in preschool and abandoning play with language in 1st Grade are misconceptions that violate the child’s right to continuity. Based on Brasil (2017), Soares (2020), Ferreiro and Teberosky (1999), and Smolka (2012), it argues that orality, narrative, literary reading, and spontaneous recording are foundations for the appropriation of the alphabetic writing system. It concludes that a successful transition depends on practices that respect the child as a subject of language, expanding her ways of speaking, reading, and writing without hierarchizing orality and writing.

KEYWORDS: Oral language; Written language; Early Childhood Education; Elementary School; BNCC; Literacy.

- 1 Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2013); Graduação em Licenciatura em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá – CESUMAR (2006); Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Maringá – CESUMAR (2008); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela FACON (2017); Especialista em Alfabetização e Letramento pela FACON (2017); Especialista em História da Arte na Educação pela Unimais (2021).
- 2 Licenciatura Plena em Pedagogia UNESP Campus de Presidente Prudente, 2015, Pós Graduação em Gestão Escolar-FACUMINAS/2025, Pós Graduação AEE-Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade-FACUMINAS/2026, Pós-Graduação Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla-FACUMINAS/2026, Pós-Graduação em ABA-Análise Comportamental Aplicada ao Autismo-FACUMINAS/2026, Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar-FACUMINAS/2026
- 3 Licenciatura em Pedagogia 2009, Pós-graduação em Educação Infantil - FCE 2013, Pós-graduação em Arte de Contar Histórias - Facon 2017, Pós - graduação em Educação Musical - Facon 2017.

INTRODUÇÃO

Há uma cena comum na Educação Infantil: crianças na roda, contando o que sonharam, inventando finais para histórias, ditando bilhetes para a professora escrever. Há outra cena comum no 1º ano: crianças em fila, copiando famílias silábicas, treinando a “letra bonita”, esperando o momento de “ler de verdade”. Entre uma cena e outra, algo se rompe. A linguagem, que era brincadeira, vira tarefa. A BNCC (BRASIL, 2017) tenta costurar essa ruptura. Na Educação Infantil, institui o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, afirmando que a criança é sujeito de linguagem desde o nascimento. No Ensino Fundamental, estabelece que a Língua Portuguesa deve garantir a ampliação das práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística. A progressão está dada no documento. O problema está na tradução pedagógica.

Problema de pesquisa: De que modo a BNCC orienta a continuidade entre as experiências de linguagem oral e escrita da Educação Infantil e o processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, evitando a escolarização precoce e a ruptura com a cultura infantil?

OBJETIVO GERAL

Compreender como a BNCC propõe a articulação entre linguagem oral e escrita na transição da Educação Infantil para o 1º ano, analisando implicações para o currículo e para a prática docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e sua relação com a apropriação da escrita;

2. Analisar as orientações da BNCC para Língua Portuguesa no 1º ano e suas conexões com a etapa anterior;

3. Discutir os riscos da antecipação de métodos fônicos na pré-escola e da supressão da oralidade no 1º ano;

4. Propor princípios para um trabalho com linguagem que respeite a continuidade entre etapas.

JUSTIFICATIVA

Dados do Saeb 2021 indicam que 56,4% das crianças terminam o 2º ano sem estar alfabetizadas. Parte desse fracasso se explica pela falsa dicotomia entre “pré-escola que brinca” e “1º ano que alfabetiza”. Quando a Educação Infantil nega à criança o contato com a cultura escrita e quando o 1º ano nega à criança o direito à fala, à narrativa e ao jogo, a alfabetização vira treinamento sem sentido.

Justifica-se este estudo porque: 1. A BNCC tem força normativa e precisa ser compreendida para além da codificação; 2. A pandemia agravou descontinuidades, exigindo recomposição de aprendizagens que considere a trajetória da criança; 3. Há carência de pesquisas que tratem linguagem como eixo da transição, e não como conteúdo isolado de cada etapa.

REFERENCIAL TEÓRICO

CRIANÇA COMO SUJEITO DE LINGUAGEM

Para Smolka et.al (2012), a criança não “adquire” linguagem: ela se constitui na linguagem e pela linguagem. Antes de escrever, ela narra, argumenta, negocia sentidos na roda. Essa oralidade não é “pré-requisito”: é linguagem plena. Na BNCC, os direitos de participar, expressar e conhecer-se sustentam essa concepção.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Ferreiro e Teberosky et.al (1999) demonstraram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita muito antes do ensino formal. Garatujas, letras do nome, escritas silábicas são modos legítimos de inscrição no mundo letrado. O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” acolhe essas hipóteses quando garante contato com livros, escrita do nome próprio, produção de listas e bilhetes ditados ao adulto.

ALFABETIZAR E LETRAR NA BNCC

Soares et.al (2020) diferencia alfabetização – apropriação do sistema alfabético – de letramento – uso social da leitura e escrita. A BNCC assume essa indissociabilidade: no 1º ano, a criança deve participar de práticas de linguagem significativas ao mesmo tempo em que reflete sobre o sistema. Alfabetiza-se letrando, e não depois de treinar sílabas.

DISCUSSÃO: CONTINUIDADES E RUPTURAS

O que a Educação Infantil entrega ao 1º ano Uma Educação Infantil alinhada à BNCC não “prepara para a alfabetização”. Ela insere a criança na cultura escrita: lê histórias todos os dias, escreve textos coletivos tendo a criança como autora, brinca com rimas e aliterações, explora portadores textuais. Assim, a criança chega ao 1º ano sabendo que a escrita diz coisas, que tem função, que é objeto de desejo. Chega com hipóteses, não com folhas de treino.

O QUE O 1º ANO NÃO PODE ABANDONAR

O risco do 1º ano é trocar a roda pela carteira e a conversa pela cópia. A BNCC de Língua Portuguesa para o 1º ano prevê quatro eixos:

oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística. A oralidade vem primeiro. Rodas de conversa, reconto, entrevista, seminário de curiosidades não são “enrolação”: são condição para que a criança organize o pensamento e deseje registrar. Quando o 1º ano mantém a cultura do oral, a escrita deixa de ser código frio e vira extensão da fala.

ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE X DIREITO À LINGUAGEM

Antecipar métodos fônicos na pré-escola fere a BNCC. O documento não prevê ensino sistemático de relações fonema-grafema na Educação Infantil. Fazer isso é reduzir a experiência com a linguagem a treino perceptivo. Do mesmo modo, reduzir o 1º ano a cartilha é trair a concepção de alfabetização como prática social. Em ambos os casos, a criança perde: ou porque lhe roubam o tempo de brincar com as palavras, ou porque lhe entregam a escrita sem sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem não troca de roupa quando a criança muda de etapa. Ela se amplia, se complexifica, ganha novos contornos sem perder sua essência. O que a BNCC propõe é uma espiral, não uma escada: a escuta atenta da roda de conversa na Educação Infantil vira escuta de texto literário no 1º ano; a fala que constrói narrativas no faz de conta vira produção escrita de recontos e relatos pessoais; o pensamento que levanta hipóteses sobre o mundo na pré-escola vira análise linguística quando a criança se pergunta por que “casa” tem S e “caça” tem Ç. Não há degrau a ser vencido, há expansão de repertórios. A criança não deixa de ser falante para se tornar escrevente. Ela se torna falante que escreve, leitora que narra, ouvinte que registra. Essa continuidade, porém, não

acontece por decreto curricular. Ela é construída no cotidiano das instituições, e seu fracasso tem nome: ruptura pedagógica. A ruptura ocorre quando a pré-escola nega à criança o direito de ver a escrita circulando com sentido, sob o pretexto de “não escolarizar”. E ocorre quando o 1º ano confisca a oralidade, a roda e o brincar, sob o pretexto de “agora é hora de aprender de verdade”. Nos dois casos, a BNCC é citada, mas não é cumprida. Porque a Base não pede treino fônico aos 4 anos nem silêncio produtivo aos 6. Pede projeto de formação humana. Garantir essa continuidade, portanto, exige deslocar estruturas escolares e assumir três compromissos políticos e pedagógicos que são indissociáveis: 1. Formação docente integrada: o fim do gueto pedagógico.

Enquanto professores de Educação Infantil e de 1º ano forem formados em “caixinhas” separadas, a transição será sempre fratura. A BNCC só se efetiva quando esses docentes estudam juntos o documento, compreendendo que campo de experiência e componente curricular são faces da mesma moeda. É preciso calendário institucional para leitura coletiva da Base, para análise de vídeos de turmas das duas etapas, para estudo de casos. O professor do 1º ano precisa saber o que significa “escrever a seu modo” na pré-escola. O professor da Educação Infantil precisa entender que “não antecipar conteúdo” não significa sonegar cultura escrita. Formação integrada é romper com a ideia de que há quem “cuida e brinca” e há quem “ensina”. Todos ensinam. Todos cuidam. Todos são responsáveis pela linguagem. 2. Planejamento que atravessa etapas: o currículo como ponte, não como muro.

Continuidade não se garante com festa de formatura da pré-escola. Garante-se com projeto pedagógico que nasce em uma etapa

e morre na outra. Projetos de leitura literária que começam em outubro no Infantil 5, com contação diária do mesmo título, e terminam em abril no 1º ano, com escrita coletiva de um novo final para a história. Cadernos de textos coletivos que acompanham a turma: o que foi ditado pela criança em novembro aos 5 anos é relido, revisado e ampliado por ela mesma em março, aos 6. Maletas de livros que viajam de uma sala para outra. Visitas programadas: as crianças de 5 anos passam uma manhã por mês na sala do 1º ano desde agosto, não para “treinar ser grande”, mas para levar suas perguntas. Planejar horizontalmente é entender que o ano letivo da criança não coincide com o ano civil da secretaria. Ele começa em janeiro e termina em dezembro, atravessando duas salas, duas professoras, mas um único sujeito. 3. Avaliação como narrativa: do diagnóstico pontual à biografia linguística.

A sondagem de escrita aplicada na segunda semana de aula do 1º ano, que classifica a criança em pré-silábica, silábica ou alfabética, é o atestado de óbito da continuidade. Ela apaga cinco anos de história e instaura o zero. A BNCC exige outra lógica: documentação pedagógica como eixo. Isso significa substituir a ficha pelo portfólio. Significa que o professor do 1º ano recebe, antes de fevereiro, um dossiê com vídeos da criança narrando histórias aos 4 anos, fotos de suas tentativas de escrita do nome, áudios de suas hipóteses sobre como se escreve “dinossauro”, registros de suas intervenções na roda. Avaliar biograficamente é perguntar: como esta criança fala? Do que ela fala? Como ela escuta o outro? Como ela se arrisca a escrever quando ninguém está mandando? Que letras ela elege como suas? Que função ela atribui à escrita? Só a partir dessa narrativa é possível planejar intervenções que façam sentido. Porque não se alfabetiza um código. Alfabetiza-se uma pessoa. Quando a roda couber na sala do 1º ano sem ser vista

como “perda de tempo”; quando o texto ditado pela criança de 5 anos for lido com seriedade, guardado e retomado pelo professor de 6 anos; quando o silêncio da lição for interrompido pelo burburinho da hipótese, então a BNCC deixará de ser grade curricular afixada na parede da coordenação e se tornará travessia. Travessia da criança, que não precisará mutilar sua linguagem para caber na escola. Travessia da escola, que finalmente deixará de ser fronteira entre a infância e o conhecimento. E a alfabetização, enfim, poderá ser o que sempre deveria ter sido: um modo a mais de a criança dizer o mundo, nomear seus espantos, registrar suas invenções, escrever cartas para quem ama. Não um modo de calar sua infância em nome de uma promessa de futuro. Porque futuro algum se constrói exigindo que a criança deixe de ser quem é. Futuro se constrói ampliando quem ela pode vir a ser, sem que precise abrir mão de sua voz.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

OS CINCO CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FIVE FIELDS OF EXPERIENCE OF THE BRAZILIAN NATIONAL COMMON CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

ADRIANA ARIGONI**1****JOICE IARA ARAÚJO CABRERA****2****MARIA ANGÉLICA RODRIGUES PORTO GUERRA****3****RESUMO**

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou uma mudança significativa na organização da Educação Infantil brasileira ao estabelecer os direitos de aprendizagem e os cinco Campos de Experiência como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Essa proposta busca superar práticas centradas apenas na transmissão de conteúdos, valorizando as interações, o brincar e as experiências vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano. Entretanto, a efetivação dessas orientações ainda apresenta inúmeros desafios para os profissionais da educação, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico, à formação continuada, à avaliação da aprendizagem e à adaptação das propostas à realidade de cada instituição. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar como os professores estão aplicando os cinco Campos de Experiência da BNCC na Educação Infantil, identificando as principais dificuldades enfrentadas e as possibilidades de fortalecimento da prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais publicados sobre a temática. Os resultados evidenciam que, embora existam avanços na compreensão da proposta curricular, ainda persistem obstáculos relacionados à infraestrutura escolar, à escassez de materiais pedagógicos e à necessidade de formação permanente dos docentes. Conclui-se que a consolidação da BNCC depende do comprometimento coletivo das instituições educacionais e da valorização do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem oral; Linguagem escrita; Educação Infantil; Ensino Fundamental; BNCC; Alfabetização.

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.

OS CINCO CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FIVE FIELDS OF EXPERIENCE OF THE BRAZILIAN NATIONAL COMMON CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

ADRIANA ARIGONI**1****JOICE IARA ARAÚJO CABRERA****2****MARIA ANGÉLICA RODRIGUES PORTO GUERRA****3****ABSTRACT**

The implementation of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) has brought significant changes to Early Childhood Education by establishing learning rights and the Five Fields of Experience as the guiding principles of pedagogical practice. This proposal seeks to overcome traditional content-centered teaching by valuing children's interactions, play, and meaningful experiences. However, the effective implementation of these guidelines still presents several challenges for teachers, especially regarding pedagogical planning, continuing professional development, learning assessment, and adapting educational practices to different school contexts. Therefore, this study aims to analyze how teachers have been applying the Five Fields of Experience in Early Childhood Education, identifying the main challenges and possibilities found in pedagogical practice. This is a bibliographic study based on scientific articles, books, and official educational documents. The findings indicate that although there has been progress in understanding the BNCC principles, difficulties related to infrastructure, teaching resources, and continuous teacher education remain evident. It is concluded that the successful implementation of the BNCC depends on collaborative institutional efforts and on recognizing teachers as essential mediators of children's learning and development.

KEYWORDS: BNCC; Early Childhood Education; Fields of Experience; Pedagogical Practice; Teacher Education.

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

A Educação Infantil ocupa uma posição estratégica no desenvolvimento humano por representar o primeiro espaço institucional de convivência, aprendizagem e construção das relações sociais. É nessa etapa que as crianças iniciam experiências fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, social e cultural, tornando indispensável a existência de propostas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam aprendizagens significativas.

Nesse contexto, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, estabeleceu novas diretrizes para a Educação Infantil brasileira, reorganizando o currículo a partir dos direitos de aprendizagem e dos cinco Campos de Experiência. Essa mudança deslocou o foco do ensino baseado em conteúdos fragmentados para uma perspectiva que privilegia as experiências, as interações e o brincar como elementos centrais do desenvolvimento infantil. Segundo Brasil et al. (2017), os Campos de Experiência constituem uma forma de organizar o currículo respeitando as características próprias da infância e garantindo oportunidades diversificadas de aprendizagem.

A proposta apresentada pela BNCC exige mudanças importantes na prática pedagógica. O professor deixa de atuar apenas como transmissor de conhecimentos e assume uma postura de mediador das experiências vividas pelas crianças, organizando ambientes educativos capazes de favorecer a investigação, a criatividade, a autonomia e o protagonismo infantil. Para Oliveira et al. (2019), essa transformação implica uma revisão constante das metodologias de ensino, do planejamento e dos instrumentos de avaliação utilizados na Educação Infantil.

avanço para a educação brasileira, sua implementação ainda encontra desafios expressivos nas instituições de ensino. Muitos profissionais relatam dificuldades relacionadas à interpretação do documento, à elaboração de planejamentos interdisciplinares, à falta de recursos didáticos e à insuficiência de programas de formação continuada. Conforme Fochi et al. (2015), a mudança curricular somente produz resultados efetivos quando acompanhada de processos permanentes de reflexão e qualificação docente.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de compreender que os cinco Campos de Experiência não constituem disciplinas isoladas, mas dimensões interligadas do desenvolvimento infantil. Essa organização curricular favorece práticas pedagógicas contextualizadas, nas quais brincar, explorar, participar, expressar e conviver tornam-se elementos indissociáveis do processo educativo. Segundo Kishimoto et al. (2010), experiências lúdicas e significativas potencializam a construção do conhecimento e fortalecem o desenvolvimento integral da criança.

Diante desse cenário, torna-se pertinente discutir como os professores estão aplicando os Campos de Experiência previstos pela BNCC, identificando os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar e as possibilidades de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A reflexão sobre essa temática contribui para ampliar o debate acerca da qualidade da Educação Infantil, valorizando o papel do docente como agente essencial na efetivação das políticas educacionais e na promoção do desenvolvimento pleno das crianças.

OBJETIVO GERAL

Analisar a aplicação dos cinco Campos de

Embora a BNCC represente um importante

Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil, identificando os principais desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de fortalecimento da prática pedagógica no contexto escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender os princípios que fundamentam os cinco Campos de Experiência da BNCC na Educação Infantil.

Identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores durante a implementação da BNCC.

Analisar o papel do docente como mediador das experiências de aprendizagem.

Discutir as contribuições do brincar e das interações para o desenvolvimento infantil.

Apresentar possibilidades pedagógicas que favoreçam a efetivação dos princípios estabelecidos pela BNCC.

JUSTIFICATIVA

A implementação da Base Nacional Comum Curricular trouxe mudanças significativas para a Educação Infantil ao reorganizar o currículo em torno dos direitos de aprendizagem e dos cinco Campos de Experiência. Essa proposta busca assegurar que as crianças sejam protagonistas do próprio processo de desenvolvimento, valorizando as interações, o brincar e as experiências vividas em diferentes contextos. Entretanto, transformar essas orientações em práticas pedagógicas concretas ainda representa um desafio para muitos profissionais da educação.

A escolha deste tema justifica-se pela

relevância de compreender como os professores têm desenvolvido as propostas da BNCC no cotidiano escolar e quais fatores facilitam ou dificultam sua implementação. Apesar dos avanços promovidos pelo documento, observa-se que muitas instituições enfrentam limitações relacionadas à formação docente, ao planejamento pedagógico, à infraestrutura e à disponibilidade de recursos didáticos.

Além disso, discutir os cinco Campos de Experiência contribui para fortalecer práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e centradas nas necessidades da criança. Ao refletir sobre os desafios e as possibilidades existentes, torna-se possível ampliar o debate acerca da qualidade da Educação Infantil e incentivar processos permanentes de formação e inovação pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

A BNCC E A ORGANIZAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

A homologação da Base Nacional Comum Curricular representou um marco para a Educação Infantil brasileira ao propor uma organização curricular fundamentada nas experiências vividas pelas crianças. Diferentemente das propostas centradas na transmissão de conteúdos, a BNCC estabelece que o desenvolvimento infantil deve ocorrer por meio das interações, do brincar e da participação ativa da criança em diferentes situações do cotidiano escolar. Segundo Brasil et al. (2017), os cinco Campos de Experiência constituem uma estrutura capaz de integrar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Os Campos de Experiência "O eu, o outro e o

nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" foram concebidos para promover aprendizagens contextualizadas, respeitando o ritmo e as características próprias da infância. Essa organização rompe com práticas fragmentadas e estimula propostas interdisciplinares que aproximam a escola das vivências infantis.

De acordo com Oliveira et al. (2019), a implementação dessa proposta curricular exige que o professor compreenda a criança como sujeito ativo do processo educativo, reconhecendo que o conhecimento é construído por meio das experiências, das relações sociais e das descobertas realizadas durante as atividades cotidianas.

O PAPEL DO PROFESSOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

A efetivação dos cinco Campos de Experiência depende diretamente da atuação docente. O professor deixa de ocupar apenas a função de transmissor de conhecimentos para assumir o papel de mediador das aprendizagens, organizando situações que despertem a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico passa a considerar não apenas os conteúdos a serem desenvolvidos, mas principalmente as experiências que serão proporcionadas aos estudantes. Conforme Vygotsky et al. (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o educador responsável por criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades infantis.

Além da mediação pedagógica, cabe ao professor observar continuamente o desenvolvimento das crianças, registrando suas conquistas, interesses e necessidades. Essa prática permite que o planejamento seja constantemente revisado, garantindo maior significado às atividades propostas e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Entretanto, essa mudança metodológica exige formação continuada, atualização profissional e tempo destinado ao planejamento coletivo, fatores que ainda representam desafios para grande parte das instituições de ensino.

PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DA BNCC

Embora a Base Nacional Comum Curricular tenha apresentado avanços importantes para a Educação Infantil, sua aplicação no cotidiano escolar ainda apresenta diversos desafios. A mudança de uma prática tradicional, baseada em atividades prontas e conteúdos fragmentados, para uma proposta fundamentada em experiências significativas exige dos professores novos conhecimentos, planejamento e reflexão constante sobre suas ações pedagógicas.

Um dos principais obstáculos encontrados pelos docentes está relacionado à formação profissional. Muitos professores possuem dificuldades para compreender de forma aprofundada os objetivos dos cinco Campos de Experiência e transformá-los em propostas práticas adequadas às diferentes faixas etárias. Segundo Imbernón et al. (2011), a formação continuada é essencial para que os educadores desenvolvam novas competências e consigam responder às mudanças presentes nas políticas educacionais.

Outro desafio refere-se às condições estruturais das instituições de ensino. A falta de materiais pedagógicos, espaços inadequados e limitações relacionadas ao número de profissionais podem dificultar a criação de ambientes ricos em experiências e interações. Na concepção de Barbosa et al. (2009), a organização dos espaços e tempos da Educação Infantil influencia diretamente as possibilidades de aprendizagem, pois o ambiente também atua como elemento educativo.

Além disso, muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas ao planejamento e à avaliação. A BNCC propõe uma avaliação baseada na observação e no acompanhamento do desenvolvimento infantil, não em provas ou resultados quantitativos. Dessa forma, torna-se necessário construir novos instrumentos de registro capazes de valorizar os processos individuais de cada criança.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Apesar dos desafios existentes, os Campos de Experiência oferecem diversas possibilidades para enriquecer a prática pedagógica na Educação Infantil. A proposta da BNCC permite que o professor desenvolva atividades mais próximas da realidade das crianças, utilizando o brincar, a exploração e a interação como caminhos para a aprendizagem.

O campo “O eu, o outro e o nós”, por exemplo, possibilita trabalhar aspectos relacionados à convivência, respeito às diferenças e construção da identidade. Já o campo “Corpo, gestos e movimentos” favorece experiências envolvendo expressão corporal, coordenação motora e percepção do próprio

corpo. Essas práticas contribuem para que a criança desenvolva autonomia e compreenda melhor sua relação com o mundo.

Segundo Kishimoto et al. (2010), o brincar possui papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança experimente diferentes papéis sociais, desenvolva sua criatividade e construa conhecimentos de maneira espontânea e significativa. Nesse sentido, o professor deve planejar situações lúdicas que tenham intencionalidade pedagógica, evitando compreender a brincadeira apenas como momento de entretenimento.

Outra possibilidade está relacionada aos projetos pedagógicos que envolvem investigação e participação infantil. Atividades com música, artes, contação de histórias, experiências científicas simples e exploração da natureza podem integrar diferentes Campos de Experiência, tornando o processo educativo mais dinâmico e conectado aos interesses das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação continuada representa um dos principais caminhos para fortalecer a implementação da BNCC na Educação Infantil. As mudanças propostas pelo documento exigem que os professores estejam preparados para planejar experiências, observar o desenvolvimento infantil e reorganizar suas práticas conforme as necessidades dos alunos.

De acordo com Nóvoa et al. (2009), a formação docente deve estar vinculada à reflexão sobre a própria prática, permitindo que o professor compreenda os desafios encontrados no cotidiano escolar e desenvolva estratégias para superá-los. Não se trata

apenas de adquirir novos conhecimentos teóricos, mas de construir uma postura profissional investigativa e crítica.

Nesse processo, o trabalho coletivo entre professores, gestores e comunidade escolar também possui grande importância. A troca de experiências permite construir soluções compartilhadas e adaptar as propostas da BNCC às características de cada instituição.

Portanto, a formação continuada não deve ser vista como uma exigência burocrática, mas como uma oportunidade permanente de crescimento profissional. Quando o professor compreende os fundamentos dos Campos de Experiência e possui apoio institucional adequado, torna-se mais preparado para promover uma Educação Infantil de qualidade, centrada na criança e em seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação dos cinco Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil representa uma importante transformação na maneira de compreender o processo educativo das crianças pequenas. A proposta da BNCC amplia a visão sobre a aprendizagem infantil ao reconhecer que as crianças aprendem por meio das interações, das brincadeiras, da exploração e das experiências construídas no cotidiano escolar.

Entretanto, a aplicação dessas orientações ainda apresenta desafios significativos para os professores. As dificuldades relacionadas à formação continuada, à organização do planejamento pedagógico, aos recursos disponíveis e às condições estruturais das instituições demonstram que a implementação de uma política curricular depende de ações

que ultrapassem a simples publicação de documentos oficiais.

O professor ocupa um papel central nesse processo, pois é responsável por transformar as orientações curriculares em experiências concretas e significativas para as crianças. Conforme discutido ao longo do estudo, a mediação docente, a observação cuidadosa e a capacidade de criar ambientes educativos estimulantes são elementos fundamentais para garantir que os Campos de Experiência sejam realmente vivenciados na prática.

Também se evidencia a necessidade de compreender a BNCC não como um modelo rígido de ensino, mas como uma referência que orienta o trabalho pedagógico, permitindo adaptações conforme a realidade de cada instituição e as características dos grupos infantis. A Educação Infantil possui uma dinâmica própria, marcada pela curiosidade, pelo movimento e pela construção constante de significados.

Dessa forma, fortalecer a formação dos professores e garantir melhores condições de trabalho são medidas essenciais para que a proposta dos Campos de Experiência alcance seus objetivos. Mais do que cumprir uma exigência curricular, aplicar a BNCC significa reconhecer a infância como uma etapa fundamental da vida humana e garantir às crianças oportunidades de aprender, criar e participar de maneira ativa no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FOCHI, Paulo Sergio et al. **A organização dos campos de experiência na Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IMBERNÓN, Francisco et al. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

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

A INFLUÊNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Influence of Music Education on the Socio-emotional Development of Children in Early Childhood Education

ALESSANDRA LEONARDA DE FREITAS¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da musicalização na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. A musicalização é entendida como uma estratégia pedagógica que integra canto, ritmo, movimento e exploração de instrumentos musicais, favorecendo habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas. Fundamentado em autores como Klein (2012), Gonçalves (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o estudo evidencia que atividades musicais promovem a criatividade, a percepção auditiva, a expressão emocional e o trabalho em grupo, além de fortalecer o protagonismo infantil e a autonomia. Conclui-se que a musicalização deve ser incorporada de forma intencional e planejada nas práticas pedagógicas, garantindo que a criança aprenda de forma lúdica, prazerosa e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Musicalização; Desenvolvimento integral; Ludicidade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of music education in Early Childhood Education, highlighting its contributions to the holistic development of children. Music education is understood as a pedagogical strategy that integrates singing, rhythm, movement, and the exploration of musical instruments, promoting cognitive, motor, social, and emotional skills. Based on the studies of Klein (2012), Gonçalves (2010), and the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC, 2017), this study demonstrates that musical activities foster creativity, auditory perception, emotional expression, and teamwork, while also strengthening children's protagonism and autonomy. It is concluded that music education should be intentionally and systematically incorporated into pedagogical practices, ensuring that children learn in a playful, enjoyable, and meaningful way.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Music Education; Holistic Development; Playfulness; Pedagogical Practices.

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Especialista em Contação de Histórias pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professora de Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesse período que se consolidam as bases cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Nesse contexto, a musicalização surge como uma ferramenta pedagógica significativa, capaz de promover experiências sensoriais, emocionais e cognitivas de forma lúdica e prazerosa. Através do canto, do ritmo, da dança e da exploração de instrumentos musicais, a criança desenvolve habilidades essenciais, como atenção, memória, coordenação motora, linguagem e criatividade, além de fortalecer vínculos afetivos e sociais com seus pares e educadores.

Segundo Klein (2012), a música é uma linguagem universal que potencializa a expressão e a comunicação, favorecendo o desenvolvimento integral da criança. Gonçalves (2010) ressalta que a musicalização na infância estimula a percepção auditiva, a imaginação e a capacidade de ouvir e interpretar sons, contribuindo para a formação de uma sensibilidade estética e cognitiva desde os primeiros anos de vida. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também reconhece a importância das práticas musicais na Educação Infantil, destacando que experiências sonoras e rítmicas devem integrar o currículo, promovendo aprendizagens significativas de forma lúdica.

OBJETIVO GERAL

Investigar e analisar a importância da musicalização na Educação Infantil como ferramenta pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo as dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Busca-se compreender de que maneira atividades musicais, como canto, ritmo, movimento,

exploração de instrumentos e brincadeiras sonoras, contribuem para a aprendizagem significativa, estimulam a criatividade, promovem a percepção auditiva, fortalecem vínculos sociais e emocionais, e incentivam o protagonismo e a autonomia infantil. Além disso, pretende-se refletir sobre o papel do educador como mediador dessas experiências, planejando e conduzindo atividades de musicalização que integrem intencionalidade pedagógica, ludicidade e desenvolvimento integral, garantindo que a música seja reconhecida como elemento central no processo educativo da Educação Infantil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender os benefícios da musicalização para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças.
- Analisar a musicalização como recurso pedagógico integrado ao currículo da Educação Infantil.
- Identificar estratégias e práticas de musicalização que promovam participação ativa, criatividade e autonomia das crianças.
- Refletir sobre o papel do educador na mediação de experiências musicais significativas.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema musicalização na Educação Infantil fundamenta-se na importância de reconhecer a música como instrumento de desenvolvimento integral e aprendizagem significativa. A musicalização oferece às crianças oportunidades de explorar sons, ritmos e movimentos, fortalecendo a coordenação motora, a percepção auditiva, a criatividade e a expressão emocional. Além disso, contribui para a socialização, a cooperação e o respeito

às diferenças, promovendo uma educação inclusiva e sensível às necessidades de cada criança.

Estudos de Klein (2012) e Gonçalves (2010) demonstram que experiências musicais desde a infância ampliam o repertório cultural, favorecem habilidades cognitivas e promovem a construção de valores éticos e estéticos. Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de ressaltar o papel pedagógico da música, fornecendo subsídios teóricos e práticos para que professores planejem atividades musicais intencionais, garantindo que o brincar musical seja uma estratégia efetiva de aprendizagem e desenvolvimento integral na Educação Infantil.

PROBLEMA

Apesar do reconhecimento da musicalização como ferramenta pedagógica valiosa, observa-se que muitas instituições ainda subestimam sua relevância, limitando-se a atividades esporádicas ou desconectadas do processo de aprendizagem. Diante disso, surge a seguinte questão:

De que maneira a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, considerando seus aspectos cognitivos, socioemocionais e motores, e qual é o papel do educador nesse processo?

DESENVOLVIMENTO

A MUSICALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A musicalização é reconhecida como uma estratégia pedagógica que vai muito além do simples entretenimento, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Conforme Klein (2012), a música funciona como uma linguagem universal que possibilita às crianças expressarem sentimentos, compreender o ambiente e organizar experiências cognitivas, sociais e emocionais. A prática musical, quando integrada à rotina escolar, contribui para habilidades como atenção, memória, coordenação motora, percepção auditiva, linguagem e criatividade.

Gonçalves (2010) destaca que atividades musicais proporcionam experiências sensoriais e cognitivas significativas, permitindo que a criança compreenda padrões sonoros, desenvolva ritmo e melodia, e explore a capacidade de improvisar e criar. Além disso, a música auxilia na socialização, na construção de valores e na percepção de normas e regras, pois muitas atividades musicais envolvem colaboração e interação grupal.

De acordo com a BNCC (2017), experiências de musicalização devem integrar o currículo da Educação Infantil, garantindo que o aprender e o brincar estejam sempre interligados. O documento reforça que a música possibilita às crianças vivenciarem o mundo de maneira lúdica, desenvolver percepção auditiva, coordenação motora e expressividade, favorecendo aprendizagens significativas e o protagonismo infantil.

DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO ESTIMULADAS PELA MUSICALIZAÇÃO

A musicalização contribui para múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil:

- Cognitiva: segundo Vygotsky (1998), a música favorece a internalização de conceitos, o raciocínio lógico, a memória e a atenção, pois atividades musicais exigem percepção, repetição, sequenciamento e análise de padrões sonoros.

- Motoras: atividades como tocar instrumentos, dançar e bater palmas fortalecem a coordenação motora fina e grossa, equilíbrio e percepção espacial (Piaget, 1971).
- Socioemocional: cantar em grupo, improvisar e criar melodias promove empatia, cooperação, autoestima, controle emocional e habilidades de comunicação (Freire, 1996; Kishimoto, 2011).
- Criatividade e expressão: a improvisação musical, o canto e a construção de sons estimulam imaginação, pensamento crítico e expressão pessoal (Kishimoto, 2011).

Exemplo prático: atividades de “faz de conta musical”, em que crianças dramatizam histórias com sons e instrumentos, unem desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional de forma integrada, promovendo aprendizagens significativas e prazer na aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO MUSICAL

A presença do educador é fundamental para que a musicalização se torne efetivamente pedagógica. Campos (2009) afirma que o professor deve atuar como mediador, planejando atividades lúdicas que integrem objetivos pedagógicos claros, respeitem os interesses e ritmos das crianças e promovam participação ativa e autonomia.

O educador precisa oferecer materiais variados, como instrumentos musicais simples, brinquedos sonoros e recursos tecnológicos, criando um ambiente seguro e estimulante. Além disso, deve observar o desenvolvimento das crianças, adaptando as atividades conforme suas necessidades e habilidades, garantindo que todos participem e aprendam de forma significativa (Kishimoto,

2011; BNCC, 2017).

MUSICALIZAÇÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização também se apresenta como uma ferramenta inclusiva, capaz de engajar crianças com diferentes necessidades, estilos de aprendizagem e habilidades. Kishimoto (2011) destaca que atividades musicais permitem múltiplas formas de participação e expressão, favorecendo a inclusão de crianças com deficiências físicas, cognitivas ou sensoriais.

A utilização de ritmos, movimentos, canções e instrumentos adaptados promove integração, respeito às diferenças e valorização da diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos, colaborativos e críticos. A música, portanto, não apenas potencializa o desenvolvimento individual, mas também fortalece o senso de comunidade e a socialização entre crianças.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar de seu reconhecido valor, observa-se que a musicalização ainda não recebe a devida atenção em muitas escolas, sendo muitas vezes tratada como atividade esporádica ou desconectada dos objetivos pedagógicos. Superar esse desafio exige formação continuada para professores, planejamento intencional das atividades musicais e integração com os demais componentes curriculares (Campos, 2009; Gonçalves, 2010).

A perspectiva é que a musicalização seja vista como estratégia pedagógica essencial, capaz de promover aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e o respeito ao direito da criança de aprender e brincar através da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização se configura como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, motoras, socioemocionais e criativas. Por meio da música, as crianças têm a oportunidade de expressar sentimentos, desenvolver habilidades cognitivas e motoras, estimular a imaginação e experimentar a socialização em contextos lúdicos e colaborativos.

A presença do professor é determinante nesse processo, atuando como mediador e planejando atividades que integrem objetivos pedagógicos, respeitem os interesses e ritmos individuais das crianças e promovam autonomia e participação ativa. A musicalização também se revela uma estratégia inclusiva, favorecendo a participação de crianças com diferentes habilidades e necessidades, fortalecendo a empatia, a colaboração e a valorização da diversidade.

No entanto, é preciso superar desafios como a falta de valorização da musicalização no cotidiano escolar e a necessidade de formação continuada dos educadores. Integrar a música de forma intencional ao currículo da Educação Infantil possibilita aprendizagens significativas, respeita o direito da criança de aprender brincando e contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados.

Dessa forma, a musicalização não deve ser compreendida apenas como entretenimento, mas como componente essencial da educação, capaz de potencializar o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças, consolidando - se como prática

educativa indispensável na construção de ambientes de aprendizagem ricos, inclusivos e estimulantes.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES

Sustainable Development in School Education: Forming Conscious Citizens

ALEX DE JESUS ¹

RESUMO

O desenvolvimento sustentável é um tema que deve estar presente na educação moderna, visando formar cidadãos voltados para a responsabilidade social, econômica e ambiental. Assim, é necessário que a escola incentive e desenvolva práticas educativas voltadas para a preservação dos recursos naturais e o consumo responsável, conduzindo a valores éticos relacionados à sustentabilidade. Este artigo justifica a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável no ambiente escolar, contribuindo para a formação integral dos estudantes. O estudo baseia-se em autores que consideram a educação ambiental e a sustentabilidade como componentes essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento sustentável; Educação Ambiental; Cidadania; Escola; Sustentabilidade.

ABSTRACT

Sustainable development is a topic that should be present in modern education, aiming to foster citizens committed to social, economic, and environmental responsibility. Therefore, it is essential for schools to encourage and implement educational practices focused on the preservation of natural resources and responsible consumption, promoting ethical values related to sustainability. This article highlights the importance of integrating education for sustainable development into the school environment, contributing to the holistic formation of students. The study is based on authors who regard environmental education and sustainability as essential components for building a more just and balanced society.

KEYWORDS: Sustainable Development; Environmental Education; Citizenship; School; Sustainability.

¹

Graduação em Ciências Físicas e Biológicas com habilitação em Química- Universidade Ibirapuera- UNIB (2000); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade Fabrange (2024); Professor de Ciências no Ensino Fundamental II - na EMEF Constelação do Índio.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas por profundas transformações sociais, econômicas e ambientais que colocaram em xeque a relação entre sociedade e natureza.

Problemas como o aquecimento global, o desmatamento, a poluição e a superexploração dos recursos naturais demonstram a necessidade de políticas que harmonizem o desenvolvimento econômico com a proteção ambiental. Nessa linha de pensamento, a principal ferramenta estratégica para o desenvolvimento da capacidade individual de compreender os desafios ambientais e assumir a responsabilidade social é a educação escolar.

Portanto, a escola é um espaço privilegiado para a construção de conhecimento, valores e atitudes voltadas à sustentabilidade, contribuindo assim para a formação de cidadãos ambientalmente conscientes e comprometidos.

A Educação Ambiental, conforme estabelecida nas leis e regulamentações brasileiras, deve desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão crítica sobre questões socioambientais.

Dessa forma, o desenvolvimento sustentável será integrado aos processos educativos, e os estudantes participarão da construção de soluções para os problemas ambientais e sociais que afetam suas comunidades.

OBJETIVO GERAL

Para analisar de forma ampla e profunda a importância do desenvolvimento sustentável no contexto da educação escolar, é necessário compreender como as práticas pedagógicas, os projetos educativos e as ações de educação ambiental contribuem para a

formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de adotar atitudes que sustentem tanto a participação ativa na preservação do meio ambiente quanto a atuação na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, comprometida com o bem-estar das gerações presentes e futuras.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender os conceitos de desenvolvimento sustentável e educação ambiental;
- Identificar o papel da escola na promoção da sustentabilidade;
- Analisar a contribuição das práticas pedagógicas para a formação da consciência ambiental;
- Refletir sobre a importância da participação dos estudantes em ações voltadas à sustentabilidade;
- Destacar a relação entre educação, cidadania e preservação ambiental.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo está na necessidade de compreender o papel da escola na promoção da sustentabilidade e da cidadania. Diante dos desafios ambientais enfrentados pela sociedade contemporânea, torna-se indispensável que a educação desenvolva práticas pedagógicas voltadas para a conscientização ambiental e para a formação de sujeitos capazes de adotar atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente.

Além disso, a temática contribui para fortalecer a implementação da Educação Ambiental no contexto escolar, possibilitando que estudantes desenvolvam valores, conhecimentos e competências necessárias para a construção de uma sociedade sustentável.

PROBLEMA

Como a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento sustentável e para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação ambiental e a transformação social?

DESENVOLVIMENTO

O conceito de desenvolvimento sustentável assumiu dimensões globais após o Relatório Brundtland de 1987, que o definiu como aquilo que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades. Isso levou a uma discussão muito mais ampla sobre o desenvolvimento sustentável em termos da conciliação do crescimento econômico com a justiça social e a conservação ambiental.

A educação ambiental é uma ferramenta importante para fomentar a conscientização sobre os problemas ambientais e mudar as atitudes em relação a essas questões. Na visão do autor, é necessário que as escolas ofereçam experiências educativas por meio das quais os alunos possam compreender a dependência humana da natureza e desenvolver atitudes responsáveis e sustentáveis (Dias, 2004).

Nesse sentido, a Lei nº 9.795/1999, que cria a Política Nacional de Educação Ambiental, destaca que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino, contribuindo para a construção de valores, conhecimentos, habilidades e competências voltados para a conservação da natureza.

Reigota (2017), nos ajuda a compreender a Educação Ambiental como uma prática de

educação crítica e transformadora que mobiliza a participação individual na busca de soluções para problemas socioambientais. Assim, a escola deixa de ser mera transmissora de conteúdos e se torna um ambiente de educação cívica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa ideia com a proposta de desenvolvimento de competências relacionadas à responsabilidade socioambiental, cidadania e ética, ou seja, a capacidade de refletir sobre o impacto das próprias ações no meio ambiente e na sociedade.

Para Gadotti (2008), a educação para a sustentabilidade deve fomentar uma visão de mundo integrada, com dimensões ambiental, social, econômica e cultural. Práticas pedagógicas que desenvolvem o pensamento crítico, a participação democrática e o compromisso com a transformação social são o que, segundo a autora, formarão cidadãos conscientes. Nesse sentido, hortas escolares, projetos de reciclagem, campanhas de preservação ambiental, coleta seletiva e ações de conscientização são algumas das estratégias mais viáveis para conectar os estudantes às questões ambientais.

Essas práticas permitirão a construção de conhecimento significativo e fomentarão o desenvolvimento de atitudes sustentáveis que podem ser levadas para além do ambiente escolar. A educação para o desenvolvimento sustentável também forma indivíduos que, ao compreenderem a complexidade dos problemas ambientais, podem buscar soluções coletivas de forma responsável. Portanto, a escola é fundamental na construção de uma sociedade mais consciente e participativa, comprometida com a sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento sustentável é um dos desafios que a sociedade contemporânea enfrenta. Requer a participação ativa das instituições de ensino na formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

A inclusão da Educação Ambiental no currículo escolar deve proporcionar conhecimento, valores e atitudes para a conservação do meio ambiente e a criação de uma sociedade justa e sustentável. As pesquisas realizadas demonstraram que a educação desempenha um papel fundamental na conscientização dos alunos sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente e na inculcação de práticas para o uso responsável dos recursos naturais. Dias, Reigota e Gadotti são alguns dos autores que enfatizam os aspectos críticos, participativos e transformadores da Educação Ambiental para o desenvolvimento de indivíduos comprometidos com a cidadania e a sustentabilidade.

As inovações em práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento sustentável são, portanto, consideradas a abordagem fundamental na preparação das novas gerações para enfrentar os desafios ambientais nos contextos contemporâneo e futuro, consolidando, assim, a cultura da responsabilidade socioambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília: Presidência da República, 1999.

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

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório Brundtland:** nosso futuro comum. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental.** 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ALFABETIZAÇÃO: AS HIPÓTESES DA ESCRITA
LITERACY ACQUISITION: WRITING HYPOTHESES**ALINE APARECIDA VENTURA BELONI**¹**RESUMO**

O presente artigo analisa o processo de alfabetização sob a perspectiva da psicogênese da língua escrita, fundamentando-se nas contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O objetivo consiste em compreender as hipóteses conceituais que as crianças desenvolvem durante a apropriação do sistema de escrita — pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética — e identificar intervenções pedagógicas adequadas para cada estágio. A metodologia adota a pesquisa bibliográfica de natureza analítica. Constata-se que o avanço conceitual dos educandos ocorre por meio de desestabilizações e conflitos cognitivos gerados por mediações intencionais. Conclui-se que a superação de métodos tradicionais e mecânicos, substituídos por práticas construtivistas e diagnósticos contínuos por meio de sondagens, constitui o caminho para assegurar uma alfabetização significativa e contextualizada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Construtivismo; Hipóteses da Escrita; Mediação Pedagógica; Psicogênese.

ABSTRACT

This article analyzes the literacy process from the perspective of the psychogenesis of written language, based on the theoretical contributions of Emília Ferreiro and Ana Teberosky. The objective is to understand the conceptual hypotheses that children develop during the appropriation of the writing system — pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetic, and alphabetic — and to identify appropriate pedagogical interventions for each stage. The methodology adopts an analytical bibliographical research design. It is observed that the students' conceptual progress occurs through destabilizations and cognitive conflicts generated by intentional mediations. It is concluded that overcoming traditional and mechanical methods, replacing them with constructivist practices and continuous diagnostics through assessment, constitutes the way to ensure meaningful and contextualized literacy.

KEYWORDS: Literacy; Constructivism; Writing Hypotheses; Pedagogical Mediation; Psychogenesis.

¹

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2018); especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP).

INTRODUÇÃO

O processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na infância constitui um dos marcos mais complexos e determinantes do desenvolvimento escolar. Historicamente pautada em métodos tradicionais e repetitivos que reduzem a aprendizagem à memorização mecânica de sons e grafias, a alfabetização contemporânea exige uma revisão de práticas que coloque o educando no centro do processo cognitivo. A compreensão de que a criança reconstrói o sistema de escrita a partir de hipóteses próprias redireciona o papel do educador para o campo da mediação intencional. Este estudo aborda as características fundamentais de cada nível conceitual da escrita e discute estratégias didáticas capazes de impulsionar saltos qualitativos na aprendizagem. A investigação justifica-se pela persistente dificuldade de transposição da teoria da psicogênese para o cotidiano das salas de aula, onde frequentemente se observa o retorno a práticas excludentes ou puramente fonocêntricas.

OBJETIVO GERAL

Compreender as hipóteses da escrita no processo de desenvolvimento cognitivo e alfabetização das crianças sob a perspectiva construtivista.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar e caracterizar as hipóteses conceituais da escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética);
- Analisar a psicogênese da língua escrita e os conflitos cognitivos que propiciam a evolução entre os níveis;
- Investigar e propor didáticas mediadoras e lúdicas aplicáveis ao contexto de sala de aula para favorecer a transição entre as fases.

JUSTIFICATIVA

A alfabetização e o letramento configuram-se como competências indispensáveis para a plena inserção social e o exercício da cidadania em uma sociedade grafocêntrica. A despeito dessa relevância, indicadores nacionais apontam a persistência de lacunas estruturais no domínio da leitura e da escrita desde os anos iniciais da educação básica. Esse cenário convida à reflexão sobre os modelos didáticos dominantes. Muitas vezes, o ensino persiste em ignorar o percurso intelectual da criança, tratando-a como mera receptora passiva de estímulos visuais e auditivos. De acordo com Ferreira (1986), há a necessidade de reconhecer o aprendiz como um sujeito cognoscente, que pensa, age sobre o real e elabora teorias para compreender o funcionamento do código escrito. Ao elucidar a transição didática entre as hipóteses, este trabalho busca oferecer subsídios teóricos para que os educadores superem a reprodução de práticas puramente repetitivas, que geram desinteresse e dificuldades de aprendizagem na infância.

PROBLEMA

Como os educadores podem estruturar intervenções pedagógicas e práticas didáticas de natureza construtivista que estimulem as crianças a avançarem de forma progressiva entre as diferentes hipóteses da escrita?

DESENVOLVIMENTO

Ferreira e Teberosky (1986) afirmam em seus estudos que a criança é a protagonista ativa na construção de seus conhecimentos, que não se reduz apenas em um par de olhos e ouvidos e que é um sujeito que pensa, que carrega consigo diversas vivências e conhecimentos prévios, formulando sempre novos esquemas e

hipóteses para solucionar os problemas. A aprendizagem das crianças se dá por meio de saltos cognitivos, tendo como base os conhecimentos prévios e as etapas que devem ser percorridas até alcançar a alfabetização. Estas etapas foram divididas em níveis, que são: Hipótese pré-silábica, silábica (sem valor sonoro e com valor sonoro), silábica-alfabética e alfabética. Para que o professor seja mediador do conhecimento, deve, portanto, compreender a construção da escrita de forma a estimular o salto cognitivo e propiciar o avanço do aluno em sua hipótese. No início deste processo, Weisz explica:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. (WEISZ, 1990, p. 73).

A HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

Na fase pré-silábica, a criança não segue a convenção da escrita, precisa de um número mínimo de letras para que uma palavra possa ser lida, misturando-as com números, desenhos e símbolos, ela aplica também o “realismo nominal” (relacionando a escrita com o tamanho do objeto.) Ela precisa diferenciar, portanto, as letras dos números, símbolos e desenhos e se conscientizar de que a escrita é a representação da fala.

A didática do nível pré-silábico visa, entre outras coisas, a que a criança distinga imagem de texto, letras de números, e que estabeleça macro- vinculações do que se pensa com o que se escreve, superando critérios do pensamento intuitivo. (GROSSI, 1985, p. 15).

A partir do momento em que ela consegue isto, ela avança para a hipótese silábica. Para isso, pode-se trabalhar com as letras móveis, trabalhar com letras móveis, apresentando cada caractere para a montagem do nome de cada aluno, contando a quantidade de letras e as apresentando. Pode-se também realizar jogos como: Bingo de letras, jogo da memória etc.

A HIPÓTESE SILÁBICA

“Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança.” (WEISZ, 1990, p. 73).”

Na fase silábica, portanto, é preciso reforçar a relação entre o grafema e o fonema. Isto pode ser realizado ao trabalhar com dominós de sílabas, ditados de letras, bingos, montar e desmontar palavras por meio de letras móveis ou até mesmo cartões, cruzadinhas, alfabetos cantados etc. Devemos estimular a escrita espontânea, para que pouco a pouco, ela vá se desenvolvendo neste aspecto. Isto permite que o aluno construa o seu conhecimento através da ludicidade, todavia, devemos ressaltar que a leitura também é fundamental nesta hipótese e deve ser trabalhada de maneira que envolva as crianças, pois nesta hipótese há muito foco na fonetização das sílabas

A HIPÓTESE SILÁBICA-ALFABÉTICA

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Com base nesta afirmação, esta hipótese representa a transição da criança entre a fase silábica e a fase alfabética, onde se possui uma maior consciência fonológica. Torna-se possível trabalhar com as palavras como um todo, aplicando jogos como caça-palavras, separar palavras de um texto e em seguida separar suas sílabas, visando identificar cada uma e até mesmo trabalhar com formação de frases. Tudo isso auxilia para que este aluno avance para a hipótese alfabética.

A HIPÓTESE ALFABÉTICA

Após alcançar este nível, tudo o que a criança necessitará será praticar a ortografia, pois já compreendeu completamente a relação entre grafema-fonema e compreendeu a escrita. Essa é a base para que a criança desenvolva a alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder de que maneira os educadores podem estruturar intervenções pedagógicas construtivistas que impulsionem o avanço progressivo das crianças pelas hipóteses da escrita. A análise bibliográfica realizada permitiu constatar que a resposta para essa problemática não reside na aplicação de métodos mecânicos e repetitivos, mas sim na centralidade da mediação docente intencional e planejada a partir dos conhecimentos prévios dos educandos.

A investigação evidenciou que cada estágio da psicogênese da língua escrita possui desafios conceituais únicos. Para superá-los, o educador deve realizar sondagens periódicas e sistemáticas, abandonando atividades padronizadas em folha que desconsideram os ritmos individuais da turma. As principais descobertas apontam que o salto cognitivo de uma hipótese para a outra é provocado pela

introdução de conflitos intelectuais gerados por meio de jogos, uso de letras móveis, dinâmicas lúdicas e estímulo constante à escrita espontânea.

Diante disso, a principal contribuição deste trabalho para o campo da Pedagogia consiste em reforçar a necessidade de desconstruir a visão tradicional de ensino, que reduz o aprendiz a um receptor passivo. Ao compreender profundamente a lógica interna de cada hipótese, o professor se instrumentaliza para atuar como um verdadeiro mediador do conhecimento, garantindo que o direito à alfabetização plena e ao letramento se efetive de forma significativa e prazerosa na infância.

REFERÊNCIAS

CORREA, O.; MENDONÇA, O. **Psicogênese da língua escrita**: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. São Paulo: UNESP, [s.d.]. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf> Acesso em: 14 jul. 2026.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROSSI, Esther Pillar. **Alfabetização em classes populares**: didática do nível pré-silábico. São Paulo: SE/CENP, 1985.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

NETO, J. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **Agência de Notícias IBGE**, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> Acesso em: 14 jul. 2026.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. In: **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988. p. 71-77.

INTRODUÇÃO À ESTIMULAÇÃO DE FUNÇÕES EXECUTIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Introduction to Stimulating Executive Functions in Daily Early Childhood Education

AMANDA NUNES VIANA¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de formação continuada para profissionais da Educação Infantil, com foco na introdução às funções executivas e sua aplicação no planejamento pedagógico. A ação consiste em um workshop realizado em dois encontros, combinando fundamentação teórica, atividades práticas e elaboração colaborativa de estratégias lúdicas voltadas ao desenvolvimento da memória de trabalho, do controle inibitório e da flexibilidade cognitiva em crianças de 4 e 5 anos. A proposta fundamenta-se em estudos de Diamond, Shonkoff, Núcleo Ciência Pela Infância, entre outros autores, que evidenciam a importância da estimulação cognitiva e da neuroplasticidade na primeira infância e do brincar como estratégia para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças pequenas. Espera-se auxiliar educadores a incorporar conhecimentos da neurociência ao planejamento escolar, promovendo práticas pedagógicas intencionais que favoreçam a autonomia, a autorregulação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Funções Executivas; Formação Continuada; Planejamento Pedagógico; Neurociência.

ABSTRACT

This article presents a continuing professional development proposal for early childhood education professionals, focusing on introducing executive functions and their application to educational planning. The proposed intervention consists of a two-session workshop that combines theoretical foundations, practical activities, and the collaborative design of play-based teaching strategies aimed at fostering working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility in children aged four to five years. The proposal is grounded in the work of Diamond, Shonkoff, the Center on the Developing Child, the Science for Early Childhood Center (NCPI), and other scholars, whose studies highlight the importance of neuroplasticity during early childhood and the role of play in promoting cognitive, social, and emotional development. The initiative seeks to support educators in integrating neuroscience-informed knowledge into their pedagogical practices, encouraging intentional teaching strategies that promote children's autonomy, self-regulation, learning, and holistic development.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Executive Functions; Continuing Professional Development; Educational Planning; Neuroscience.

¹

Graduação em Pedagogia (2019); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Anhembí Morumbi (2023) e Neurociência aplicada a Educação pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Professor Almeida Junior.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período decisivo para o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, as experiências vivenciadas por meio das interações, das brincadeiras e das práticas pedagógicas exercem influência significativa sobre o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor por toda a vida. Os avanços da neurociência têm demonstrado que os primeiros anos de vida correspondem a um período de intensa neuroplasticidade, no qual o cérebro apresenta elevada capacidade de organização e adaptação em resposta às experiências proporcionadas pelo ambiente.

Entre os processos cognitivos que se desenvolvem durante a primeira infância, destacam-se as funções executivas, compreendidas como um conjunto de habilidades responsáveis pelo controle do comportamento, regulação das emoções, planejamento, resolução de problemas e pela adaptação a novas situações. De acordo com Diamond (2013), essas habilidades são organizadas em três componentes principais: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Embora seu desenvolvimento se estenda até o início da vida adulta, sua construção tem início nos primeiros anos de vida e é fortemente influenciada pela qualidade das experiências oferecidas às crianças.

Nesse contexto, Educação Infantil ocupa papel fundamental ao promover situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades. O brincar, as interações sociais e as atividades cotidianas constituem oportunidades privilegiadas para estimular as funções executivas de maneira intencional, respeitando as características do desenvolvimento infantil. Estudos do Comitê Científico do Núcleo

Ciência Pela Infância (2016), de Shonkoff et al. (2011), de Crespi, Noro e Nóbile (2020) e de Nogaro, Fink e Piton (2015) reforçam que ambientes educativos acolhedores, ricos em experiências e planejados pedagogicamente contribuem para o fortalecimento dessas capacidades.

Apesar do crescente número de pesquisas sobre neurociência aplicada à educação, observa-se que muitos professores da Educação Infantil ainda possuem poucas oportunidades de formação continuada voltadas especificamente para a compreensão das funções executivas e para sua aplicação no planejamento pedagógico. Em grande parte das formações, as brincadeiras e as experiências lúdicas são valorizadas, porém nem sempre são relacionadas explicitamente aos processos cognitivos que favorecem o desenvolvimento infantil.

Diante desse cenário, este artigo apresenta uma proposta de formação continuada destinada aos profissionais da Educação Infantil, estruturada em formato de workshop, com o propósito de aproximar os conhecimentos produzidos pela neurociência da prática pedagógica cotidiana. A proposta busca oferecer subsídios teóricos e práticos para que professores, gestores, estagiários e auxiliares de classe possam planejar experiências educativas capazes de favorecer o desenvolvimento das funções executivas de crianças entre quatro e cinco anos de idade, fortalecendo uma prática pedagógica mais intencional, reflexiva e fundamentada em evidências científicas.

OBJETIVO GERAL

Apresentar uma proposta de formação continuada para profissionais da Educação Infantil, fundamentada nos conhecimentos da

neurociência sobre funções executivas, visando contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas intencionais que favoreçam o desenvolvimento da memória de trabalho, do controle inibitório e da flexibilidade cognitiva em crianças de quatro e cinco anos.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender os fundamentos teóricos das funções executivas e sua importância para o desenvolvimento infantil.
- Apresentar aos profissionais da Educação Infantil estratégias pedagógicas fundamentadas na neurociência para estimular as funções executivas por meio de atividades lúdicas.
- Proporcionar momentos de reflexão sobre a relação entre o planejamento pedagógico e o desenvolvimento das funções executivas na primeira infância.
- Favorecer a elaboração colaborativa de propostas pedagógicas que integrem o desenvolvimento das funções executivas às práticas cotidianas da Educação Infantil.
- Incentivar a incorporação de conhecimentos da neurociência ao planejamento escolar, promovendo práticas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento das funções executivas na primeira infância tem recebido crescente atenção da literatura científica devido à sua influência sobre a aprendizagem, a autorregulação, a resolução de problemas e as relações sociais. Estudos demonstram que as experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida desempenham papel fundamental na consolidação dessas habilidades, evidenciando a importância de

práticas pedagógicas intencionais na Educação Infantil.

Embora o brincar seja um dos eixos estruturantes dessa etapa de ensino, muitos profissionais ainda não relacionam essas experiências ao desenvolvimento das funções executivas nem dispõem de formação específica para incorporar esse conhecimento ao planejamento pedagógico. Nesse contexto, torna-se necessária a oferta de ações formativas que aproximem as evidências da neurociência da prática educativa.

Esta proposta justifica-se por apresentar uma formação continuada que integra conhecimentos teóricos e estratégias práticas, contribuindo para que os profissionais da Educação Infantil planejem experiências capazes de estimular a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva. Dessa forma, espera-se fortalecer práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral, a autonomia e a aprendizagem das crianças.

PROBLEMA

Como uma proposta de formação continuada, fundamentada nos conhecimentos da neurociência sobre funções executivas, pode contribuir para que profissionais da Educação Infantil planejem práticas pedagógicas mais intencionais voltadas ao desenvolvimento da memória de trabalho, do controle inibitório e da flexibilidade cognitiva em crianças de quatro e cinco anos?

DESENVOLVIMENTO

A proposta prevê dois encontros formativos. O primeiro encontro iniciará com palestra para introdução ao conhecimento das três funções executivas mais conhecidas: memória de

trabalho; flexibilidade cognitiva e controle inibitório (modelo hipotético de Adele Diamond). Abordando de forma clara e objetiva, considerando professores que tenham pouco conhecimento sobre funções executivas e neurociência. Para acompanhamento, cada educador receberá um material impresso, já custeado pela escola contratante.

Ao fim da fala dos especialistas, será aberta a oportunidade para que o público faça perguntas aos palestrantes. Para finalizar o encontro, colocando em prática a estratégia “prática de lembrar”, de forma consciente. O palestrante fará um quiz com perguntas sobre o que foi estudado no primeiro encontro, por meio do Formulário do Google, contendo 5 perguntas. Este formulário servirá de base para o próximo encontro.

O segundo encontro iniciará com a retomada dos assuntos que tiveram menos acertos no quiz realizado no sábado anterior, fazendo a correção coletiva de cada pergunta e análise das respostas. Após a retomada do conteúdo, no período da tarde. Diante dos conceitos apresentados serão dados alguns exemplos para ilustrar práticas dirigidas estimulem habilidades de cada uma das funções executivas:

- **Jogo Memória:** Este é um jogo clássico onde as crianças viram cartas para encontrar pares correspondentes. Exige que as crianças memorizem a localização de diferentes cartas e lembrem-se de onde estavam os pares vistos anteriormente. Isso fortalece a memória de trabalho ao desafiá-las a reter e manipular informações visuais temporariamente.
- **Baú de histórias:** consiste em construir uma história coletivamente. Cada criança tira um objeto da caixa e elabora a

sequência da história. Esta brincadeira recruta a memória de trabalho, pois a criança precisa se lembrar do que foi dito pelos colegas, manipular as informações que já tem e utilizar o novo componente:

Vale salientar que uma brincadeira pode recrutar mais de uma habilidade. Depois serão formados grupos para que os professores elaborem atividades lúdicas e técnicas pedagógicas destinadas a estimular as funções executivas das crianças pequenas (de 4 e 5 anos), por meio de brincadeiras e atividades do cotidiano. Nesta etapa, os grupos precisarão apresentar também quais funções executivas serão estimuladas em cada atividade. Nesta última etapa, os palestrantes e o público comentarão sobre as práticas

1. Quem é o público?

- Professores de educação infantil;
- Gestores;
- Estagiários da Unidade escolar;
- Auxiliares de classe

2. Qual o local?

- Escola de Educação Infantil

3. Periodicidade:

- Dois sábados consecutivos, início 8 horas até as 17 horas. Com pausa de 1 hora para almoço.

4. Quais profissionais participarão da ação?

- Coordenadora pedagógica especialista em educação infantil;
- Psicopedagoga especialista em Neurociência aplicada à Educação.

Existem diversas práticas de formação de professores, no que diz respeito à educação infantil, pouco foi encontrado sobre formação presencial a fim de discursar sobre a estimulação das funções executivas de forma

explícita. Muitas destas práticas trabalham pautadas no desenvolvimento motor, social e emocional das crianças por meio do brincar, abordagem suma importância, porém sem dar ênfase nos aspectos da neurociência aplicada a educação. Durante as pesquisas foram utilizadas as palavras-chave: educação infantil; estimulação, funções executivas.

a) Quais os autores e conceitos foram incorporados na sua proposta?

Este trabalho foi fundamentado na importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo; o impacto que o ambiente tem no desenvolvimento das funções executivas. Foram incorporados esta proposta diversos autores e publicações que se propõem a discursar sobre o tema. Alguns deles são: Adele Diamond (2013) fornece uma análise abrangente das funções executivas, descrevendo-as como um conjunto de processos cognitivos que permitem o controle e a regulação do comportamento. Diamond destaca três componentes principais: controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

O relatório intitulado "Construindo o sistema de 'Controle de Tráfego Aéreo', estudo feito por Shonkoff e colaboradores, na Universidade de Havard, se propõe a explicar como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas" enfatiza a importância das primeiras experiências de vida no desenvolvimento das funções executivas.

O Núcleo Ciência Pela Infância, em "Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia", elaborado por Alicia Manitto e colaboradores (NCPI, 2016), destaca a importância das funções executivas para a

autonomia infantil. Segundo o estudo, essas habilidades são cruciais para o desenvolvimento de capacidades como planejamento, tomada de decisões e resolução de problemas. A proposta baseia-se nesses conceitos, promovendo atividades educacionais que desenvolvam essas habilidades desde a primeira infância, visando preparar as crianças para serem mais autônomas e capazes de enfrentar desafios complexos ao longo da vida.

Nogaro e colaboradores (2015) reflete a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil, e explora a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Segundo os autores, a prática lúdica é fundamental para o desenvolvimento neural, pois permite que as crianças desenvolvam habilidades de planejamento, resolução de problemas e interação social em um contexto divertido e envolvente. A proposta incorpora essa perspectiva, defendendo a integração de atividades lúdicas no currículo escolar como uma maneira eficaz de promover o desenvolvimento das funções executivas de forma natural e prazerosa para as crianças.

b) Sua proposta tem relevância social, cultural, epidemiológica e/ou outras? Nos conte um pouco da justificativa social da sua proposta.

A proposta de integrar o desenvolvimento das funções executivas no currículo da educação infantil tem relevância social, cultural e epidemiológica significativa:

O fortalecimento das funções executivas na educação infantil contribui para a construção de uma base sólida para o sucesso acadêmico e social das crianças. Crianças com habilidades bem desenvolvidas nessas áreas tendem a demonstrar melhor autorregulação, capacidade

de seguir instruções, resolver problemas e lidar com situações desafiadoras de forma mais eficaz. Isso, por sua vez, promove um ambiente de sala de aula mais harmonioso e facilita a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas origens sociais e econômicas. Ao reduzir as desigualdades no desempenho escolar desde cedo, estamos promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, a estimulação das funções executivas na educação infantil pode ter um impacto positivo na saúde mental e no bem-estar das crianças. Estudos mostram que crianças com habilidades executivas bem desenvolvidas têm menor probabilidade de desenvolver problemas comportamentais e emocionais ao longo da vida. Isso pode levar a uma redução na incidência de transtornos mentais e comportamentais ao longo da vida.

Integração das funções executivas no currículo reconhece e valoriza a importância de habilidades cognitivas e emocionais que são cruciais para a vida em sociedade. Ao fomentar o desenvolvimento dessas habilidades, as crianças aprendem a respeitar as normas sociais, a colaborar com os outros e a valorizar a diversidade. Isso prepara as crianças para se tornarem cidadãos responsáveis e engajados, capazes de contribuir positivamente para a comunidade.

c) Faça um compilado da literatura sobre o tema que subsidia sua ação apresentando os principais achados científicos listados, seus conceitos e uma análise crítica dos materiais encontrados.

A Educação Infantil é um direito assegurado por lei, previstos em documentos oficiais. O brincar e a interação são pilares deste direito, pois é por meio deles que a criança

desenvolve suas potencialidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais de forma significativa e prazerosa. Isto considerado, a visão assistencialista da escola para a infância, cujo objetivo era somente atender as necessidades de cuidado da criança, cessou e passou-se a considerar o cuidar e educar eixos indissociáveis fundamentais para a prática pedagógica na Educação Infantil. Esta compreensão sobre a Escola de Educação Infantil, e entende que saber como a criança aprende é uma necessidade da escola, faz com que o educador desenvolva formas de intervenção que leve em consideração a criança como ser integral e potente. (NOGARO, et al. 2015)

Portanto, é essencial que compreendam como as atividades pedagógicas, brincadeiras e experiências diárias na escola influenciam o desenvolvimento cerebral das crianças, a aprendizagem e o domínio das funções executivas durante a Primeira Infância. Portanto, o planejamento pedagógico na Educação Infantil deve ser intencional, visando que as explorações, vivências, interações e brincadeiras propostas ajudem os alunos a desenvolverem suas habilidades e potencialidades, garantindo sempre a segurança e o bem-estar no ambiente escolar. Esse planejamento deve incluir os direitos de aprendizagem previstos nos documentos norteadores, permitindo que as crianças sejam protagonistas do seu desenvolvimento.

Na primeira Infância ocorrem importantes mudanças na estrutura e no funcionamento cerebral devido à alta neuroplasticidade, tornando esses anos cruciais para o desenvolvimento humano. Além disso, a formação da arquitetura cerebral inicial é fortemente influenciada pelas relações sociais e experiências vividas nessa fase, impactando a aquisição e amadurecimento de habilidades

relacionadas às funções executivas. A relação entre as funções executivas e o córtex pré-frontal, indicando que, apesar do amadurecimento longínquo dessa região, crianças até seis anos podem realizar atividades envolvendo memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, apesar de não estarem plenamente desenvolvidas. No ambiente escolar, cabe aos professores oferecerem variadas oportunidades para estimular essas funções de maneira lúdica e agradável, com destaque para o brincar em suas diversas formas, que se mostrou potencialmente benéfico para o desenvolvimento das funções executivas. (CRESPI; NORO e NÒBILE, 2020).

Vale ressaltar que dentro do planejamento do educador e da metodologia da escola para a infância, é de suma importância que haja espaço para as experiências ao ar livre e o brincar espontâneo. Parafraseando Oliveira e Valesques (2020), o papel fundamental do movimento corporal no desenvolvimento infantil é digno de destaque, pois atua na estimulação das sensações cenestésicas, proprioceptivas e vestibulares, essenciais para a aprendizagem. A interação da criança com a natureza promove o desenvolvimento motor, fortalecendo o tônus muscular e a força, o que, por sua vez, aprimora habilidades como equilíbrio, coordenação motora e resistência óssea.

A vivência de atividades lúdicas e imaginativas, como pular corda e escalar árvores, proporciona à criança a exploração da funcionalidade do corpo, incluindo coordenação, força e avaliação de riscos. Os neurônios-espelho desempenham um papel crucial no aprendizado motor, pois a criança muitas vezes imita os movimentos de seus pares ao longo das brincadeiras. As experiências observadas no gesto alheio

podem deixar uma marca profunda na memória da criança, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. (Oliveira e Valesques, 2020, p 4). Muita importância se dá, ao que é proposto pelo adulto, pelas escolhas feitas somente por um indivíduo sobre como brincar, os objetos utilizados na brincadeira e o tempo destinado para tal, e o tempo no parque fica em última instância. Vezes por falta do tempo, que foi utilizado atividades de pré-alfabetização, fez pela falta de espaço propriamente dito ou pela rotina repleta de atividades escolhidas e dirigidas pelos adultos. De fato, é necessário um planejamento, mas é de suma importância que dentro das práticas, a criança tenha seu espaço de expressão. Diamond (2013, p. 1) define as funções executivas como um conjunto de habilidades cognitivas essenciais para o controle do comportamento e o pensamento orientado a objetivos. As funções executivas principais incluem:

- **Memória de Trabalho:** é a capacidade de manter e manipular informações temporariamente. Ela nos permite executar uma tarefa com muitas etapas, encontrar um objeto que está faltando, guardar o número de telefone por tempo suficiente para digitar, retomar a leitura a partir do ponto que parou, após ser interrompido por alguém, fazer contas matemáticas, contar uma história, mantendo os eventos passados e relacionando-os com o que há de vir. A característica principal que diferencia a Memória de trabalho da memória de curto prazo, é que na primeira a informação, além de ser mantida, precisa ser manipulada, utilizada para execução de algo.

- **Controle Inibitório:** a habilidade de controlar impulsos físicos, pensamentos, comportamento, velhos hábitos etc. Esta habilidade desempenha um papel fundamental

na atenção seletiva, sustentada, dividida e alternada, é ela que nos permite, por exemplo, manter o foco em uma tarefa e ignorar os estímulos externos ou internos, não responder de forma agressiva em uma briga de trânsito etc. Para exercer esta habilidade, crianças pequenas necessitam bastante do auxílio de um adulto. Não se espera, por exemplo, que uma criança de dois anos, pare de correr atrás da bola, quando o objeto vá parar no meio da rua, ou coloque em prática sua rotina sozinha pela manhã sem que se distraia. Os adultos, constroem uma estrutura para que a criança se sustente nela, enquanto se desenvolve. (SHONKOFF, et al. 2011).

• **Flexibilidade Cognitiva:** A capacidade de mudar de perspectiva ou adaptar-se a novas regras e condições. Esta habilidade nos permite nos comportarmos de maneiras diferentes em contextos diferentes, mudarmos de caminho quando uma rua está interditada, lidar com a mudança de rotina. Segundo Diamond (2013), parafraseando Davidson (et al. 2006,) esta habilidade se desenvolve muito mais tarde em relação às duas primeiras.

O desenvolvimento das funções executivas começa na primeira infância e continua até a adolescência e início da idade adulta. Diamond destaca que esse desenvolvimento é influenciado por uma combinação de fatores biológicos, como a maturação do córtex pré-frontal, herdabilidade genética, e questões ambientais, como a qualidade das interações e experiências educacionais.

As funções executivas são cruciais para diversas áreas da vida, incluindo a resolução de problemas, a regulação emocional, a tomada de decisões e o comportamento social. Diamond (2013) mostra como um bom funcionamento executivo está associado a melhores resultados acadêmicos, maior

sucesso profissional e uma melhor qualidade de vida como um todo.

O estudo desenvolvido pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (CCNCPI, 2016), dialoga com esta definição das funções executivas. As áreas relacionadas ao desenvolvimento das FE, predominantemente são: córtex pré-frontal e área cortical, que continuam seu desenvolvimento ao longo da infância, adolescência e início da idade adulta, porém, o estudo enfatiza a potência da plasticidade neural na primeira infância, e que desperdiçar esta potencialidade, pode “limitar o potencial individual”, já que os estímulos vividos fora dos períodos sensíveis (assim considerados os primeiros seis anos de vida, por haver maior maleabilidade dos circuitos neurais) podem não surtir o mesmo efeito no desenvolvimento. O prejuízo nas funções executivas pode afetar de forma significativa a vida cotidiana. (p. 7-9).

O ambiente é um fator determinante na estimulação neural das crianças. Desde o início, as crianças podem ser estimuladas no que diz respeito ao funcionamento executivo, atividades simples como engatinhar, falar, brincar, comer estão interligadas ao desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças. É necessário que os adultos possibilitem e incentivem a construir suas habilidades e aprimorar seu funcionamento executivo, respeitando sempre sua fase de desenvolvimento, não superestimando e esperando que apresentem habilidades avançadas para a faixa etária, mas também não agir como se a criança não tivesse a capacidade de externar suas habilidades cognitivas nas atividades de vida cotidiana. Para que a criança se sinta segura para tentar, experimentar, executar, construir, o vínculo com os adultos cuidadores e educadores, precisa ser significativo, e neste processo, o adulto

pode ajudar a criança a executar suas funções executivas, até que ela consiga fazê-lo de forma autônoma, pois ainda na fase, o córtex pré-frontal é imaturo.

Um estudo intitulado A pobreza e a mente, tinha por objetivo avaliar o impacto da situação socioeconômico do desenvolvimento das funções executivas, o estudo foi feito com crianças de São Paulo e da Bahia, cursantes dos 1º e 2º de escolas públicas e privadas. O estudo constatou que a pobreza reflete negativamente no desenvolvimento das FE, porém entre crianças de uma mesma escola, seja ela pública ou privada, há pouca variação no desempenho executivo, mesmo entre crianças de níveis socioeconômicos diferentes. Ou seja, apesar de não ser um estudo direcionado para a educação infantil, pode-se perceber como metodologia da escola e o trabalho do professor afetam significativamente no desenvolvimento cognitivo. Portanto é necessário investir na formação de professores. (ENGEL DE ABREU, P. M. J. et al. 2015).

d) Quais os resultados esperados com essa ação apresentada?

Ao final desta ação espera-se que os profissionais da escola tenham um conhecimento básico, mas suficiente para subsidiar o planejamento das práticas do cotidiano da escola, tanto nas propostas direcionadas pelos educadores quanto nas ações permanentes e momentos de brincar livre. O professor aprimorará sua observação para seu planejar de maneira consciente e baseado na neurociência, oportunidades para que as crianças construam em conjunto com seus pares, por meio do brincar, suas habilidades de funções executivas. E toda a comunidade escolar e o ambiente tenham uma comunicação efetiva e assertiva no trato

com as necessidades das crianças.

e) Incorporação dos feedbacks enviados na primeira etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou responder ao problema de pesquisa ao apresentar uma proposta de formação continuada voltada à compreensão e à estimulação das funções executivas na Educação Infantil. A literatura analisada evidencia que essas habilidades exercem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, reforçando a importância de práticas pedagógicas planejadas de forma intencional. A proposta apresentada aproxima os conhecimentos da neurociência da realidade escolar, oferecendo aos profissionais estratégias que podem contribuir para qualificar o planejamento pedagógico e ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio do brincar e das interação cotidianas. Espera-se que este estudo incentive novas ações formativas e reflexões sobre a importância das funções executivas na Educação Infantil, fortalecendo práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças e contribuam para a formação continuada dos educadores.

REFERÊNCIAS

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. **Construindo o sistema de “Controle de Tráfego Aéreo” do cérebro**: como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas. Cambridge: Center on the Developing Child at Harvard University, 2011.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (CCNCPI). **Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância:** habilidades necessárias para a autonomia: estudo III. [s. l.]: Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância 2016.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na Primeira Infância. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 158-177, set./dez. 2020. ISSN2175-6600.

DIAMOND, A. Executive Functions. **Annu. Rev. Clin. Psychol.**, v. 64, p.135-68, 2013.

NOGARO, Arnaldo; FINK, Alessandra Tiburski; PITON, Marta Regina Guerra. Brincar: reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na Educação Infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p.278-294, dez 2015 – ISSN: 1676-2584

OLIVEIRA, M. M. S., &VELASQUESB, B. B. Transtorno do Déficit de Natureza na Infância: uma perspectiva da neurociência aplicada à aprendizagem. **Lat. Am. J. Sci. Educ**, 7, 2020.

ENTRE O BRINCAR E O ESCREVER: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Between Play and Writing: The Transition from Early Childhood Education to Elementary School from the Perspective of the São Paulo Municipal Government

ANA CAROLINA SARMENTO DE OLIVEIRA¹

RESUMO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um dos momentos mais significativos da trajetória escolar das crianças, exigindo das instituições educativas a construção de práticas pedagógicas que assegurem continuidade, acolhimento e respeito às especificidades da infância. Na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, esse processo é compreendido como uma passagem que não deve representar ruptura entre etapas, mas sim a ampliação das experiências de aprendizagem construídas pelas crianças ao longo de sua permanência na Educação Infantil. As políticas curriculares municipais, articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo da Cidade, defendem a centralidade das interações, das brincadeiras, das múltiplas linguagens e da participação infantil como elementos estruturantes do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a inserção progressiva das práticas de leitura e escrita deve ocorrer de maneira integrada às experiências lúdicas, investigativas e culturais das crianças, evitando processos de escolarização precoce que possam comprometer o desenvolvimento integral. O presente artigo analisa os fundamentos teóricos e normativos que orientam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo, discutindo os desafios pedagógicos, curriculares e institucionais envolvidos nesse percurso, bem como as estratégias necessárias para a construção de uma educação que reconheça a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição Escolar; Currículo da Cidade; Brincadeira.

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.

ENTRE O BRINCAR E O ESCREVER: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Between Play and Writing: The Transition from Early Childhood Education to Elementary School from the Perspective of the São Paulo Municipal Government

ANA CAROLINA SARMENTO DE OLIVEIRA¹

ABSTRACT

The transition from early childhood education to elementary school is one of the most significant moments in children's school trajectory, requiring educational institutions to develop pedagogical practices that ensure continuity, acceptance, and respect for the specificities of childhood. From the perspective of the São Paulo Municipal Education Network, this process is understood as a transition that should not represent a rupture between stages, but rather an expansion of the learning experiences built by children throughout their time in early childhood education. Municipal curricular policies, aligned with the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Curricular Base, and the City Curriculum, advocate for the centrality of interactions, play, multiple languages, and children's participation as structuring elements of human development. In this context, the progressive inclusion of reading and writing practices should occur in an integrated manner with children's playful, investigative, and cultural experiences, avoiding early schooling processes that could compromise their overall development. This article analyzes the theoretical and normative foundations that guide the transition between Early Childhood Education and Elementary Education in the Municipal Network of São Paulo, discussing the pedagogical, curricular, and institutional challenges involved in this process, as well as the strategies necessary for building an education that recognizes the child as a subject of rights, a producer of culture, and the protagonist of their own learning.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Elementary Education; School Transition; City Curriculum; Play.

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

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem ocupado lugar de destaque nos debates educacionais contemporâneos, especialmente após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade. Esse movimento demandou reflexões profundas acerca das concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento que orientam as práticas pedagógicas nas diferentes etapas da Educação Básica. Mais do que uma simples mudança administrativa ou organizacional, a passagem entre essas etapas envolve aspectos emocionais, sociais, cognitivos e culturais que influenciam significativamente a experiência escolar das crianças. Conforme aponta Kramer (2007, p. 20), a transição deve ser compreendida como um processo de continuidade educativa, evitando rupturas que possam desconsiderar as experiências construídas pelas crianças em seus contextos de vida e aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatizam que a criança é sujeito histórico e de direitos, que aprende e se desenvolve por meio das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2010, p. 12). Tal compreensão implica reconhecer que o ingresso no Ensino Fundamental não pode significar a negação das características próprias da infância. Pelo contrário, exige que a escola amplie as possibilidades de exploração, investigação, expressão e construção de conhecimentos, preservando práticas que valorizem o brincar, a curiosidade e a participação ativa das crianças nos processos educativos.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a discussão sobre a transição entre etapas tem sido fortemente influenciada pelos princípios expressos no Currículo da

Cidade. O documento destaca a necessidade de assegurar a continuidade dos percursos formativos, reconhecendo que a alfabetização e o letramento devem ser compreendidos como processos que se iniciam muito antes da entrada formal no Ensino Fundamental. Dessa forma, as experiências vividas na Educação Infantil constituem bases fundamentais para a construção dos conhecimentos relacionados à linguagem escrita, sem que isso implique antecipação de conteúdos ou práticas escolarizantes inadequadas às especificidades da infância (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva da Prefeitura Municipal de São Paulo, discutindo os fundamentos teóricos que sustentam essa passagem, os desafios relacionados à continuidade curricular e pedagógica, bem como as possibilidades de construção de práticas educativas que integrem o brincar, a leitura, a escrita e as múltiplas linguagens em uma perspectiva de desenvolvimento integral da criança.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A CONTINUIDADE EDUCATIVA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A compreensão da infância como categoria social, histórica e cultural constitui um dos pilares das políticas educacionais voltadas à primeira infância na contemporaneidade. Durante muitos séculos, a criança foi concebida como um adulto em miniatura, sendo submetida a processos educativos que pouco consideravam suas necessidades específicas. As contribuições dos estudos da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural permitiram a construção de uma nova visão, na qual a criança passa a ser reconhecida como sujeito ativo, capaz de produzir cultura,

estabelecer relações sociais e atribuir significados ao mundo em que vive. Para Kramer (2007, p. 15), reconhecer a infância como condição singular da existência humana implica repensar práticas escolares historicamente marcadas pela padronização e pelo adultocentrismo.

Nesse contexto, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo adota uma perspectiva que compreende a criança como protagonista dos processos educativos. O Currículo da Cidade para a Educação Infantil destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das experiências, das interações e da participação ativa das crianças em diferentes contextos culturais e sociais (SÃO PAULO, 2019, p. 17). Essa concepção rompe com modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e fortalece a ideia de que o conhecimento é construído coletivamente nas relações estabelecidas entre crianças, educadores e comunidade.

A continuidade educativa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental constitui um princípio fundamental dessa perspectiva curricular. Em vez de compreender as etapas como espaços isolados e desconectados, a política educacional paulistana propõe a construção de trajetórias formativas integradas, capazes de respeitar os tempos, ritmos e modos de aprender das crianças. Tal orientação dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que defendem a articulação entre as etapas da Educação Básica como condição necessária para assegurar o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010, p. 29).

É necessário pensarmos além dos conteúdos no acolhimento no primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante as primeiras semanas no Ensino Fundamental, a criança da Educação

Infantil ainda anseia pelo tempo do brincar, os espaços para expressar sua corporeidade sem que essa seja reprogramada a estar tanto tempo sentada em uma cadeira, ela, ainda, espera os desafios da materialidade.[...]um espaço é flexível, passível de mudanças e remanejo conforme as escolhas das crianças, para que elas sejam protagonistas no processo de participação nas escolhas da composição da ambiência” (HOFFMAM, 2021, p.115).

A defesa da continuidade não significa a ausência de mudanças ou desafios ao longo da escolarização. Pelo contrário, reconhece que o ingresso no Ensino Fundamental representa a ampliação dos repertórios culturais, linguísticos e cognitivos das crianças. Entretanto, essas transformações precisam ocorrer de forma gradual e significativa, preservando experiências relacionadas ao brincar, à investigação, à imaginação e às múltiplas linguagens. Segundo Kishimoto (2010, p. 4), a valorização da ludicidade nos processos educativos favorece aprendizagens mais consistentes, pois possibilita que a criança atribua sentido às experiências vividas.

Sob essa perspectiva, a transição entre etapas deixa de ser entendida como um momento de ruptura para constituir-se como um percurso de continuidade pedagógica. A proposta da Rede Municipal de São Paulo busca assegurar que o ingresso no Ensino Fundamental não represente o abandono das práticas que caracterizam a Educação Infantil, mas a ampliação dessas experiências em novos contextos de aprendizagem. Assim, entre o brincar e o escrever, constrói-se um processo educativo que respeita a infância e promove o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo sua inserção crítica e participativa na cultura escrita.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA TRANSIÇÃO ENTRE ETAPAS

A compreensão do brincar como linguagem fundamental da infância constitui um dos princípios centrais presentes tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto nos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O Currículo da Cidade reconhece que as brincadeiras não representam apenas momentos de recreação ou descanso, mas experiências complexas de produção cultural, elaboração simbólica e construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, a transição para o Ensino Fundamental não deve implicar o abandono das experiências lúdicas em favor de práticas exclusivamente centradas na sistematização de conteúdos. Ao contrário, é necessário reconhecer que a brincadeira continua desempenhando papel relevante no desenvolvimento infantil mesmo após o ingresso na nova etapa escolar (SÃO PAULO, 2022, p. 43).

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky atribui ao brincar uma função essencial na constituição das funções psicológicas superiores. Segundo o autor, durante a brincadeira a criança opera em níveis de desenvolvimento superiores àqueles observados em situações cotidianas, ampliando suas capacidades de imaginação, linguagem, atenção, memória e resolução de problemas (VYGOTSKY, 2007, p. 122). Dessa forma, a valorização das experiências lúdicas no início do Ensino Fundamental não representa um atraso no processo de alfabetização, mas uma condição favorável para que as aprendizagens ocorram de forma significativa e contextualizada.

Na Rede Municipal de São Paulo, os documentos curriculares enfatizam a necessidade de assegurar tempos, espaços e materiais que possibilitem a continuidade das experiências lúdicas iniciadas na Educação

Infantil. Essa orientação decorre da compreensão de que as crianças chegam ao Ensino Fundamental trazendo consigo saberes, hipóteses, experiências e formas próprias de interpretar o mundo. Ignorar esses repertórios significa desconsiderar a trajetória formativa construída ao longo dos primeiros anos de vida. Conforme destaca Kishimoto (2010, p. 3), a brincadeira favorece processos de aprendizagem porque permite à criança atribuir significados pessoais às experiências vividas, articulando aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Além disso, a manutenção das práticas lúdicas durante a transição contribui para reduzir sentimento de insegurança, ansiedade e estranhamento frequentemente associados à mudança de etapa escolar. A adaptação ao novo espaço, aos diferentes profissionais e às novas rotinas torna-se mais acolhedora quando a escola reconhece e valoriza elementos familiares à experiência infantil. Nesse sentido, o brincar assume também uma função relacional, favorecendo a construção de vínculos, a integração entre pares e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

ENTRE A CULTURA ESCRITA E A ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUINDO CONTINUIDADES

A entrada no Ensino Fundamental costuma ser socialmente associada ao início formal da alfabetização. Entretanto, as pesquisas contemporâneas sobre linguagem e letramento demonstram que o contato com a cultura escrita começa muito antes da aprendizagem convencional do sistema alfabético. As crianças convivem desde cedo com livros, placas, embalagens, histórias, registros e diferentes portadores textuais presentes em seus contextos sociais. Por essa razão, a transição

entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental exige que a alfabetização seja compreendida como continuidade de experiências já iniciadas, e não como processo completamente novo. Conforme argumenta Soares (2020, p. 27), alfabetizar e letrar são processos interdependentes que devem ocorrer de forma articulada.

O Currículo da Cidade enfatiza que as experiências relacionadas à oralidade, à escuta, à literatura, às narrativas e às diversas formas de expressão constituem bases importantes para a apropriação da linguagem escrita. Na Educação Infantil, as crianças formulam hipóteses sobre a escrita, observam usos sociais da linguagem e participam de situações significativas de leitura e produção textual. Essas vivências representam importantes fundamentos para os processos de alfabetização desenvolvidos posteriormente no Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 31).

Sob essa perspectiva, a transição não pode ser reduzida à antecipação de exercícios mecânicos de cópia, repetição ou treinamento de habilidades grafomotoras. Tais práticas, frequentemente associadas à escolarização precoce, tendem a desconsiderar os processos de construção de sentido que caracterizam as aprendizagens infantis. Ferreiro (2011, p. 19) demonstra que a criança elabora hipóteses próprias sobre o funcionamento da escrita e que a aprendizagem ocorre mediante interações significativas com textos e situações reais de comunicação.

A alfabetização, portanto, deve ser concebida como ampliação progressiva das experiências com a linguagem escrita. Isso implica oferecer situações em que a leitura e a escrita estejam vinculadas a propósitos autênticos, permitindo

que as crianças compreendam sua função social. Ao reconhecer os conhecimentos construídos na Educação Infantil, o Ensino Fundamental fortalece a continuidade dos percursos formativos e evita rupturas que possam comprometer o interesse e o envolvimento das crianças com a aprendizagem.

A perspectiva defendida pela Rede Municipal de São Paulo propõe justamente essa articulação entre ludicidade, cultura escrita e protagonismo infantil. O desafio não consiste em escolher entre brincar ou escrever, mas em construir práticas pedagógicas capazes de integrar ambas as dimensões em experiências significativas de aprendizagem. Nessa abordagem, o brincar, a imaginação, a literatura e a investigação permanecem presentes enquanto as crianças aprofundam seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e suas múltiplas possibilidades de uso.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA TRANSIÇÃO HUMANIZADORA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A efetivação de uma transição qualificada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental demanda mais do que orientações curriculares; requer a construção de uma cultura institucional comprometida com a continuidade dos processos educativos. Historicamente, as duas etapas foram organizadas a partir de concepções distintas de ensino, aprendizagem e avaliação, o que frequentemente gerou rupturas nos percursos formativos das crianças. Enquanto a Educação Infantil consolidou práticas centradas nas interações, nas brincadeiras e nas múltiplas linguagens, o Ensino Fundamental foi marcado, em muitos contextos, por uma organização mais disciplinar e conteudista. Superar essa dicotomia constitui um dos maiores desafios para a construção de

uma educação que respeite as especificidades da infância e assegure o direito à aprendizagem de forma integral.

Nesse contexto, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a articulação permanente entre profissionais das duas etapas, defendendo a criação de espaços de diálogo, planejamento coletivo e reflexão pedagógica. A integração entre educadores possibilita a troca de informações sobre os percursos de aprendizagem das crianças, favorecendo a elaboração de estratégias que considerem conhecimentos previamente construídos e necessidades específicas de cada grupo. Segundo o documento, a continuidade curricular não se estabelece apenas por meio da organização de conteúdos, mas principalmente pela construção de concepções compartilhadas acerca da infância, do desenvolvimento e da educação (SÃO PAULO, 2015, p. 19).

Outro aspecto relevante refere-se à participação das famílias no processo de transição. A entrada no Ensino Fundamental costuma mobilizar expectativas, inseguranças e preocupações que influenciam diretamente a experiência das crianças. Muitas vezes, o imaginário social associa essa mudança ao abandono das brincadeiras e ao início de uma rotina marcada exclusivamente por responsabilidades acadêmicas. Torna-se fundamental, portanto, que a escola desenvolva ações de acolhimento e diálogo com as famílias, esclarecendo os princípios pedagógicos que orientam a transição e fortalecendo a compreensão de que brincar, aprender, investigar e alfabetizar constituem processos complementares e indissociáveis.

A organização dos espaços escolares também desempenha papel significativo nesse percurso. Ambientes acolhedores, flexíveis e

desafiadores favorecem a continuidade das experiências infantis, permitindo que as crianças explorem diferentes linguagens e formas de interação. Horn (2004, p. 15) destaca que o espaço educativo não é neutro; ele comunica concepções pedagógicas, valores e expectativas sobre os sujeitos que o utilizam. Assim, a construção de ambientes que preservem elementos característicos da infância contribui para que a transição ocorra de maneira mais significativa e menos traumática.

A consolidação de uma transição humanizadora exige o reconhecimento da criança como protagonista de sua própria trajetória educativa. Escutar suas percepções, acolher seus sentimentos e valorizar suas experiências são ações fundamentais para a construção de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas. A perspectiva defendida pela Rede Municipal de São Paulo aponta para a necessidade de superar visões reducionistas da alfabetização e da escolarização, promovendo processos educativos que integrem desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e ético. Dessa forma, a passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deixa de representar uma ruptura e passa a constituir uma etapa de ampliação das possibilidades de aprendizagem e participação das crianças na vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sob a perspectiva da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, evidencia a necessidade de compreender esse processo como uma continuidade educativa e não como uma ruptura entre etapas. Os documentos curriculares municipais, articulados às orientações nacionais, reforçam a importância de reconhecer a criança como

sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de sua aprendizagem. Tal compreensão exige práticas pedagógicas que respeitem os tempos, os modos de aprender e as experiências construídas ao longo da infância.

Ao longo deste estudo, observou-se que o brincar ocupa posição central na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Longe de representar uma atividade secundária, a brincadeira configura-se como linguagem essencial da infância, favorecendo a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da imaginação, a ampliação das relações sociais e a elaboração de significados sobre o mundo. Nesse sentido, a entrada no Ensino Fundamental não deve implicar a substituição das experiências lúdicas por práticas exclusivamente voltadas à sistematização de conteúdos, mas a integração dessas dimensões em propostas pedagógicas significativas.

Também se verificou que a aproximação das crianças com a cultura escrita constitui um processo que se inicia muito antes da alfabetização formal. As experiências de leitura, oralidade, escuta, literatura e produção de sentidos vivenciadas na Educação Infantil representam importantes fundamentos para a aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, a alfabetização deve ser concebida como continuidade das vivências anteriores, evitando práticas de escolarização precoce que desconsiderem as características próprias da infância e os conhecimentos já construídos pelas crianças.

Por fim, conclui-se que a construção de uma transição humanizadora depende do fortalecimento do diálogo entre profissionais, famílias e instituições educativas, bem como da consolidação de práticas curriculares

comprometidas com a integralidade do desenvolvimento infantil. A proposta defendida pela Prefeitura Municipal de São Paulo demonstra que é possível articular brincar, aprender, ler e escrever em uma mesma trajetória educativa, assegurando que as crianças avancem em seus percursos formativos sem abrir mão dos direitos, das experiências e das múltiplas linguagens que caracterizam a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 18 mai. 2026.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMANN, Janaina. **Espaços, tempos e materiais:** o que muda na transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. 2021. 163 f. Dissertação de Mestrado. Mestrado profissional em educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021. Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4642/1/HOFFMANN.pdf>. Acesso em 21 mai. 2026.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 21 mai. 2026.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007. p. 13-23. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/>. Acesso em: 18 mai. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. 2 ed. São Paulo: SME, 2022. Disponível em:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/>.

Acesso em: 18 mai. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. São Paulo: SME, 2019. Disponível em:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br>.

Acesso em: 14 mai. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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

A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA PAZ, DOS DIREITOS HUMANOS E DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

The United Nations and Its Historical Trajectory: Contributions to the Promotion of Peace, Human Rights, and International Cooperation

ANA LUCIA COUTINHO DA COSTA LIMA¹

RESUMO

A Organização das Nações Unidas (ONU) representa uma das mais importantes instituições internacionais criadas no século XX, tendo como principal objetivo promover a paz, a segurança coletiva e a cooperação entre os povos. Fundada em 1945, após os impactos devastadores da Segunda Guerra Mundial, a organização surgiu como uma resposta à necessidade de estabelecer mecanismos diplomáticos capazes de evitar novos conflitos de proporções globais. Ao longo de sua trajetória histórica, a ONU ampliou sua atuação para diferentes áreas, como a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a assistência humanitária e o fortalecimento das relações internacionais. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a formação histórica da Organização das Nações Unidas, destacando seus principais benefícios e contribuições para a sociedade mundial. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em estudos acadêmicos, documentos oficiais e obras relacionadas às relações internacionais e ao direito internacional. Busca-se compreender a relevância da ONU enquanto instrumento de diálogo entre as nações, bem como seus desafios diante das transformações políticas, sociais e econômicas do cenário contemporâneo. Conclui-se que, apesar das limitações institucionais e das críticas existentes, a ONU permanece como um importante espaço de negociação e cooperação internacional, contribuindo para a construção de uma ordem mundial baseada na busca pela paz, proteção da dignidade humana e desenvolvimento coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Nações Unidas; História; Direitos Humanos; Cooperação Internacional; Paz Mundial.

¹

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2005); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Auxiliadora da Silva, analu2812@hotmail.com

A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA PAZ, DOS DIREITOS HUMANOS E DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

The United Nations and Its Historical Trajectory: Contributions to the Promotion of Peace, Human Rights, and International Cooperation

ANA LUCIA COUTINHO DA COSTA LIMA¹

ABSTRACT

The United Nations (UN) represents one of the most important international institutions created in the twentieth century, with the main objective of promoting peace, collective security, and cooperation among nations. Founded in 1945, after the devastating impacts of World War II, the organization emerged as a response to the need for diplomatic mechanisms capable of preventing new conflicts on a global scale. Throughout its historical development, the UN has expanded its activities to different areas, such as the protection of human rights, sustainable development, humanitarian assistance, and the strengthening of international relations. In this context, this article aims to analyze the historical formation of the United Nations, highlighting its main benefits and contributions to global society. The research adopts a qualitative approach, based on bibliographic and documentary analysis, supported by academic studies, official documents, and works related to international relations and international law. The study seeks to understand the relevance of the UN as an instrument for dialogue among nations, as well as its challenges in the face of contemporary political, social, and economic transformations. It is concluded that, despite institutional limitations and existing criticisms, the UN remains an important forum for international negotiation and cooperation, contributing to the construction of a global order based on the pursuit of peace, the protection of human dignity, and collective development.

KEYWORDS: United Nations; History; Human Rights; International Cooperation; World Peace.

¹

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2005); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Auxiliadora da Silva, analu2812@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da humanidade demonstra que as relações entre os povos sempre estiveram associadas a disputas políticas, interesses econômicos, transformações sociais e diferentes formas de organização do poder. Ao longo dos séculos, conflitos entre nações produziram impactos significativos na estrutura da sociedade internacional, revelando a necessidade de criação de mecanismos capazes de estimular o diálogo, a cooperação e a busca por soluções pacíficas diante dos desafios coletivos. Entre os acontecimentos mais marcantes da história contemporânea, as duas guerras mundiais assumem papel de destaque, principalmente pela dimensão dos danos humanos, sociais e econômicos provocados, evidenciando a fragilidade dos instrumentos internacionais existentes naquele período.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o mundo enfrentava um cenário de extrema instabilidade, marcado pela destruição de cidades, perda de milhões de vidas humanas e profundas consequências políticas e econômicas. Diante dessa realidade, tornou-se necessária a criação de uma instituição internacional capaz de reunir diferentes países em torno de objetivos comuns, especialmente a preservação da paz e da segurança mundial. Nesse contexto, foi fundada a Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945, por meio da Carta das Nações Unidas, documento que estabeleceu os princípios e propósitos fundamentais da nova organização internacional.

A criação da ONU representou uma tentativa de superar as limitações apresentadas pela Liga das Nações, organização estabelecida após a Primeira Guerra Mundial, mas que não conseguiu cumprir de maneira efetiva sua

principal finalidade: impedir a ocorrência de novos conflitos de grande proporção. Dessa forma, a ONU surgiu com uma estrutura mais abrangente, baseada não apenas na prevenção de guerras, mas também na construção de uma cooperação internacional voltada para áreas essenciais ao desenvolvimento humano. Seus objetivos passaram a envolver a promoção dos direitos humanos, o incentivo ao progresso social, o fortalecimento das relações diplomáticas e a criação de estratégias conjuntas para enfrentar problemas que atingem a comunidade global.

Desde sua fundação, a Organização das Nações Unidas tornou-se um dos principais espaços de diálogo entre os Estados, permitindo que países com diferentes culturas, sistemas políticos e interesses econômicos pudessem participar de debates relacionados a questões internacionais. Sua atuação ultrapassou o campo da segurança internacional e passou a abranger temas como erradicação da pobreza, proteção de populações vulneráveis, assistência humanitária, desenvolvimento sustentável, saúde, educação e preservação ambiental. Entre suas contribuições mais relevantes destaca-se a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, marco histórico na afirmação da dignidade humana como princípio fundamental da ordem internacional.

Entretanto, embora a ONU tenha desempenhado um papel significativo na construção de uma sociedade internacional mais integrada, sua atuação também é acompanhada por críticas e desafios. A existência do poder de veto concedido aos membros permanentes do Conselho de Segurança, as dificuldades de intervenção em determinados conflitos e a necessidade de atualização de sua estrutura institucional

demonstram que a organização enfrenta limitações diante da complexidade do cenário mundial contemporâneo. Ainda assim, sua permanência por mais de sete décadas evidencia sua relevância como instrumento de negociação, cooperação e busca por soluções coletivas.

Diante dessa perspectiva, este estudo apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: quais foram os principais benefícios e contribuições da Organização das Nações Unidas ao longo de sua trajetória histórica e de que forma sua atuação influenciou a construção das relações internacionais contemporâneas? O objetivo geral consiste em analisar a história da ONU, destacando sua importância na promoção da paz, na defesa dos direitos humanos e no fortalecimento da cooperação entre os países. Como objetivos específicos, pretende-se compreender o contexto histórico que levou à sua criação, apresentar sua estrutura e funcionamento, além de identificar suas principais contribuições e desafios no cenário internacional atual.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental, com base em livros, artigos científicos, documentos oficiais da Organização das Nações Unidas e estudos relacionados ao direito internacional e às relações internacionais. A metodologia adotada possibilita uma análise crítica e reflexiva sobre a trajetória da instituição, considerando tanto seus avanços históricos quanto as limitações enfrentadas na busca pela construção de uma ordem mundial fundamentada na paz, na cooperação e no respeito à dignidade humana.

FUNDAMENTAÇÃO

O CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

A criação da Organização das Nações Unidas está diretamente relacionada às transformações ocorridas no cenário internacional durante a primeira metade do século XX. O período foi marcado por conflitos de grandes proporções, especialmente pelas duas guerras mundiais, acontecimentos que provocaram profundas mudanças políticas, econômicas e sociais em escala global. A destruição causada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) já havia demonstrado a necessidade de estabelecer mecanismos internacionais voltados à preservação da paz, levando à criação da Liga das Nações em 1919. Entretanto, a incapacidade dessa organização em impedir novos conflitos revelou as dificuldades existentes na construção de um sistema eficiente de segurança coletiva.

Nesse sentido, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) representou um dos momentos mais críticos da história contemporânea, evidenciando a necessidade de uma nova instituição internacional com maior capacidade de articulação entre os países. O conflito resultou em milhões de mortes, deslocamentos populacionais, destruição econômica e graves violações dos direitos fundamentais, especialmente em decorrência do Holocausto e de outras práticas de violência cometidas durante o período.

Segundo Hobsbawm (1995), o século XX foi marcado por acontecimentos extremos, caracterizados por guerras de alcance mundial e profundas transformações nas estruturas políticas e sociais. Para o autor, esse período demonstrou que os problemas internacionais não poderiam mais ser tratados exclusivamente pelos Estados de forma

isolada, sendo necessária a criação de mecanismos de cooperação global.

Nesse contexto, os países aliados começaram a discutir a criação de uma organização internacional capaz de substituir a Liga das Nações e estabelecer novos princípios para a convivência entre os povos. Durante a Conferência de São Francisco, realizada em 1945, representantes de cinquenta países participaram da elaboração da Carta das Nações Unidas, documento responsável pela criação oficial da ONU.

A Carta das Nações Unidas estabeleceu como principais objetivos da organização:

“preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes no espaço da nossa vida trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade; reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas; estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos; e promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945).

A criação da ONU representou, portanto, uma mudança significativa na compreensão das relações internacionais, pois estabeleceu a ideia de que a paz mundial dependeria não apenas da ausência de guerras, mas também da construção de condições sociais, econômicas e jurídicas capazes de reduzir desigualdades e promover a dignidade humana.

De acordo com Seitenfus (2016), as organizações internacionais passaram a exercer um papel fundamental no equilíbrio das relações entre os Estados, funcionando

como espaços de negociação e construção de consensos diante de problemas que ultrapassam as fronteiras nacionais. Dessa maneira, a ONU consolidou-se como uma instituição destinada a promover a cooperação internacional em diferentes áreas, ampliando sua atuação para além das questões militares.

Assim, a formação histórica da Organização das Nações Unidas demonstra que sua criação esteve vinculada à necessidade de superar um modelo internacional baseado exclusivamente em disputas de poder, buscando estabelecer uma estrutura de diálogo permanente entre as nações. Embora não tenha eliminado completamente os conflitos existentes no mundo, a ONU tornou-se um dos principais símbolos da tentativa coletiva de construir uma sociedade internacional orientada pela paz, pelo respeito aos direitos humanos e pela cooperação entre os povos.

A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL

A Organização das Nações Unidas possui uma estrutura institucional complexa, desenvolvida com o objetivo de possibilitar a participação dos Estados-membros na tomada de decisões relacionadas aos principais desafios da comunidade internacional. Desde sua criação, a ONU buscou estabelecer uma organização capaz de conciliar diferentes interesses políticos, econômicos e sociais, criando mecanismos de diálogo e cooperação entre países com realidades distintas. Atualmente, a instituição reúne praticamente todos os países independentes do mundo, funcionando como um importante espaço de negociação diplomática e construção de acordos internacionais.

A estrutura da ONU está fundamentada na Carta das Nações Unidas, documento que definiu seus princípios, objetivos e órgãos responsáveis pelo desenvolvimento de suas atividades. Conforme estabelecido pela própria organização, seus principais órgãos são: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, a Corte Internacional de Justiça, o Secretariado e o Conselho de Tutela. Cada um desses órgãos possui atribuições específicas, contribuindo para que a ONU desenvolva ações relacionadas à paz, segurança, direitos humanos, desenvolvimento econômico e cooperação internacional.

A Assembleia Geral representa o principal espaço democrático da organização, reunindo todos os Estados-membros para discutir temas de interesse global. Nesse órgão, cada país possui direito a voto, independentemente de seu tamanho territorial, população ou influência econômica. Embora suas resoluções geralmente tenham caráter recomendatório, a Assembleia Geral desempenha papel fundamental na construção de consensos internacionais e na formulação de princípios que orientam a atuação dos países.

O Conselho de Segurança, por sua vez, possui como principal responsabilidade a manutenção da paz e da segurança internacional. É composto por quinze membros, sendo cinco permanentes — China, Estados Unidos, França, Reino Unido e Rússia — que possuem o chamado poder de veto, além de dez membros eleitos temporariamente pela Assembleia Geral. Essa estrutura foi estabelecida considerando o contexto político do período posterior à Segunda Guerra Mundial, quando essas nações exerciam grande influência no equilíbrio internacional.

Entretanto, o funcionamento do Conselho de Segurança também é alvo de críticas, especialmente em razão do poder de veto dos membros permanentes. Muitos estudiosos defendem que esse mecanismo pode dificultar a tomada de decisões em situações de crise internacional, pois interesses políticos individuais podem impedir ações coletivas mais efetivas. Dessa forma, observa-se que a estrutura criada para garantir equilíbrio entre as grandes potências também apresenta limitações diante das transformações ocorridas no sistema internacional contemporâneo.

A Corte Internacional de Justiça, localizada em Haia, nos Países Baixos, constitui o principal órgão judicial da ONU, responsável por solucionar controvérsias jurídicas entre Estados e emitir pareceres sobre questões relacionadas ao direito internacional. Sua atuação demonstra a importância da construção de mecanismos jurídicos para substituir a utilização da força pela resolução pacífica de conflitos.

O Conselho Econômico e Social (ECOSOC) possui atuação voltada para questões relacionadas ao desenvolvimento econômico, progresso social, educação, saúde, cultura e cooperação internacional. Por meio de suas atividades, a ONU amplia sua atuação para além da segurança internacional, reconhecendo que a construção de uma paz duradoura depende também da melhoria das condições de vida das populações.

Nesse sentido, a própria Carta das Nações Unidas destaca a importância da cooperação internacional como elemento essencial para alcançar melhores condições sociais e econômicas. O documento estabelece:

“Promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla, e empregar mecanismos internacionais para promover o progresso econômico e social de todos os povos.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945).

Além dos órgãos principais, a ONU conta com diversas agências especializadas que desenvolvem ações específicas em diferentes áreas. Instituições como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) demonstram a amplitude da atuação da organização, alcançando setores fundamentais para o desenvolvimento humano.

Segundo Mazzuoli (2021), o fortalecimento das organizações internacionais representa uma característica essencial do direito internacional contemporâneo, pois permite que Estados atuem conjuntamente diante de problemas que ultrapassam suas fronteiras. Para o autor, a cooperação internacional tornou-se indispensável em uma sociedade globalizada, na qual questões como conflitos armados, crises humanitárias, mudanças climáticas e desigualdades econômicas exigem respostas coletivas.

Dessa maneira, a estrutura institucional da ONU revela uma tentativa de equilibrar interesses nacionais e objetivos comuns da humanidade. Apesar das críticas relacionadas à sua organização interna e às dificuldades de implementação de algumas decisões, a instituição permanece como um dos principais instrumentos de diálogo internacional existentes, possibilitando negociações, acordos e iniciativas conjuntas voltadas à construção de um cenário mundial mais cooperativo.

A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS E A PROMOÇÃO DA PAZ E SEGURANÇA MUNDIAL

A promoção da paz e da segurança internacional constitui um dos principais fundamentos que motivaram a criação da Organização das Nações Unidas. Após as experiências traumáticas vivenciadas durante as duas guerras mundiais, a comunidade internacional passou a compreender que a manutenção da paz não poderia depender exclusivamente das relações individuais entre os Estados, sendo necessária a existência de uma instituição capaz de incentivar o diálogo, mediar conflitos e desenvolver estratégias de prevenção de novas guerras.

A Carta das Nações Unidas estabeleceu como uma das principais finalidades da organização a preservação da paz mundial, determinando que os Estados deveriam buscar soluções pacíficas para suas controvérsias e evitar o uso da força como instrumento de resolução de conflitos. Essa mudança representou uma importante evolução no direito internacional, pois fortaleceu a ideia de que a cooperação e a diplomacia deveriam substituir práticas baseadas exclusivamente no confronto militar.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (1945), um dos propósitos fundamentais da instituição consiste em:

“Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e em conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945).

A partir desse princípio, a ONU passou a desenvolver diferentes mecanismos destinados à prevenção e resolução de conflitos, incluindo negociações diplomáticas, envio de representantes especiais, estabelecimento de sanções internacionais e criação das chamadas operações de manutenção da paz, conhecidas como missões de paz ou operações de peacekeeping.

As missões de paz da ONU representam uma das formas mais conhecidas de atuação da organização. Criadas inicialmente para acompanhar acordos de cessar-fogo e auxiliar na transição política de países em conflito, essas operações passaram, ao longo do tempo, a desenvolver atividades mais amplas, como proteção de civis, apoio a processos eleitorais, fortalecimento das instituições locais e assistência humanitária.

Segundo Seitenfus (2016), a atuação das organizações internacionais demonstra uma tentativa de construir mecanismos coletivos capazes de limitar o uso arbitrário da força pelos Estados e favorecer soluções negociadas. Nesse sentido, a ONU exerce uma função essencial ao criar espaços permanentes de diálogo, mesmo diante das dificuldades relacionadas aos interesses divergentes das grandes potências.

Entretanto, a atuação da ONU na manutenção da paz também apresenta limitações. Diversos conflitos internacionais demonstram que a organização nem sempre consegue agir de maneira rápida ou eficiente, especialmente quando existem divergências entre os membros permanentes do Conselho de Segurança. O poder de veto concedido a essas nações frequentemente influencia o processo de tomada de decisões, gerando debates sobre a necessidade de reformas

institucionais.

Apesar desses desafios, a contribuição da ONU para a paz internacional permanece significativa. A organização não deve ser compreendida apenas como um instrumento de intervenção em guerras, mas também como um espaço permanente de negociação, prevenção de conflitos e construção de soluções coletivas. Sua existência representa a busca contínua por uma ordem internacional baseada no diálogo e no respeito às normas internacionais.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS E A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A defesa dos direitos humanos constitui uma das contribuições mais relevantes da Organização das Nações Unidas para a sociedade internacional. A experiência da Segunda Guerra Mundial, marcada por graves violações contra a dignidade humana, demonstrou a necessidade de estabelecer princípios universais capazes de proteger os indivíduos independentemente de sua nacionalidade, origem ou condição social.

Nesse contexto, em 1948, a ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), considerada um dos documentos mais importantes da história contemporânea. A declaração representou um marco jurídico e político ao afirmar que todos os seres humanos possuem direitos fundamentais que devem ser reconhecidos e protegidos pelos Estados.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece, em seu artigo primeiro:

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”
(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

A partir desse documento, a ONU passou a desenvolver uma ampla estrutura internacional de proteção dos direitos fundamentais, estimulando a criação de tratados, convenções e mecanismos de acompanhamento destinados a combater práticas discriminatórias e violações de direitos.

A atuação da organização nessa área envolve temas como igualdade de gênero, combate ao racismo, proteção das crianças, direitos dos refugiados, liberdade de expressão, direito à educação e garantia das condições básicas de sobrevivência. Por meio de seus órgãos e programas, a ONU busca promover padrões internacionais mínimos de proteção da pessoa humana.

Para Piovesan (2022), a internacionalização dos direitos humanos representou uma transformação significativa no direito internacional, pois colocou a pessoa humana como sujeito de proteção jurídica internacional. Segundo a autora, após os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, consolidou-se a compreensão de que os direitos fundamentais não poderiam ser tratados apenas como assuntos internos dos Estados, tornando-se uma preocupação da comunidade internacional.

Além da Declaração Universal, diversos tratados foram desenvolvidos sob influência da ONU, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Convenção contra a Tortura e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. Esses instrumentos contribuíram para fortalecer a responsabilidade dos Estados na proteção dos direitos individuais e coletivos.

Contudo, apesar dos avanços alcançados, a proteção internacional dos direitos humanos

ainda enfrenta desafios. Situações de guerras, perseguições políticas, desigualdades sociais e violações praticadas por governos demonstram que a efetivação desses direitos depende não apenas da existência de normas internacionais, mas também do compromisso político dos Estados em aplicá-las.

Assim, a contribuição da ONU para os direitos humanos ultrapassa a criação de documentos jurídicos, representando uma mudança de perspectiva sobre o valor da vida humana e sobre a responsabilidade coletiva dos países na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O PAPEL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E NOS DESAFIOS GLOBAIS CONTEMPORÂNEOS

Ao longo de sua trajetória histórica, a Organização das Nações Unidas ampliou sua atuação para além das questões relacionadas à paz e à segurança internacional, incorporando novos desafios decorrentes das transformações sociais, econômicas e ambientais do mundo contemporâneo. A compreensão de que muitos problemas globais ultrapassam as fronteiras nacionais fez com que a ONU passasse a desenvolver políticas e programas voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável e da melhoria da qualidade de vida das populações.

O conceito de desenvolvimento sustentável ganhou destaque internacional principalmente a partir da década de 1980, quando aumentaram as preocupações relacionadas ao crescimento econômico desordenado, ao esgotamento dos recursos naturais e aos impactos ambientais provocados pela atividade humana. Nesse cenário, a ONU

assumiu papel fundamental na construção de debates internacionais voltados ao equilíbrio entre desenvolvimento econômico, preservação ambiental e justiça social.

Um dos principais marcos desse processo foi a criação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada em 2015 pelos Estados-membros das Nações Unidas. O documento estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), direcionados ao enfrentamento de problemas como pobreza, fome, desigualdade, mudanças climáticas, educação, saúde e preservação dos ecossistemas.

Segundo a Organização das Nações Unidas (2015), o desenvolvimento sustentável deve considerar a necessidade de atender às demandas da população atual sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atenderem às suas próprias necessidades. Essa perspectiva demonstra uma mudança na forma de compreender o progresso humano, deixando de considerar apenas indicadores econômicos e incorporando aspectos sociais e ambientais.

Nesse sentido, a atuação da ONU demonstra que a cooperação internacional se tornou indispensável diante de desafios globais. Questões como alterações climáticas, pandemias, crises migratórias e desigualdades econômicas exigem respostas conjuntas entre governos, organizações internacionais e sociedade civil, uma vez que seus efeitos atingem diferentes regiões do planeta.

Para Sachs (2009), o desenvolvimento sustentável deve ser compreendido como um processo multidimensional, que envolve crescimento econômico aliado à redução das desigualdades sociais e à preservação

ambiental. Dessa forma, a atuação da ONU contribui para estimular políticas públicas e compromissos internacionais que buscam conciliar desenvolvimento e responsabilidade coletiva.

Apesar dos avanços, ainda existem dificuldades para alcançar plenamente os objetivos estabelecidos. A desigualdade entre países, os conflitos políticos e as diferentes capacidades econômicas das nações influenciam diretamente a implementação das medidas propostas. Entretanto, a criação de metas globais e espaços de cooperação representa uma importante contribuição da ONU para orientar ações destinadas à construção de um futuro mais equilibra.

OS LIMITES E DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO SÉCULO XXI

Embora a Organização das Nações Unidas tenha desempenhado papel fundamental na construção das relações internacionais contemporâneas, sua atuação também enfrenta críticas e desafios relacionados à sua estrutura institucional e à complexidade dos conflitos atuais. O cenário internacional do século XXI apresenta problemas diferentes daqueles existentes no momento de criação da organização, exigindo adaptações constantes para que a ONU consiga responder de maneira eficiente às novas demandas globais.

Um dos principais desafios está relacionado ao funcionamento do Conselho de Segurança, especialmente devido ao poder de veto concedido aos cinco membros permanentes. Esse mecanismo, criado no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, tinha como objetivo garantir a participação das grandes potências na manutenção da ordem

internacional. Contudo, atualmente é questionado por diversos países que defendem uma maior representatividade dentro da instituição.

Além disso, a ONU enfrenta dificuldades diante de conflitos prolongados, crises humanitárias e violações de direitos humanos que exigem respostas rápidas e coordenadas. A necessidade de aprovação política entre diferentes Estados muitas vezes torna os processos decisórios mais lentos, limitando a capacidade de intervenção da organização em determinadas situações.

Outro aspecto debatido refere-se à necessidade de ampliar a participação dos países em desenvolvimento nas decisões internacionais. A atual estrutura da ONU ainda reflete, em grande parte, a realidade política do período em que foi criada, enquanto o cenário mundial passou por profundas mudanças econômicas e sociais nas últimas décadas.

Entretanto, apesar dessas limitações, a ONU continua desempenhando uma função essencial como espaço de diálogo e cooperação internacional. Sua existência permite que países com diferentes interesses encontrem mecanismos de negociação, evitando que divergências sejam resolvidas exclusivamente por meio da força.

De acordo com Bobbio (2004), a construção de uma sociedade internacional baseada na proteção dos direitos e na cooperação depende da criação de instituições capazes de estabelecer princípios comuns entre os povos. Nesse sentido, mesmo diante de suas dificuldades, a ONU permanece como uma das principais expressões do esforço coletivo da humanidade para organizar as relações internacionais de forma mais pacífica e justa.

Portanto, os desafios enfrentados pela organização não diminuem sua importância histórica, mas demonstram a necessidade de constante atualização e fortalecimento de seus mecanismos de atuação. A ONU continua sendo uma instituição indispensável para enfrentar problemas que exigem respostas coletivas, reafirmando o papel da cooperação internacional no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória histórica da Organização das Nações Unidas permite compreender sua importância como uma das principais instituições internacionais construídas no século XX. Criada em um período marcado pela destruição provocada pelas guerras mundiais, a ONU surgiu com a finalidade de estabelecer um ambiente de cooperação entre os países, buscando evitar novos conflitos e fortalecer princípios relacionados à paz, à segurança coletiva e ao respeito à dignidade humana.

Ao longo de sua existência, a organização ampliou significativamente sua área de atuação, deixando de atuar apenas na prevenção de guerras e passando a contribuir em diferentes campos, como proteção dos direitos humanos, desenvolvimento sustentável, assistência humanitária, educação, saúde e combate às desigualdades sociais. A criação de documentos internacionais, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, representa um dos maiores avanços promovidos pela ONU, consolidando valores fundamentais para a proteção da pessoa humana.

Entretanto, a pesquisa também demonstrou que a organização enfrenta limitações estruturais e políticas que dificultam sua atuação em determinadas situações.

Questões como o poder de veto no Conselho de Segurança, divergências entre Estados-membros e a complexidade dos conflitos contemporâneos revelam a necessidade de reformas e adaptações para que a ONU continue respondendo aos desafios do mundo atual.

Mesmo diante dessas dificuldades, é possível afirmar que os benefícios e contribuições da Organização das Nações Unidas permanecem extremamente relevantes. A instituição representa um espaço fundamental de diálogo internacional, permitindo que diferentes países busquem soluções conjuntas para problemas que ultrapassam fronteiras e afetam toda a humanidade.

Dessa forma, conclui-se que a ONU possui papel indispensável na construção de uma sociedade internacional mais cooperativa e orientada pelos princípios da paz, da justiça e da proteção dos direitos fundamentais. Sua trajetória demonstra que, embora a cooperação entre as nações seja um processo complexo, a existência de instituições internacionais fortalece a possibilidade de construção de um mundo mais equilibrado, no qual o diálogo e a solidariedade prevaleçam sobre os conflitos e as disputas de poder.

REFERÊNCIAS

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

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 14 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. São Francisco, 1945. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 13 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 13 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 13 jul. 2026.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 20 ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SEITENFUS, Ricardo. **Manual das organizações internacionais**. 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

A INCLUSÃO COMO PRÁTICA DE EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Inclusion as an Equity Practice in Early Childhood Education: Challenges and Possibilities

ANA LUCIA LEITE GUSTAVO¹**RESUMO**

O artigo analisa a inclusão na educação infantil como direito fundamental e desafio pedagógico. O objetivo é discutir como o planejamento docente e a organização da rotina favorecem o acolhimento de crianças com necessidades específicas, assegurando acesso ao conhecimento e socialização. A metodologia compreende revisão bibliográfica da LDB (nº 9.394/96) e DCNs, sob a ótica da mediação de Vygotsky. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda intencionalidade educativa, transformando a escola em um espaço de respeito às singularidades e promoção do desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Educação Infantil; Equidade; Planejamento Pedagógico; LDB.

ABSTRACT

This article analyzes school inclusion in early childhood as a fundamental right and pedagogical challenge. The objective is to discuss how teacher planning and routine organization favor the welcoming of children with special needs, ensuring access to knowledge and socialization. The methodology includes a literature review of LDB (No. 9,394/96) and DCNs, based on Vygotsky's mediation theory. It concludes that effective inclusion requires educational intentionality, transforming the school into a space that respects singularities and promotes integral development.

KEYWORDS: School Inclusion; Early Childhood Education; Equity; Pedagogical Planning; LDB.

¹

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense -1991, Graduada em Artes Visuais na Universidade Metropolitana de Santos - 2015, Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual -2019, Professora de Educação Infantil na EMEI João Evangelista de Oliveira -2009 e Emef Jeanette Beauchamp -2006.

INTRODUÇÃO

O DIREITO DE PERTENCER

A inclusão na Educação Infantil ultrapassa a simples garantia de matrícula; ela refere-se ao direito de pertencer, participar e aprender dentro de um ambiente que respeite as diferenças individuais. No contexto da primeira infância, a escola é, frequentemente, o primeiro espaço social fora do núcleo familiar onde a criança interage com a diversidade humana.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser compreendida sob a ótica da equidade, onde a organização da rotina e as interações são planejadas para eliminar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas. Ao promover um ambiente inclusivo, o educador não apenas cumpre um dever legal, mas estabelece a base para uma sociedade mais ética e democrática, onde cada discente é valorizado em sua integralidade

A INCLUSÃO SOB NOVOS OLHARES: A PEDAGOGIA DA ALTERIDADE

Para avançar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, é preciso deslocar o olhar da "deficiência" para a "singularidade". Autores como Carlos Skliar provocam

uma reflexão profunda ao afirmarem que a inclusão não deveria ser um esforço para "normalizar" o outro, mas sim um compromisso em aceitar a existência do outro como ela é, sem tentar traduzi-la para os nossos padrões de normalidade. Para ele, o desafio da escola é aprender a conviver com a diferença como algo inerente à condição humana, e não como um problema a ser resolvido.

Nesta mesma linha de autenticidade, a abordagem de Carla Rinaldi, inspirada na experiência de Reggio Emília, defende a "Pedagogia da Escuta". Segundo Rinaldi, incluir é, antes de tudo, dar visibilidade e escuta aos múltiplos caminhos de aprendizagem de cada criança. Ela argumenta que o ambiente escolar deve ser um "organismo vivo" que se molda às necessidades de investigação de todos os educandos, garantindo que o direito à expressão não seja silenciado por metodologias rígidas.

As ideias de Boaventura de Sousa Santos sobre a "Ecologia dos Saberes" reforçam que a justiça curricular ocorre ao reconhecermos a pluralidade de formas de estar no mundo. Na sala de aula, isso significa que o saber de uma criança com desenvolvimento atípico é legítimo e enriquecedor, promovendo uma troca onde todos ensinam e aprendem simultaneamente.

Autor/Referência	Conceito-Chave	Contribuição para a Inclusão
Carlos Skliar	Ética da Diferença	Desloca o olhar da "deficiência" para a "singularidade". Inclusão não é normalizar, mas aceitar o outro como ele é, sem julgamentos de "normalidade".

Carla Rinaldi	Pedagogia da Escuta	Define a inclusão através da escuta atenta dos múltiplos caminhos de aprendizagem de cada criança. O ambiente deve ser um "organismo vivo" que se adapta a todos.
Boaventura de Sousa Santos	Ecologia dos Saberes	Promove a justiça curricular ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos. O saber e a forma de estar no mundo de uma criança com desenvolvimento atípico são legítimos e enriquecedores para o grupo.
LDB n° 9.394/96 (Art. 58-60)	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Garante o direito legal à educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio e recursos acessíveis.
BNCC / DCNs	Eixos Estruturantes: Interações e Brincadeiras	Reforça que o planejamento deve ser flexível para garantir que todas as crianças possam participar ativamente das experiências, interagindo com seus pares.

INTENCIONALIDADE NO PLANEJAMENTO INCLUSIVO

O planejamento para a inclusão não pode ser uma "adaptação" feita à última hora; ele deve ser a própria estrutura da prática pedagógica. Como observa Carlos Skliar, a verdadeira inclusão ocorre quando o professor para de planejar para uma "criança média" inexistente e passa a planejar para a pluralidade real que compõe a sala de aula. Nesse sentido, a organização da rotina deve prever múltiplos tempos e modos de fazer, permitindo que cada educando encontre o seu lugar de fala e de ação.

A intencionalidade pedagógica, aqui, manifesta-se na criação de contextos de aprendizagem que Carla Rinaldi chama de "espaços de possibilidades". Ao invés de uma

atividade única com um único resultado esperado, o docente propõe experiências abertas, onde o uso de diferentes linguagens — visual, motora, sonora e tátil — garante que barreiras de comunicação sejam rompidas. O foco deixa de ser o cumprimento burocrático de um currículo e passa a ser a garantia de que o direito de aprender seja exercido com dignidade.

Portanto, planejar de forma inclusiva exige um exercício constante de observação e escuta. É no registro sensível das reações e conquistas de cada criança que o professor encontra os subsídios para ajustar sua rota. Afinal, uma prática que não se abre ao inesperado da diferença acaba por excluir, mesmo sem intenção. A inclusão efetiva nasce da coragem de transformar a incerteza do encontro com o outro na maior riqueza do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na Educação Infantil exige a transformação da cultura escolar, indo além da simples adaptação de materiais. Ao adotar a "Pedagogia da Escuta", o educador rompe com a invisibilidade das diferenças, reconhecendo que cada criança possui tempos e linguagens próprias para descobrir o mundo. Assim, a inclusão deixa de ser uma obrigação burocrática para se tornar um compromisso ético com a pluralidade humana.

Nesse cenário, o planejamento docente é a ferramenta que garante a justiça curricular, transformando a sala de aula em um espaço de possibilidades. Ao valorizar a alteridade, a escola educa toda a comunidade para a convivência democrática. O futuro de uma educação transformadora depende, portanto, da nossa capacidade de enxergar na diferença não um obstáculo, mas a maior riqueza do encontro pedagógico.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

RINALDI, Carla. **Em diálogo com Reggio Emília**: escuta, investigação e aprendizagem. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia da dignidade social**. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MATHEMATICAL LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD AND ELEMENTARY EDUCATION: CHALLENGES
AND POSSIBILITIES

ANNA MARINA RAUSEO 1
CAROLINE CANHATI FARIAS 2
JULIANA DOS SANTOS JOVEDI LIMA 3

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do desenvolvimento da linguagem matemática desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. A linguagem matemática é compreendida como um sistema simbólico que permite à criança expressar, representar e resolver situações-problema. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em autores como Vygotsky, Piaget e nos documentos oficiais da BNCC. Conclui-se que a apropriação da linguagem matemática ocorre de forma gradual, por meio de brincadeiras, contextos significativos e mediação do professor, sendo fundamental a continuidade entre as etapas para evitar rupturas na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Matemática; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Alfabetização Matemática.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of developing mathematical language from Early Childhood Education to Elementary School. Mathematical language is understood as a symbolic system that allows children to express, represent and solve problem situations. The research, of a bibliographic nature, is based on authors such as Vygotsky, Piaget and official documents such as BNCC. It is concluded that the appropriation of mathematical language occurs gradually, through play, meaningful contexts and teacher mediation, and that continuity between stages is essential to avoid learning disruptions.

KEYWORDS: Mathematical Language; Early Childhood Education; Elementary School; Mathematical Literacy.

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

² Licenciatura em Pedagogia 2022; Licenciatura em Matemática 2020; Pós Graduação em Alfabetização Matemática - FACUMINAS/2026; Pós Graduação em Distúrbio da fala e da linguagem - FACUMINAS/2026; Pós Graduação em Neuropsicomotricidade - FACUMINAS/2026; Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional e clínica - FACUMINAS/2024; Pós Graduação em AEE- Atendimento Educacional Especializado- FACUMINAS/2024; Pós Graduação em Alfabetização e Letramento - FACUMINAS/2024; Pós Graduação em Orientação educacional e supervisão escolar - FACUMINAS/2024; Pós Graduação em ABA- Análise do comportamento aplicada - FACUMINAS/2024; Pós Graduação em Estatística Aplicada - UNOPAR/2021.

³ Licenciatura Plena/ PEDAGOGIA - UNIP -2012 ; Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado - FACON - 2020.

INTRODUÇÃO

A matemática está presente em todas as situações da vida cotidiana. Antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças já estabelecem relações com o mundo numérico e geométrico. Ao dividir um biscoito, ao empilhar blocos, ao cantar parlendas de contagem ou ao comparar “quem é maior”, elas estão construindo noções fundamentais de quantidade, forma, tamanho, medida, tempo e espaço. São experiências que acontecem por meio das brincadeiras, das interações sociais e da curiosidade natural da infância. No entanto, transformar essas vivências espontâneas em conhecimento sistematizado é um grande desafio. A apropriação da linguagem matemática formal não ocorre de forma imediata nem natural. É um processo longo, que exige tempo, múltiplas vivências, contextos significativos e, sobretudo, intencionalidade pedagógica. A criança precisa primeiro vivenciar, depois nomear, representar e só então simbolizar. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) reforça essa necessidade ao destacar que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental é imprescindível garantir experiências que permitam à criança ampliar e construir conhecimentos sobre números, formas, grandezas, medidas, relações e tratamentos de informação. Mais do que ensinar conteúdos isolados, a escola precisa assegurar o direito de aprender por meio da exploração, da investigação e da resolução de problemas. Apesar disso, ainda é comum observarmos uma descontinuidade entre essas duas etapas. Na Educação Infantil a matemática aparece integrada ao brincar, enquanto no Ensino Fundamental ela muitas vezes se apresenta de forma fragmentada e abstrata. Essa ruptura pode gerar dificuldades de aprendizagem e o afastamento da criança em relação à matemática. Diante desse cenário, torna-se urgente compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem

matemática ao longo da escolaridade. Assim, este artigo busca responder à seguinte questão norteadora: Como a linguagem matemática se desenvolve da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e qual o papel do professor nesse processo de transição? Para isso, este estudo de natureza bibliográfica tem como objetivo analisar as concepções de linguagem matemática presentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre as práticas pedagógicas que favorecem a continuidade e a significação dessa aprendizagem.

A LINGUAGEM MATEMÁTICA: CONCEITO E IMPORTÂNCIA

Entende-se por linguagem matemática o conjunto de símbolos, termos, representações gráficas, gestos, formas de raciocínio e modos de argumentação próprios da matemática. É uma linguagem específica, com regras, códigos e estruturas que permitem ao sujeito não apenas calcular, mas principalmente comunicar, interpretar e compreender o mundo a partir de uma lógica matemática. É por meio dessa linguagem que o indivíduo expressa ideias matemáticas, justifica procedimentos, valida hipóteses, faz generalizações e resolve problemas. Assim como aprendemos a ler e escrever na Língua Portuguesa, precisamos também “ler e escrever” matematicamente. Por isso muitos autores defendem o termo Alfabetização Matemática: o processo de apropriação dos códigos matemáticos para ler, compreender e se expressar por meio deles.

As contribuições de Vygotsky e Piaget. Para Vygotsky (1998), a linguagem é o instrumento fundamental na construção do pensamento. O autor defende que primeiro a criança vivencia o mundo de forma concreta e social, depois nomeia suas experiências com a ajuda do adulto e, por fim, internaliza esses conceitos.

Na matemática isso acontece da mesma forma: a criança primeiro manipula objetos, depois conversa sobre eles “tem mais, tem menos” e só depois compreende os símbolos $5 > 3$. Para Vygotsky, o papel do professor é fundamental como mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, é ele quem apresenta os termos corretos, provoca perguntas e ajuda a criança a passar da linguagem cotidiana para a linguagem científica da matemática. Já Piaget (1978) destaca que o conhecimento lógico-matemático não se ensina, se constrói. Ele nasce da ação da criança sobre os objetos e da coordenação dessas ações. Ao classificar botões por cor, ao seriar copos por tamanho ou ao perceber que 5 tampinhas continuam sendo 5 mesmo espalhadas, a criança está construindo estruturas de pensamento. A linguagem entra depois, para nomear e organizar o que já foi compreendido na ação. Dessa forma, Vygotsky nos mostra a importância da mediação e da linguagem, e Piaget nos mostra a importância da ação e da experiência. As duas visões se complementam no trabalho com a linguagem matemática.

O QUE A LINGUAGEM MATEMÁTICA ENVOLVE DE FATO

Dessa forma, a linguagem matemática não se resume a “fazer contas” ou “decoreba” de fórmulas. De acordo com a BNCC (2017) e com pesquisadores da área, ela envolve 4 capacidades centrais: Comunicar: Explicar com suas palavras como pensou para resolver um problema. “Eu fiz $8 + 5$ porque juntei 8 e 5”. Argumentar: Justificar por que uma estratégia funciona e outra não. Defender seu ponto de vista matematicamente. Representar: Usar desenhos, gráficos, tabelas, materiais concretos e símbolos para registrar o pensamento. Resolver problemas: Usar a linguagem matemática como ferramenta para

compreender e transformar situações reais. Quando a escola trabalha apenas o cálculo, ela deixa de desenvolver 3 dessas 4 capacidades. E é justamente na comunicação e na argumentação que a criança demonstra se realmente compreendeu ou se apenas memorizou. Portanto, compreender a linguagem matemática como uma linguagem de fato amplia o papel da escola. Não basta ensinar o “como fazer”. É preciso ensinar o “como pensar”, “como falar” e “como registrar” matematicamente.

MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Nos Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, ocorre a transição da linguagem informal para a linguagem simbólica e formal da matemática. A BNCC apresenta a unidade “Números”, “Álgebra”, “Geometria”, “Grandezas e Medidas” e “Probabilidade e Estatística”. Desafios dessa fase: Ruptura: Muitas crianças chegam ao 1º ano sem ter consolidado noções básicas vivenciadas na Educação Infantil. Abstração: Passa-se a exigir mais registro escrito, algoritmos e uso de símbolos $+$, $-$, $\times$, $\div$. Comunicação: É necessário que o aluno aprenda a explicar seu raciocínio, e não só dar a resposta. Possibilidades: Jogos, resolução de problemas, uso de materiais manipuláveis e conexão com o cotidiano. O professor precisa garantir a continuidade do trabalho iniciado na Educação Infantil, respeitando o tempo de cada criança.

CONTINUIDADE ENTRE AS ETAPAS: UM DESAFIO NECESSÁRIO

A grande dificuldade está na descontinuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Muitas vezes o que é brincadeira em uma etapa, vira “conteúdo” na outra, sem ponte entre elas. Para isso, é preciso: Alfabetização

Matemática: Assim como na Língua Portuguesa, a criança precisa ser “alfabetizada” matematicamente. Diálogo entre professores: HTPC e Pré-Conselho são espaços importantes para esse alinhamento. Avaliação formativa: Observar como a criança pensa e se expressa matematicamente, e não só o resultado final.6.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a linguagem matemática se desenvolve de forma processual, contínua e profundamente ligada à experiência da criança com o mundo. Na Educação Infantil, ela nasce na oralidade, no corpo, na brincadeira e na interação. É nesse momento que a criança começa a nomear quantidades, comparar tamanhos, perceber formas e estabelecer relações espaciais e temporais. A matemática aqui não está nos cadernos, está no faz de conta, na música, no parque e nas conversas do dia a dia. O professor, nesse contexto, atua como mediador sensível que observa, questiona e dá nome às descobertas: “Você pegou mais bolinhas?”, “Essa torre é mais alta que a outra?”. Já no Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Iniciais, essa linguagem começa a se consolidar em sistemas simbólicos mais formais. A criança passa da representação concreta para o registro gráfico, dos algoritmos às estratégias pessoais de resolução de problemas. No entanto, essa transição só terá significado se respeitar as vivências anteriores. Quando há ruptura entre as etapas, a matemática corre o risco de se tornar um conjunto de regras sem sentido, gerando bloqueios e a ideia equivocada de que “não sou bom em matemática”. Diante disso, o professor assume um papel essencial em ambas as etapas. Ele é aquele que provoca o pensamento, que escuta as hipóteses das crianças, que valida diferentes formas de

resolver e que registra os avanços. Mais do que ensinar a “conta certa”, cabe ao docente alfabetizar matematicamente, ou seja, ensinar a ler, escrever, falar e pensar matematicamente. Garantir essa continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é, portanto, garantir o direito da criança de aprender matemática com significado desde a infância. É reconhecer que o pensamento matemático se constrói muito antes do símbolo e que ele precisa ser cuidado, nutrido e ampliado ao longo de toda a escolaridade. Por fim, é urgente superar a concepção reducionista de que matemática é apenas cálculo, memorização de tabuadas e aplicação de fórmulas. Precisamos avançar para uma concepção de matemática como linguagem de pensamento: uma ferramenta para compreender o mundo, argumentar, tomar decisões e resolver problemas reais. Quando a criança compreende que pode usar a matemática para se expressar, ela se torna protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, investir na linguagem matemática desde cedo não é antecipar conteúdos, é construir bases sólidas para um cidadão crítico, autônomo e capaz de pensar logicamente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e percepção matemática**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAMÃE, EU QUERO ATUAR: O PERCURSO NARCÍSICO DO ATOR NA CONSTRUÇÃO DO PAPEL

MOMMY, I WANT TO ACT: THE ACTOR'S NARCISSISTIC JOURNEY IN ROLE CONSTRUCTION

ANTONIO SILVA DE BRITO¹**RESUMO**

O presente artigo propõe uma linha segmentar para o trabalho do ator na construção do papel, articulando quatro camadas de leitura: o narcisismo freudiano, entendido como relação do Eu com o outro e atitude corporal correspondente; o processo de letramento e alfabetização, da garatuja à leitura do livro; um estado de espírito emprestado da música brasileira para cada estágio; e as instâncias psíquicas da topologia lacaniana, do Real ao Simbólico, até o resto que escapa aos três registros e que a tradição marxista nomeou mais-valia. A cada segmento corresponde uma proposta cênica nomeada por Stanislavski ou por Brecht: a Memória Emotiva para o Narcísico Édipo, o Mágico Se para o Narcísico Brincante, as Circunstâncias Dadas para o Narcísico Outro e, no desemboque do percurso, as Ações Físicas e o Gestus para o Distanciamento. O estudo, de natureza bibliográfica e apoiado na vivência cênica do autor, defende que a construção da personagem repete, em ato, a constituição da psique, do bebê que goza no corpo ao adulto que se responsabiliza diante do outro. Cada estágio é apresentado com fundamentação teórica, curiosidades históricas, vivências de atores e diretores e sugestões de exercícios e treinamentos, tecidas na própria argumentação, com atenção aos riscos éticos de cada técnica.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro; Psicanálise; Narcisismo; Construção da Personagem; Formação do Ator.

ABSTRACT

This article proposes a segmental line for the actor's work in role construction, articulating four layers of reading: Freudian narcissism, understood as the relation of the Ego to the other and its corresponding bodily attitude; the literacy process, from scribble to book reading; a state of mind borrowed from Brazilian music for each stage; and the psychic registers of Lacanian topology, from the Real to the Symbolic, up to the remainder that escapes the three registers and which the Marxist tradition named surplus value. Each segment corresponds to a scenic proposal named by Stanislavski or Brecht: Emotional Memory for the Oedipal Narcissist, the Magic If for the Playing Narcissist, the Given Circumstances for the Other Narcissist and, at the end of the journey, Physical Actions and Gestus for Distancing. The study, bibliographic in nature and supported by the author's scenic experience, argues that the construction of the character repeats, in act, the constitution of the psyche, from the baby who enjoys in the body to the adult who takes responsibility before the other. Each stage is presented with theoretical foundation, historical curiosities, experiences of actors and directors and suggestions for exercises and training, woven into the argument itself, with attention to the ethical risks of each technique.

KEYWORDS: Theater; Psychoanalysis; Narcissism; Character Construction; Actor Training.

¹

Graduação em Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas, pela Faculdade Paulista de Artes (2010); Formação em Psicanálise pela Escola de Psicanálise de São Paulo (2020); Professor de Ensino Fundamental – Arte – e Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce de uma pergunta simples que a experiência do palco e a escuta psicanalítica insistem em devolver uma à outra: e se o ator construísse o papel percorrendo o mesmo caminho que o sujeito percorre para se constituir? Do bebê que faz careta ao adulto que assina embaixo do que faz, a psique tem tempos, e cada tempo guarda, como se pretende demonstrar, uma técnica de atuação escondida. Quando o poeta quis tirar a máscara, percebeu que ela estava colada ao rosto, adverte o célebre verso de Álvaro de Campos (PESSOA, 1944); a hipótese aqui desenvolvida leva a advertência a sério: a máscara não se sobrepõe ao sujeito, constitui-se com ele, e por isso mesmo a construção da personagem pode ser lida como repetição, em ato, da constituição da psique. O problema que orienta o estudo pode ser assim formulado: que caminho metodológico o ator pode percorrer para construir o papel sem adoecer no processo e sem reduzir a técnica a receituário? A justificativa está na constatação, recorrente na literatura e na prática dos ensaios, de que as técnicas de atuação costumam ser transmitidas de maneira fragmentada, sem um mapa que as articule ao desenvolvimento do sujeito que as executa.

O objetivo geral do artigo é propor e fundamentar uma linha segmentar que articule os estágios do narcisismo, o processo de letramento, a música brasileira, as instâncias psíquicas e as propostas cênicas de Stanislavski e de Brecht, oferecendo ao ator e ao seu preparador um mapa de trabalho. São objetivos específicos: descrever cada um dos quatro segmentos em suas coordenadas psíquicas, corporais e cênicas; relacionar cada segmento a curiosidades históricas e vivências documentadas de atores e diretores; apresentar, em prosa contínua, sugestões de exercícios e treinamentos correspondentes a

cada estágio; e explicitar os riscos éticos de cada técnica, com as respectivas salvaguardas.

O percurso do texto inicia com a apresentação da linha segmentar e de seus fundamentos, desenvolve em seguida os quatro segmentos — o Narcísico Édipo, o Narcísico Brincante, o Narcísico Outro e o Distanciamento — e encerra com as considerações finais, em que se retoma o problema de estudo e se destacam as contribuições do percurso. A pesquisa é de natureza bibliográfica, em diálogo com a psicanálise freudiana e lacaniana, com a psicogênese da língua escrita e com as teorias modernas da encenação, e se apoia na vivência cênica e docente do autor.

DESENVOLVIMENTO

A LINHA SEGMENTAR

A linha segmentar que organiza as próximas subseções cruza camadas de leitura que habitualmente não se frequentam. A primeira é o narcisismo freudiano (FREUD, 2010), ou seja, a relação do Eu com o outro e a atitude corporal que essa relação produz em cada tempo do sujeito — do Eu inteiro voltado para si, com Papai e Mamãe como extensões do próprio corpo, até o Eu que se mede pela sociedade inteira. A segunda é o processo de letramento e alfabetização, da garatuja à leitura do livro, considerando com Ferreiro e Teberosky (1985) que a escrita se constitui por hipóteses do sujeito e não por treino mecânico: a letra, afinal, é o falo, objeto castrador e de castração, e o corpo escreve antes de a letra chegar. A terceira camada é um estado de espírito emprestado da música brasileira, visto que cada estágio guarda a sua canção como guarda o seu gozo. A quarta é a instância psíquica correspondente na topologia lacaniana — Real, Imaginário, Simbólico (LACAN, 1998) —, até o resto que escapa aos três registros e

que Marx (2013) nomeou mais-valia. A quinta, enfim, é a proposta cênica com o nome dado por Stanislavski (1964) ou por Brecht (1978).

São três estágios narcísicos, aqui nomeados Édipo, Brincante e Outro, que desembocam no Distanciamento, quando o ator, como o analista, sai do discurso da histeria para fazer Semblante. Cabe advertir, desde já, que os exercícios sugeridos não pretendem eliminar o sintoma do ator — o sintoma é aquilo que envelopa a fantasia —, mas sustentar os seus furos na linguagem, criando na sala de ensaio um ambiente acolhedor, porém de alto desempenho crítico, em que a espontaneidade se conquista com trabalho árduo e em que a Verdade Cênica não se confunde com a memorização mecânica da palavra escrita. Como sintetiza Quinet (2019, p. 95), “o teatro é um transporte de gozo, ou seja, ele metaforiza o gozo através do simbólico da linguagem e do imaginário da cena visual para tocar o espectador”.

O NARCÍSICO ÉDIPO: O REAL E A MEMÓRIA EMOTIVA

O primeiro segmento tem por coordenadas a relação do Eu com Papai e Mamãe, a corporalidade do bebê, a garatuja como letramento, as caretas fílmicas e as birras eternas como atitude corporal, o estado de espírito da marchinha Mamãe Eu Quero, de Jararaca e Vicente Paiva, a instância do Real e, como proposta cênica, a Memória Emotiva do primeiro Stanislavski (1964). O bebê não acha a palavra ideal visto que a palavra ainda não lhe foi dada. Ele está mergulhado no Real: fome, cólica, prazer e sono atravessam o corpo sem mediação simbólica e saem pelo rosto, essa primeira tela. É também produto sexual dos pais, coisa que ele não sabe e que a psicanálise não deixa esquecer: antes de ser sujeito, o bebê é desejo dos outros, recebendo

dos cuidadores um investimento libidinal que já carrega o afeto depositado sobre o seu potencial lucrativo. O narcisismo primário (FREUD, 2010) é esse Eu inteiro voltado para si, num gozo que ainda não conhece a interdição do Nome-do-Pai.

Para o ator, este é o estágio da careta fílmica. O close ama o rosto do bebê justamente porque nele não há máscara social nem palavra fazendo mediação: é a Cena antes do recalque, aquele palco sem recalque que Freud (1969) desejou ver no teatro. A birra é eterna visto que não possui estrutura narrativa de começo, meio e fim: é onda, descarga pulsional, gozo da própria confusão. E a garatuja é a primeira escrita: o corpo rabisca antes de a letra chegar, do mesmo modo que o ator sente antes de nomear. Vale a curiosidade histórica: Stanislavski não inventou o termo memória emotiva, tomou-o emprestado do psicólogo francês Théodule Ribot, que estudava os traços deixados pelas emoções no corpo; no fim da vida, o mestre russo se afastou da técnica, considerando-a instável, mas Lee Strasberg (1990) fez dela o coração do Method no Actors Studio, com seus monólogos interiores numa simulação de autoanálise. Já a marchinha de 1937 atravessou fronteiras na voz e nos balangandãs de Carmen Miranda, que a levou para Hollywood: a birra brasileira, demanda oral por excelência, capturada pela indústria cultural como número de exportação.

A vivência mais citada desse embate técnico ocorreu no set de Maratona da Morte, em 1976: Dustin Hoffman, formado na tradição da memória emotiva, teria passado noites em claro para viver um personagem exausto e torturado, ao que Laurence Olivier, ator da velha escola técnica, respondeu com a frase que virou lenda, perguntando por que ele não tentava simplesmente atuar. A anedota, contada e recontada com variações, encena o conflito

deste estágio: o corpo que precisa viver a coisa no Real contra o ofício que a produz por Semblante. Cabe, contudo, a ressalva crítica: a supervalorização dos comportamentos singulares numa linha de conflito interior, como se praticou no laboratório ilusionista, arrisca prejudicar psiquicamente o ator nessa espécie de submersão de si no pretexto de ter o papel, e o próprio Teatro de Arte de Moscou reelaborou a técnica na direção da Análise Ativa das ações psicofísicas (KNEBEL, 2016). O ator visita este estágio como quem visita o Real: entra, colhe o material sensorial e sai, sem fixar residência no trauma.

No plano do treinamento, o estágio se investiga primeiro diante da câmera do celular: dois minutos de rosto em close, sem palavras, atravessando os quatro estados do bebê — fome, sono, cólica, prazer —, com posterior visionamento em silêncio, observando o que o rosto comunica antes de qualquer significante. Segue-se o trabalho da birra: três minutos de descarga corporal completa sobre o colchonete, pernas, braços e voz, interrompidos por parada súbita ao sinal do parceiro, com um minuto final de escuta do resíduo pulsional que restou no corpo — esse resto, que não se deixa simbolizar de imediato, é o material que interessa à cena. A garatuja sonora complementa o percurso: com a mão não dominante, rabisca-se em papel grande ao mesmo tempo que se vocaliza um som contínuo de mamar, deixando o traço acompanhar a respiração, uma vez que não se busca desenho, busca-se a escrita anterior ao falo da letra. O trabalho sensorial fecha o segmento com a recriação, em dez minutos e sem narrativa alguma, das sensações de um objeto da primeira infância — peso, cheiro, textura, temperatura —, lembrando que a emoção, se comparecer, vem de carona, e que o forçamento é o caminho do adoecimento desnecessário. Vinte minutos de

trabalho de solo, rolando, rastejando e engatinhando sem permissão para levantar, devolvem por fim ao corpo a anterioridade do gesto em relação ao discurso.

O NARCÍSICO BRINCANTE: O IMAGINÁRIO E O MÁGICO SE

O segundo segmento tem por coordenadas a relação do Eu com a família ampliada, a corporalidade da criança, o alfabeto logo ali como letramento, a pergunta “vamos fingir de quê?” como atitude fundadora, o estado de espírito de Vamos Fazer um Filme, da Legião Urbana, a instância do Imaginário e, como proposta cênica, o Mágico Se. A criança foi deixada na escola e sobreviveu. Descobriu que a castração não foi tão ruim assim e que há gente legal no mundo: a professora, o colega da mesa ao lado, a merendeira. O Eu, antes colado em Papai e Mamãe, agora se espelha na família ampliada — e é no espelho do Imaginário (LACAN, 1998) que a imagem do outro devolve à criança uma imagem inteira de si, ainda que essa inteireza seja, como toda imagem especular, uma antecipação. Antes de dominar o código escrito, porém, a criança domina outra coisa, mais preciosa para o ator: o faz-de-conta. A criança sabe que o cabo de vassoura não é um cavalo e cavalga assim mesmo, com fé cênica total: ela não mente, ela brinca de verdade, e a amizade, como observam Dunker e Tebas (2019), nasce justamente depois da brincadeira — o brincar é produtor de laço social. O espaço da brincadeira é o espaço potencial descrito por Winnicott:

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo (WINNICOTT, 1975, p. 142).

A proposta cênica correspondente é o Mágico Se: o ator não precisa acreditar que é o personagem, o que seria delírio sem ponto de basta; precisa apenas se perguntar o que faria se estivesse naquelas circunstâncias. O “se” é a porta de entrada honesta para a ficção, a mesma que a criança abre todo dia no recreio. A curiosidade histórica confirma a genealogia infantil da técnica: Stanislavski (1964) chegou ao Mágico Se observando crianças brincando, até mesmo as da própria casa, e notou que a criança entra e sai da ficção sem crise, sem confusão entre o Imaginário e o Real. Décadas depois, Viola Spolin sistematizou essa sabedoria nos jogos teatrais, traduzidos e implantados no Brasil por Ingrid Dormien Koudela (1984), tornando-se base do ensino de teatro nas escolas. Para a autora norte-americana, a espontaneidade é conquista do jogo bem estruturado, e não dom prévio:

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa (SPOLIN, 1987, p. 4).

A vivência exemplar vem do cinema brasileiro: para Central do Brasil, Walter Salles escalou Vinícius de Oliveira, um menino engraxate descoberto no aeroporto de Congonhas, sem nenhuma experiência de atuação, e Fernanda Montenegro contou depois que contracenar com ele exigia abandonar o ofício acumulado e simplesmente jogar — se ela representasse, ele desmontava; se ela brincasse de verdade, ele respondia à altura. O resultado levou o filme ao Urso de Ouro em Berlim e a atriz à indicação ao Oscar. A criança brincante não decora o jogo: ela obriga o adulto a reaprendê-lo. Cabe, antes dos exercícios, uma advertência sobre a armadilha do

espontaneísmo: a fantasia da espontaneidade pode capturar o ator que foge da própria castração, esperando passivamente pelo dom divino do gênio; o excesso de idealização do trabalho artístico apenas vela uma repressão, efetuando o retorno ao recalque num adoecimento desnecessário pelo ativismo vazio em si. A espontaneidade, como se leu em Spolin (1987), é conquista da regra bem jogada, não sua ausência.

No plano do treinamento, o segmento começa pela pergunta fundadora, jogada em dupla: um propõe que a sala seja um navio, o outro aceita e expande, sem jamais negar a proposta, trocando-se a proposição a cada dois minutos — é a regra de ouro da improvisação, aceitar e acrescentar, o contrato da brincadeira que produz laço. Segue-se a transformação de objeto: um cabo de vassoura circula pela roda e cada ator tem trinta segundos para transformá-lo em outra coisa usando apenas o corpo e a fé cênica, proibida a explicação verbal, cabendo ao grupo reconhecer pelo uso — o objeto, como na infância, é transicional (WINNICOTT, 1975). O Mágico Se em cadeia dá continuidade: durante a caminhada pelo espaço, o condutor lança novas suposições a cada trinta segundos, de modo que o corpo responda antes de a cabeça decidir. O alfabeto corporal amarra o segmento ao letramento: escreve-se o próprio nome no ar com o quadril, depois com o cotovelo, depois com o nariz, até que o corpo inteiro desenhe uma letra gigante ocupando a sala — a garatuja do estágio anterior vira letra. Fecha-se com o filme de mentirinha: quinze minutos para o grupo inventar e gravar no celular uma cena de um minuto, num take só, sem roteiro escrito, importando não o produto, mas o estado de brincadeira com que se filma.

O NARCÍSICO OUTRO: O SIMBÓLICO E AS CIRCUNSTÂNCIAS DADAS

O terceiro segmento tem por coordenadas a relação do Eu com a sociedade, a corporalidade do adolescente, a manipulação, a provocação e a chantagem emocional como atitude — palavras apenas —, o estado de espírito de Vamos Fugir, de Gilberto Gil, a instância do Simbólico e, como proposta cênica, as Circunstâncias Dadas. O adolescente entra de vez no Simbólico: a linguagem torna-se arma, escudo e playground. Ele descobre que palavras apenas, sem que um dedo encoste em ninguém, manipulam, provocam, chantageiam; descobre o poder do discurso sobre o corpo do outro. Descobre também as drogas, o sexo e o rock and roll, três nomes para a mesma operação: testar os limites do corpo e da Lei, rodear o falo, medir a consistência da interdição. O Eu já não se mede pela família, mas pela sociedade inteira, e é diante do olhar do outro, nessa pulsão escópica que estrutura a cena histórica, que o adolescente encena a si mesmo o tempo todo. Toda cena de adolescente é uma negociação: o que eu digo para conseguir o que quero de você? O texto vira pretexto; o que opera é o subtexto, aquele não dito que sustenta a gestualidade dos sentimentos escondidos.

A proposta cênica correspondente são as Circunstâncias Dadas: tudo aquilo que a peça, o autor, o diretor e a época impõem ao personagem — em que lugar, em que tempo, com quem e sob que regras se joga. O adolescente é mestre involuntário dessa leitura: decifra o ambiente em segundos e ajusta o discurso conforme a plateia, seja a mãe, o professor ou a paquera. O ator precisa reaprender essa leitura fina, uma vez que a mesma frase muda de significação quando mudam as circunstâncias; a ação, afinal, constrói-se pela contra-ação. Duas curiosidades situam o segmento. A expressão “circunstâncias dadas”, Stanislavski (1964)

confessou tê-la tomado emprestada de Pushkin, para quem a verdade das paixões em circunstâncias supostas era o que se exigia do dramaturgo — o mestre russo apenas trocou “supostas” por “dadas” e transferiu a exigência para o ator. Já Vamos Fugir nasceu em 1984, no álbum Raça Humana, gravado por Gilberto Gil com os Wailers, a banda de Bob Marley; catorze anos depois, a canção virou hino adolescente outra vez na regravação do Skank — a mesma fuga, ressignificada por outra geração, como convém ao Simbólico.

A vivência de referência vem de Elia Kazan: em Vidas Amargas, o diretor percebeu que Raymond Massey, ator veterano e formal, detestava a indisciplina do jovem James Dean e, em vez de apaziguar, alimentou o atrito, deixando Dean improvisar e provocar o colega fora do combinado, de modo que a irritação genuína de Massey entrasse na tela como a raiva do pai contra o filho. Cabe aqui, contudo, a ressalva ética: extrair do ator algo por manipulação psicológica não constitui uma política legítima de trabalho, e o diretor que manipula sentimentalmente explora a dependência afetiva dos seus atores. O adolescente que habita o ator conhece essas armas de cor; o estágio seguinte ensina a responder por elas.

No plano do treinamento, o segmento parte do jogo de status: numa cena de dois, um chega para pedir algo ao outro, começando com status baixo diante de status alto, e no meio da cena, ao sinal do condutor, os status se invertem sem que o assunto mude — o corpo, na altura do olhar e na ocupação do espaço, enuncia a posição antes de qualquer palavra. Trabalha-se em seguida o texto neutro: decora-se uma receita de bolo, uma bula de remédio ou uma lista de chamada e diz o mesmo texto três vezes, como sedução, como ameaça, como despedida, verificando que o texto não

muda e a enunciação muda tudo — o subtexto operando acima do texto, o significante deslizando sob o significado. A chantagem em dupla constitui o laboratório da histeria com hora para acabar: um quer sair da sala e o outro precisa impedi-lo usando somente palavras, sem tocar e sem bloquear a porta, valendo manipular, provocar, chorar e prometer, com posterior conversa sobre qual arma discursiva funcionou e por quê. As circunstâncias dadas se investigam com trilha sonora: a mesma cena curta é jogada três vezes com três canções brasileiras diferentes ao fundo, sem que se represente a música, deixando que ela desloque a hora do dia, o clima e o que acabou de acontecer antes. Fecha o segmento a improvisação da fuga: a dupla tem cinco minutos para fugir levando apenas três coisas da sala, e a urgência corporal de decidir, negociar e agir ao mesmo tempo transforma a fala em frases curtas, sobreposição e escuta afiada — a fuga, no fim, é sempre a dois, uma vez que é preciso o outro para escapar do Outro.

O DISTANCIAMENTO: A MAIS-VALIA, AS AÇÕES FÍSICAS E O GESTUS

O último segmento tem por coordenadas a relação do eu com o mundo do trabalho, a corporalidade técnica do adulto, a ciência e a calma como atitude — o livro e a responsabilização com o outro —, o estado de espírito de Fala, dos Secos & Molhados, a mais-valia como instância e, como proposta cênica dupla, as Ações Físicas do último Stanislavski e o Gestus de Brecht (1978), essa sociologia do gestual. O adulto se casa e descasa, assina contrato e rescisão, e vai aprendendo a parte que lhe cabe neste latifúndio — a expressão consagrada por Melo Neto (2016) cabe aqui porque o adulto descobre que o mundo é dividido, que o trabalho produz mais do que o salário paga e

que esse resto tem nome: mais-valia (MARX, 2013). Descobre também, com alívio, que o mundo pode ser não tão pesado quando se sabe o próprio lugar e o próprio limite. O letramento se completa no livro, e o sujeito que lê, estuda e compara é o mesmo que se responsabiliza com o outro. Depois de tanto grito adolescente, o adulto aprende que falar tem consequência e que a escuta faz parte da fala: o melhor ator é aquele que escuta seu público e seus parceiros de cena, sem se isolar narcisicamente na palavra bem decorada ou no desempenho performático.

A proposta cênica é dupla e convergente. Do último Stanislavski, as Ações Físicas: em vez de caçar a emoção, instável e caprichosa, o ator constrói uma partitura de ações concretas — abrir a porta, servir o café, dobrar a carta — e deixa a emoção chegar de carona, como consequência e não como causa (KNEBEL, 2016). De Brecht (1978), o Gestus: o gesto que não expressa psicologia, mas revela posição social — a curvatura de quem serve, a mão estendida de quem cobra. E o Distanciamento coroa o percurso: o ator adulto mostra o personagem em vez de desaparecer nele, desnaturalizando a história familiar burguesa e apontando as contradições do discurso, para que a plateia pense em vez de apenas se emocionar — quebrando a identificação catártica que, como observou Freud (1969), apenas estabelece o gozo pela liberação da angústia, sem produtividade psíquica, devolvendo o espectador ao recalque.

A curiosidade histórica desfaz uma falsa oposição: Stanislavski e Brecht, tratados como polos contrários, terminam a vida mais próximos do que se supõe, uma vez que o método das ações físicas do russo é quase científico — repetível, observável, verificável —, exatamente o que o alemão pedia de um teatro para a era da ciência. E a montagem brasileira

de Morte e Vida Severina pelo TUCA, em 1965, com música de um jovem Chico Buarque, levou o latifúndio de Melo Neto (2016) ao festival de Nancy, na França, e voltou premiada: teatro épico brasileiro em plena ditadura, fazendo da cena um ato de resistência política. A vivência canônica do Gestus pertence a Helene Weigel, atriz e mulher de Brecht, em Mãe Coragem e Seus Filhos no Berliner Ensemble de 1949: ao ouvir de longe o fuzilamento do filho que acabara de negar conhecer para se salvar, Weigel abria a boca num grito — e nenhum som saía. O grito mudo. A plateia não chorava por ela: gelava, e saía do teatro pensando na guerra e em quem lucra com ela. O Distanciamento não é sentir menos; é levar o público a pensar mais. No Brasil, Augusto Boal (1975) conduziu a lição adiante com o Teatro do Oprimido, em que o espectador sobe em cena para ensaiar a transformação da própria realidade — a responsabilização com o outro elevada a método.

No plano do treinamento, o segmento abre com a técnica de ensaio brechtiana da terceira pessoa: joga-se a cena narrando as próprias ações e falas no passado — ele entrou, largou a bolsa e disse que ia embora —, e a costura entre narrar e agir produz a distância exata, mostrando o personagem sem desaparecer nele. Segue-se o trabalho de campo do Gestus social: observam-se por dez minutos uma fila, um ponto de ônibus ou um balcão de atendimento, trazendo para a sala três gestos que revelem trabalho, classe ou hierarquia, nunca psicologia, e o grupo deve reconhecer a posição social, jamais o sentimento. A partitura de ações físicas dá corpo à proposta stanislavskiana tardia: constrói-se uma sequência de dez ações concretas e cotidianas, executada três vezes idênticas e sem emoção prévia, acrescentando-se na terceira passada uma circunstância dada — é

a última vez neste lugar — sem que nada se mude de propósito, para observar o que muda sozinho. O grito mudo homenageia Weigel: o condutor sussurra ao ouvido do ator a pior notícia possível para o seu personagem, e a reação se dá com o corpo inteiro e a boca aberta, sem som algum, sustentada por dez segundos, seguida da investigação coletiva sobre o que o silêncio mostrou que o grito esconderia. Fecha o percurso o exercício do livro e da responsabilização: cada ator lê em voz alta para o grupo um parágrafo de teoria — Brecht (1978), Boal (1975), Stanislavski (1964), Spolin (1987) — e propõe em seguida uma cena curta que confirme ou conteste o que leu, visto que o ator adulto estuda, aplica e responde pelo que faz: ciência e calma, num processo de constante estudo que não se encerra na Verdade dos mestres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de estudo — que caminho metodológico o ator pode percorrer para construir o papel sem adoecer no processo e sem reduzir a técnica a receituário —, o percurso realizado indica que a linha segmentar cumpre a função de mapa: os quatro segmentos apresentados não constituem etapas estanques, mas camadas que se atravessam na vida do ator, do mesmo modo que os estágios da constituição do sujeito não se abandonam. O adulto que faz Semblante ainda guarda o bebê que goza no Real, a criança que brinca no Imaginário e o adolescente que provoca no Simbólico. O ator maduro que constrói sua partitura de ações físicas continua precisando do material sensorial do primeiro estágio; o jovem intérprete que se deslumbra com o Mágico Se já ensaia, na aceitação da proposta do parceiro, a responsabilização que o Distanciamento um dia lhe pedirá por inteiro. A linha serve ao ator e ao seu preparador como mapa, não como escada:

indica o que cada tempo do trabalho pede, e não uma hierarquia de técnicas em que as últimas superariam as primeiras.

O percurso proposto — do mamar ao falar, da memória emotiva ao gestual social — mostrou-se também um percurso ético, e essa é a principal contribuição do estudo. A cada estágio corresponde um risco: a submersão traumática no primeiro, o espontaneísmo que vela a repressão no segundo, a manipulação do outro no terceiro, a frieza cínica no quarto. E a cada risco corresponde uma resposta que não é técnica, mas posição: visitar o Real sem fixar residência nele, brincar de verdade sem confundir jogo e delírio, conhecer as armas do discurso e responder por elas, distanciar-se para que o outro pense — jamais para deixar de estar presente. O ator que percorre a linha segmentar não tira a máscara que o poeta encontrou colada ao rosto (PESSOA, 1944): aprende a trocá-la sem medo, pena ou pudor, sabendo que ser gente é fantasiar, sonhar, sentir, dizer e representar — e que o palco, como o divã, é um dos raros lugares em que esse saber se exercita com hora marcada, regra combinada e o outro por testemunha.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo (1914). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. Personagens psicopáticos no palco (1942). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 289-297.
- KNEBEL, Maria. **Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislavski**. São Paulo: 34, 2016.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu (1949). In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina** (1955). Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944.
- QUINET, Antônio. **O inconsciente teatral**. Rio de Janeiro: Atos e Divãs Edições, 2019.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- STRASBERG, Lee. **Um sonho de paixão: o desenvolvimento do método**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONCEITO DE BARREIRAS

The Inclusive Education Paradigm and the Concept of Barriers

CAMILA RODRIGUES VEIGA¹**RESUMO**

O presente artigo analisa as barreiras atitudinais docentes como entraves significativos para a consolidação da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. O objetivo geral consiste em identificar como as posturas, crenças e preconceitos dos educadores se manifestam no cotidiano escolar e de que forma impactam o processo de ensino-aprendizagem. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, discute-se o referencial legal brasileiro e os conceitos teóricos de acessibilidade e capacitismo. Os resultados apontam que a persistência de visões clínicas e segregadoras, frequentemente oriundas de lacunas na formação inicial e continuada, resulta em práticas de exclusão interna, como a infantilização e a baixa expectativa pedagógica. Conclui-se que a superação dessas barreiras exige investimentos na formação docente sob a perspectiva do desenho universal para a aprendizagem e do ensino colaborativo, promovendo uma mudança cultural que desloque o foco do déficit para as potencialidades do educando, garantindo não apenas o acesso físico, mas a permanência e o desenvolvimento integral de todos os alunos na escola regular.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Barreiras Atitudinais; Formação Docente; Capacitismo; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes teacher attitudinal barriers as significant obstacles to consolidating the school inclusion of special education students. The general objective is to identify how educators' postures, beliefs, and prejudices manifest in daily school life and how they impact the teaching-learning process. Through a qualitative bibliographical and documentary research, the Brazilian legal framework and the theoretical concepts of accessibility and ableism are discussed. The results point out that the persistence of clinical and segregating views, often stemming from gaps in initial and continuing education, results in practices of internal exclusion, such as infantilization and low pedagogical expectations. It concludes that overcoming these barriers requires investments in teacher training from the perspective of universal design for learning and collaborative teaching, promoting a cultural change that shifts the focus from the deficit to the student's potential, guaranteeing not only physical access, but the permanence and integral development of all students in the regular school.

KEYWORDS: Inclusive Education; Attitudinal Barriers; Teacher Training; Ableism; Pedagogical Practice.

¹

Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pós-graduanda em Psicopedagogia. Atua como Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação para todos os cidadãos, consolidada pela Constituição Federal de 1988 e reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão, transformou profundamente o cenário educacional brasileiro. O modelo segregatório de ensino deu lugar à perspectiva da Educação Inclusiva, determinando que as escolas regulares organizem seus espaços, tempos e currículos para acolher a diversidade humana. Todavia, a universalização do acesso às salas de aula comuns não resultou, de maneira imediata, na permanência qualificada e no desenvolvimento pleno dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O cotidiano das instituições de ensino ainda é marcado por múltiplos entraves que inviabilizam a consolidação desse paradigma democrático. A literatura especializada costuma classificar os obstáculos à inclusão em dimensões físicas, arquitetônicas, comunicacionais, curriculares e organizacionais. Embora as limitações materiais e a carência de insumos estruturais sejam frequentemente apontadas como os principais impasses do sistema de ensino, investigações contemporâneas demonstram que as barreiras mais perversas e de difícil superação operam na dimensão subjetiva. Trata-se das barreiras atitudinais, definidas pela legislação nacional como qualquer comportamento, atitude ou postura que impede ou prejudica a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades.

No ambiente escolar, a barreira atitudinal manifesta-se de forma acentuada nas práticas e concepções do corpo docente. O professor, enquanto principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, carrega consigo crenças, representações sociais e históricos formativos que ditam o tom das interações em sala de aula. Quando a postura do educador é pautada pelo preconceito, pelo capacitismo

velado, pelo sentimento de incapacidade ou pela rejeição explícita à diferença, ergue-se um muro invisível que marginaliza o educando. O aluno passa a habitar o espaço físico da escola, mas permanece excluído dos processos pedagógicos e dos vínculos de socialização. A relevância do debate acerca das atitudes sociais docentes justifica-se pela centralidade do professor na operacionalização das políticas públicas de inclusão. Não basta reformar prédios ou adquirir tecnologias assistivas se a mentalidade pedagógica continuar arraigada ao modelo médico da deficiência, que enxerga o sujeito estritamente a partir de suas faltas e patologias. Compreender a gênese dessas barreiras atitudinais — muitas vezes alimentadas por uma formação inicial precária e pelo sentimento de desamparo institucional — constitui o primeiro passo para desconstruí-las e fomentar práticas pedagógicas que valorizem a neurodiversidade como potência. Frente a esse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral analisar como as barreiras atitudinais docentes se manifestam no cotidiano da inclusão escolar e de que forma elas comprometem a trajetória dos estudantes. Especificamente, busca-se identificar as principais tipologias dessas atitudes preconceituosas na escola, discutir os impactos da fragilidade na formação inicial de professores e apontar estratégias fundamentadas na colaboração e na Educação Especial. Para alcançar tais metas, realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentada no cruzamento de marcos legais nacionais e no referencial teórico de autores clássicos e contemporâneos do campo educacional.

A transição histórica dos modelos de atendimento destinados às pessoas com deficiência revela um percurso tortuoso, marcado por longos períodos de abandono, invisibilidade e institucionalização. Ao longo do

século XX, as sociedades ocidentais transitaram de uma lógica de exclusão total para um modelo de segregação, no qual espaços filantrópicos e asilos especializados assumiram a tutela desses indivíduos, privando-os do convívio comunitário e do acesso aos bens culturais comuns. Posteriormente, emergiu o paradigma da integração, que embora tenha sinalizado a abertura dos sistemas de ensino regular para essa população, impôs condicionantes severas de normalização. Sob a égide da integração, o aluno com deficiência deveria se reabilitar, se adaptar e demonstrar prontidão cognitiva para frequentar a escola comum, mantendo intactas as estruturas pedagógicas tradicionais.

Somente nos anos finais do século passado, sob o influxo de movimentos sociais internacionais e da promulgação da Declaração de Salamanca em jun. 1994, consolidou-se globalmente o paradigma da inclusão. Este modelo opera uma autêntica inversão epistemológica e política: cessa a exigência de que o sujeito se molde à rigidez institucional e passa-se a exigir que o próprio sistema educacional se transforme estruturalmente para garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos. No Brasil, esse entendimento ganhou robustez teórica e jurídica com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em jan. 2008, cujo texto reorientou a organização dos sistemas de ensino, instituindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como mecanismo complementar ou suplementar à classe comum.

A efetivação de uma escola genuinamente inclusiva pressupõe a identificação rigorosa e a eliminação sistemática de todos os fatores que impedem o estudante de exercer sua

autonomia. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) avançou de forma considerável nessa discussão ao conceituar barreiras como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça o gozo, a fruição e o exercício pleno dos direitos humanos. O marco legal nacional deixa evidente que as barreiras não residem no sujeito, mas sim na interação entre os impedimentos corporais e as condições desfavoráveis do ambiente fornecido pela sociedade.

A referida legislação detalha que essas barreiras penetram nas esferas dos transportes, das comunicações, das tecnologias da informação e, com especial destaque, nas atitudes humanas. O reconhecimento jurídico das barreiras atitudinais representou um marco fundamental, pois conferiu visibilidade institucional a dinâmicas que historicamente operavam no plano invisível das subjetividades e das interações cotidianas. Compreender o alcance desse conceito é indispensável para o chão da escola, visto que a eliminação de escadas e a construção de banheiros acessíveis perdem sua eficácia pedagógica se as mentes e as atitudes daqueles que gerem os processos educativos permanecerem atadas a preconceitos e concepções excludentes.

BARREIRAS ATITUDINAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: A TAXONOMIA DO PRECONCEITO

A conceituação das barreiras atitudinais no espaço escolar exige o desvelamento de condutas que, muitas vezes, operam de forma sutil ou velada sob o manto de uma suposta proteção pedagógica. No cotidiano das instituições de ensino, o preconceito em relação ao estudante público-alvo da Educação Especial não se manifesta exclusivamente por

meio da rejeição explícita ou da agressividade verbal. Ele assume contornos mais complexos, estruturados em representações sociais que inferiorizam o educando e limitam suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e social. A taxonomia dessas barreiras engloba desde posturas marcadamente assistencialistas até condutas de negligência institucionalizada, as quais segregam o aluno dentro da própria sala de aula regular.

A primeira e mais frequente manifestação da barreira atitudinal é a piedade ou o sentimento de dó. Essa postura paternalista ancora-se no modelo médico da deficiência, reduzindo o sujeito à sua condição patológica e enxergando-o como um eterno sofredor ou uma vítima das circunstâncias. Sob o pretexto de poupar o estudante do esforço ou do sofrimento, o docente adota uma postura condescendente, isentando-o da realização de atividades intelectuais e da cobrança de objetivos pedagógicos. Esse assistencialismo anula a agência do educando e comunica implicitamente a ele, e ao restante da turma, que sua capacidade produtiva é nula, perpetuando o ciclo da dependência e impedindo o desenvolvimento de sua autonomia funcional e intelectual.

Intimamente ligada ao sentimento de piedade está a barreira da infantilização crônica. Trata-se do comportamento de tratar o estudante com deficiência, independentemente de sua idade cronológica ou nível de maturação, como se fosse uma eterna criança. Essa atitude é frequentemente observada no atendimento a adolescentes e jovens nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, aos quais são oferecidas atividades com temáticas infantis, linguagens excessivamente simplificadas e dinâmicas desprovidas de correspondência com seu

grupo etário. Ao desconsiderar a maturidade do indivíduo, o educador bloqueia a construção de sua identidade juvenil ou adulta, cerceando interações sociais saudáveis com seus pares e infantilizando os processos de mediação pedagógica.

Outro entrave severo diz respeito à pseudoparticipação, fenômeno no qual o aluno está fisicamente presente no espaço da sala de aula comum, mas permanece pedagogicamente excluído. O estudante ocupa uma carteira, muitas vezes isolada ao fundo da sala ou ao lado de um profissional de apoio, mas não participa das mesmas sequências didáticas propostas para o coletivo da turma. Enquanto os demais colegas debatem conceitos e realizam avaliações, ao aluno com deficiência são entregues desenhos para colorir ou atividades completamente desconexas do currículo vigente, sem qualquer intencionalidade educativa. Essa inclusão puramente cosmética ou de fachada mascara a exclusão interna e desonera o docente do compromisso com o ato de ensinar.

A baixa expectativa pedagógica fecha o circuito dessas barreiras mais recorrentes, constituindo o que a psicologia social denomina de profecia autorrealizável. Quando o professor antecipa o fracasso do estudante com base em seu diagnóstico clínico, ele deixa de investir em estratégias de flexibilização curricular e em recursos de acessibilidade. A ausência de estímulos adequados e o rebaixamento sistemático das metas educacionais resultam, invariavelmente, no não aprendizado do aluno, validando o preconceito inicial do educador de que aquele sujeito não tinha condições de aprender. Romper esse ciclo exige que a docência recupere sua dimensão de intencionalidade e de crença no potencial de desenvolvimento de todo e qualquer educando.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GÊNESE DA RESISTÊNCIA DOCENTE

A emergência e a cristalização das barreiras atitudinais no corpo docente não podem ser compreendidas como desvios puramente individuais ou falhas de caráter de professores isolados. Elas são o subproduto de um processo histórico de formação inicial e continuada que negligenciou a diversidade humana como elemento constituinte da sala de aula regular. As matrizes curriculares das licenciaturas brasileiras, historicamente pautadas por uma visão homogeneizadora de ensino, relegaram os conhecimentos acerca da Educação Especial a disciplinas eletivas, secundárias ou puramente teóricas. O resultado direto dessa lacuna estrutural é a proliferação do sentimento de incompetência e de medo diante do estudante que foge aos padrões de dita normalidade.

O descompasso entre as exigências legais de inclusão e o preparo técnico-pedagógico fornecido pelas universidades gera uma atmosfera de angústia no ambiente escolar. Sentindo-se desamparado e sem ferramentas metodológicas para gerir a heterogeneidade da turma, o docente frequentemente converte sua insegurança em mecanismos de defesa e resistência. Essa resistência pode se exteriorizar por meio de falas que reivindicam o retorno do aluno às escolas especiais ou classes exclusivas, sob o argumento de que a escola regular não possui estrutura. Embora os limites físicos e a escassez de recursos sejam reais, o discurso da incapacidade técnica muitas vezes serve como biombo para encobrir a falta de disposição em rever as práticas pedagógicas tradicionais.

Um dos desdobramentos mais críticos da insegurança docente é o fenômeno da terceirização do estudante público-alvo da

Educação Especial. Com a introdução de profissionais de apoio escolar (como estagiários, cuidadores e auxiliares de vida prática) e a presença do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), observa-se uma tendência do regente da sala comum de se destituir da responsabilidade pedagógica sobre o aluno. O estudante passa a ser visto como o aluno da inclusão ou o aluno do AEE, e não como um membro legítimo daquela turma. Essa fragmentação do fazer educativo isola o educando e desvirtua o papel do profissional de apoio, que deve atuar como facilitador da acessibilidade, e jamais como o docente exclusivo do sujeito.

A superação dessa gênese excludente passa, obrigatoriamente, pela ressignificação dos programas de formação continuada promovidos pelas redes de ensino. É imperativo que os momentos de estudo e planejamento coletivo superem o caráter puramente burocrático e instrumental. A formação em serviço precisa oferecer subsídios teóricos e práticos que permitam ao professor compreender que a acessibilidade curricular não é uma concessão ou um privilégio, mas um direito público subjetivo. Ao propiciar espaços de reflexão sobre as próprias atitudes e ao instrumentalizar o docente com metodologias ativas e colaborativas, as secretarias de educação pavimentam o caminho para a desconstrução dos mitos que sustentam as barreiras atitudinais.

CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO: O ENSINO COLABORATIVO E O PAPEL DO PAEE

A desconstrução das barreiras atitudinais no ambiente escolar não ocorre por meio de decretos ou da mera exposição a preceitos legais; ela exige a reformulação das dinâmicas

de trabalho docente dentro da escola regular. Diante do isolamento que historicamente caracterizou a atuação do professor regente em sua sala de aula, o ensino colaborativo — ou coensino — surge como uma estratégia metodológica fundamental para a consolidação de uma cultura inclusiva. Conforme explicitado pela literatura especializada em Educação Especial, essa abordagem consiste no planejamento, na execução e na avaliação conjunta das atividades pedagógicas, unindo os saberes do professor da classe comum e os conhecimentos específicos do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

No contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), a atuação do PAEE ganha contornos de relevância estratégica na quebra dessas barreiras simbólicas. O PAEE não deve ser visto como um terapeuta clínico isolado em sua sala de recursos, tampouco como um tutor exclusivo do estudante com deficiência. Seu papel precípua é atuar como um agente de acessibilidade em toda a dimensão escolar, oferecendo suporte técnico-pedagógico ao professor regente. Quando o PAEE e o professor da sala comum estabelecem uma parceria simétrica, o processo de flexibilização curricular deixa de ser encarado pelo regente como um fardo burocrático ou uma tarefa impossível, transformando-se em uma construção coletiva que beneficia não apenas o aluno público-alvo da Educação Especial, mas toda a heterogeneidade da turma.

O trabalho conjunto promovido pelo coensino atua diretamente na raiz do medo e da rejeição docente, que são os principais combustíveis das barreiras atitudinais. Ao compartilhar a responsabilidade pelas estratégias didáticas, o professor regente

desfaz-se do sentimento de desamparo técnico e passa a enxergar o estudante a partir de suas possibilidades de aprendizagem. O PAEE intervém auxiliando na eliminação de barreiras comunicacionais e metodológicas, sugerindo recursos de tecnologia assistiva e articulando as diretrizes do Plano de Atendimento Individualizado (PAI). Essa engrenagem colaborativa impede o fenômeno da terceirização do aluno ao auxiliar de vida prática, restituindo ao professor regente o seu papel legítimo de mediador do conhecimento para todos os sujeitos de sua sala de aula.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA QUEBRA DE PARADIGMAS

A compreensão integral dos entraves que bloqueiam o desenvolvimento do estudante com deficiência exige uma mirada que ultrapasse os limites da didática tradicional, adentrando o campo dos processos psicopedagógicos. A Psicopedagogia, em sua vertente institucional, oferece ferramentas analíticas cruciais para diagnosticar e intervir nos sintomas de exclusão substituindo a ótica do déficit biológico ou neurológico por uma análise da qualidade dos vínculos institucionais e interpessoais. Longe de focar a análise em um suposto déficit orgânico do aluno, o olhar psicopedagógico debruça-se sobre a qualidade dos vínculos estabelecidos entre quem ensina e quem aprende, investigando como os fatores subjetivos, afetivos e sociais interferem na apropriação do saber de forma sistêmica.

Sob a ótica psicopedagógica, a barreira atitudinal docente funciona como um poderoso inibidor da aprendizagem e do desejo de saber do educando. Fundamentando-se na teoria do desenvolvimento histórico-cultural de Vygotsky, compreende-se que as funções psicológicas superiores são mediadas socialmente; portanto,

a qualidade das interações humanas determina o desenvolvimento cognitivo. Se o educador manifesta, por meio de atitudes veladas ou explícitas, uma descrença crônica no potencial do aluno, ele sabotará a autoconfiança do sujeito e restringe sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A intervenção psicopedagógica na instituição escolar atua, desse modo, no tensionamento dessas crenças cristalizadas, convocando o corpo docente a ressignificar o erro, o tempo pedagógico e a própria natureza da inteligência humana.

A atuação institucional da Psicopedagogia alinha-se diretamente ao trabalho do PAEE ao propor espaços de escuta, reflexão e formação em serviço que acolham as angústias do professor, sem legitimar suas práticas excludentes. Ao desvelar o caráter institucional do fracasso escolar, o psicopedagogo auxilia a equipe pedagógica a compreender que as dificuldades de aprendizagem muitas vezes não residem no estudante, mas na rigidez de um sistema de ensino que insiste em padrões homogêneos e avaliações excludentes. Essa mudança de perspectiva é indispensável para que a comunidade escolar abandone o modelo clínico-médico e adote definitivamente o modelo social e pedagógico da inclusão, convertendo a escola em um espaço propício à circulação do desejo de aprender de todos os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória em direção a uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva é um processo contínuo, dinâmico e intrinsecamente dialético, que exige o enfrentamento constante das estruturas de exclusão arraigadas no cotidiano institucional. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar

que, embora as barreiras arquitetônicas e materiais representem obstáculos visíveis à acessibilidade, são as barreiras atitudinais as que produzem os danos mais severos ao desenvolvimento integral e à dignidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial. As atitudes e posturas de rejeição, assistencialismo, infantilização ou baixa expectativa pedagógica erguem muros invisíveis na sala de aula, convertendo a inclusão física em uma sutil forma de exclusão pedagógica interna.

A análise evidenciou que essas condutas docentes não devem ser reduzidas a falhas morais individuais, mas sim compreendidas como o resultado histórico de lacunas profundas na formação inicial de professores, caracterizada por matrizes curriculares tecnicistas e homogeneizadoras. O sentimento de desamparo técnico e a insegurança diante da diversidade humana manifestam-se frequentemente sob a forma de mecanismos de defesa, como a resistência às transformações didáticas e a consequente terceirização do fazer pedagógico aos profissionais de apoio escolar. Romper com esse panorama excludente pressupõe uma profunda revisão das políticas de formação continuada em serviço, promovendo momentos de reflexão teórica e prática nas unidades escolares.

Nesse horizonte de transformação, as contribuições do ensino colaborativo e da Psicopedagogia institucional consolidam-se como caminhos indispensáveis para a superação das barreiras atitudinais. A articulação cotidiana entre o professor regente e o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) assegura o suporte metodológico necessário para a flexibilização curricular, eliminando o isolamento docente e estimulando o planejamento baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem

(DUA). Paralelamente, o olhar psicopedagógico atua na desconstrução dos mitos que sustentam a patologização do estudante, redirecionando o foco analítico da falta ou do deficit biológico para a potência pedagógica e para a qualidade dos vínculos humanos estabelecidos no ato de ensinar.

Conclui-se, por conseguinte, que a efetivação da Educação Inclusiva requer uma autêntica revolução cultural e paradigmática no interior das escolas. Não basta garantir o direito de matrícula e a inserção física nos espaços regulares de ensino; é imperativo assegurar a acessibilidade em sua dimensão humana e atitudinal. Somente quando o corpo docente for instrumentalizado técnico e afetivamente para reconhecer a diferença não como um entrave ou uma anomalia, mas como uma potência humana geradora de novos saberes, a escola regular cumprirá sua função democrática. Cabe ao Estado e às redes de ensino, como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o investimento contínuo na valorização e na formação integrada de seus educadores, pavimentando o caminho para uma sociedade genuinamente justa e plural.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática institucional. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

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

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

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **O ensino colaborativo**: uma estratégia para a formação de professores e inclusão escolar. 2 ed. Bauru: Canal 6, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 5 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 51, de 4 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Ensino. São Paulo: Diário Oficial da Cidade, dez. 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Importance of Healthy Eating in Early Childhood Education

CARLA VANESSA FERREIRA DOURADO¹**RESUMO**

A alimentação saudável desempenha papel fundamental no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças durante a primeira infância. Os hábitos alimentares construídos nos primeiros anos de vida tendem a influenciar a saúde ao longo de toda a trajetória do indivíduo. Nesse contexto, a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à promoção da alimentação saudável e à formação de hábitos alimentares adequados. O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da alimentação saudável na Educação Infantil e compreender o papel da escola na construção de hábitos alimentares positivos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica em livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados ao tema. Os resultados demonstram que uma alimentação equilibrada contribui significativamente para o crescimento, para o fortalecimento do sistema imunológico, para o desenvolvimento cognitivo e para o desempenho escolar das crianças. Verificou-se ainda que ações educativas desenvolvidas no ambiente escolar favorecem a conscientização sobre escolhas alimentares saudáveis. Conclui-se que a promoção da alimentação saudável deve envolver a participação conjunta da escola, da família e da sociedade, contribuindo para a formação integral da criança e para a melhoria da qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação Saudável; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Healthy eating plays a fundamental role in children's physical, cognitive, emotional, and social development during early childhood. Eating habits developed in the first years of life tend to influence health throughout an individual's life. In this context, Early Childhood Education is an important environment for promoting healthy eating habits. This study aims to analyze the importance of healthy eating in Early Childhood Education and understand the role of schools in building positive eating habits. The research was conducted through a literature review based on books, scientific articles, and official documents. The results show that balanced nutrition contributes significantly to growth, immune system strengthening, cognitive development, and school performance. Educational actions developed in schools favor awareness about healthy food choices. It is concluded that promoting healthy eating requires the joint participation of schools, families, and society, contributing to children's overall development and quality of life.

KEYWORDS: Healthy Eating; Early Childhood Education; Child Development.

¹

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto UNIARARAS (15/05/2009); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação (10/01/2013); Professor de Educação Infantil - na CEI Jardim São Luiz II, Professor de Ensino Fundamental I - na EE Heidi Alves Lazzarini.

INTRODUÇÃO

A alimentação saudável na Educação Infantil constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que está diretamente relacionada ao crescimento físico, ao desenvolvimento cognitivo e à formação de hábitos que influenciarão toda a vida adulta. Nesse contexto, a escola desempenha papel essencial na promoção de práticas alimentares equilibradas e conscientes.

Durante a primeira infância, o organismo encontra-se em intenso processo de desenvolvimento, necessitando de nutrientes adequados para garantir energia, fortalecimento do sistema imunológico e maturação das funções biológicas. Assim, uma alimentação equilibrada contribui significativamente para o bem-estar e para a qualidade de vida da criança.

Além dos aspectos físicos, a alimentação saudável também influencia o desempenho cognitivo. Estudos indicam que crianças bem alimentadas apresentam maior capacidade de concentração, melhor memória e maior rendimento nas atividades escolares, o que evidencia a relação direta entre nutrição e aprendizagem.

No ambiente escolar, a alimentação não se restringe apenas ao momento da refeição, mas se constitui como uma prática pedagógica que envolve educação alimentar e nutricional. Por meio de atividades lúdicas e orientações adequadas, a criança aprende a reconhecer alimentos saudáveis e a desenvolver hábitos alimentares positivos.

A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, exerce influência significativa na construção dos hábitos alimentares infantis. Muitas vezes, é nesse ambiente que a criança tem acesso a alimentos variados e aprende a

experimental novos sabores e texturas.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental na mediação desse processo, pois ele contribui para a formação de hábitos saudáveis por meio de orientações, exemplos e práticas educativas que valorizam a alimentação equilibrada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de práticas que promovam o cuidado com o corpo e a saúde, reforçando a necessidade de trabalhar a alimentação saudável de forma integrada ao currículo da Educação Infantil.

Além disso, a alimentação saudável está relacionada à prevenção de doenças como obesidade infantil, diabetes e deficiências nutricionais, que podem comprometer o desenvolvimento físico e emocional da criança.

A família também exerce papel essencial na construção dos hábitos alimentares, sendo responsável por complementar o trabalho desenvolvido pela escola. A parceria entre escola e família é fundamental para garantir uma alimentação equilibrada e consistente.

Outro aspecto relevante é a influência da mídia e da indústria alimentícia, que muitas vezes estimula o consumo de alimentos ultraprocessados, ricos em açúcar, gordura e sódio, prejudicando a saúde infantil.

Diante desse cenário, torna-se necessário promover ações educativas que incentivem escolhas alimentares mais saudáveis, estimulando a consciência crítica das crianças desde a primeira infância.

A educação alimentar deve ser trabalhada de forma contínua, interdisciplinar e contextualizada, envolvendo atividades práticas

como hortas escolares, oficinas culinárias e rodas de conversa sobre alimentação.

Essas práticas contribuem para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e para a compreensão da importância dos alimentos naturais no crescimento e na saúde.

Assim, compreender a importância da alimentação saudável na Educação Infantil é essencial para garantir o desenvolvimento integral da criança, promovendo saúde, bem-estar e qualidade de vida.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da alimentação saudável na Educação Infantil para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o conceito de alimentação saudável na infância.
- Identificar os benefícios da alimentação equilibrada para o desenvolvimento infantil.
- Analisar a influência da alimentação no desempenho escolar.
- Destacar o papel da escola na promoção da educação alimentar.
- Evidenciar a importância da parceria entre escola e família.
- Refletir sobre os impactos dos hábitos alimentares inadequados na infância.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela relevância da alimentação saudável no processo de desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil, etapa em que se formam os principais hábitos que acompanharão o

indivíduo ao longo da vida.

Observa-se atualmente um aumento significativo dos casos de obesidade infantil e outras doenças relacionadas à má alimentação, o que reforça a necessidade de ações educativas voltadas à promoção de hábitos alimentares saudáveis.

Além disso, a escola desempenha papel fundamental na formação da consciência alimentar das crianças, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas relacionadas à saúde e nutrição.

Dessa forma, este estudo busca contribuir para a reflexão sobre a importância da alimentação saudável no contexto escolar, destacando seu impacto no desenvolvimento integral da criança.

PROBLEMA DE PESQUISA

De que forma a alimentação saudável na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança?

DESENVOLVIMENTO

A alimentação saudável constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, especialmente durante a Educação Infantil, período em que ocorrem importantes transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais que influenciarão significativamente a qualidade de vida e o processo de aprendizagem ao longo de toda a trajetória escolar e pessoal do indivíduo.

Durante os primeiros anos de vida, o organismo infantil encontra-se em intensa fase de crescimento e desenvolvimento, exigindo o consumo adequado de nutrientes essenciais para garantir o funcionamento equilibrado dos

sistemas corporais e o fortalecimento das capacidades físicas e intelectuais necessárias para a construção do conhecimento.

Segundo Philippi (2018), uma alimentação equilibrada é responsável por fornecer energia, vitaminas, minerais, proteínas e demais nutrientes indispensáveis para o crescimento saudável, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das funções cognitivas, motoras e emocionais das crianças.

Nesse contexto, a alimentação não deve ser compreendida apenas como uma necessidade biológica relacionada à sobrevivência humana, mas também como um importante elemento educativo, cultural e social que influencia a formação de hábitos, valores e comportamentos relacionados à saúde e ao bem-estar.

A Educação Infantil possui papel estratégico na promoção da alimentação saudável, uma vez que representa um dos primeiros ambientes de socialização frequentados pela criança fora do contexto familiar, possibilitando a construção de conhecimentos e atitudes relacionadas aos cuidados com a própria saúde.

Ao ingressar na escola, a criança passa a conviver com diferentes hábitos alimentares, ampliando suas experiências e aprendendo novas formas de interação com os alimentos por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A alimentação escolar desempenha importante função nesse processo, pois além de contribuir para a segurança alimentar das crianças, também constitui uma oportunidade educativa para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e para a valorização de uma

alimentação equilibrada.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) representa uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas à promoção da alimentação saudável no ambiente escolar, garantindo refeições nutricionalmente adequadas e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes.

Por meio desse programa, as instituições de ensino têm a oportunidade de oferecer alimentos diversificados e nutritivos, incentivando o consumo de frutas, verduras, legumes e outros alimentos importantes para a manutenção da saúde.

Além dos benefícios físicos, a alimentação saudável exerce influência significativa sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, favorecendo processos relacionados à memória, atenção, concentração e aprendizagem.

Estudos demonstram que crianças que recebem alimentação adequada apresentam melhores condições para participar das atividades escolares, resolver problemas, desenvolver o raciocínio lógico e construir conhecimentos de maneira mais eficiente.

Por outro lado, a alimentação inadequada pode provocar dificuldades de aprendizagem, fadiga, irritabilidade, falta de concentração e redução do desempenho escolar, comprometendo o desenvolvimento integral da criança.

A deficiência de nutrientes essenciais durante a infância pode ocasionar prejuízos importantes ao desenvolvimento cerebral, afetando diretamente as capacidades cognitivas e emocionais necessárias para o processo educativo.

Dessa forma, torna-se evidente a relação existente entre alimentação e aprendizagem, reforçando a necessidade de investimentos em programas de educação alimentar voltados para a primeira infância.

A escola pode contribuir significativamente para a promoção da alimentação saudável por meio da implementação de projetos pedagógicos que integrem conhecimentos relacionados à nutrição, saúde e qualidade de vida.

Esses projetos podem envolver atividades práticas, experimentações, oficinas culinárias, hortas escolares, jogos educativos, contação de histórias e outras estratégias capazes de despertar o interesse das crianças pelo tema.

As hortas escolares, por exemplo, constituem importantes recursos pedagógicos que permitem às crianças acompanhar o cultivo dos alimentos, compreender sua origem e desenvolver atitudes de valorização da alimentação natural.

Ao participar do plantio, cuidado e colheita dos alimentos, as crianças ampliam seus conhecimentos sobre o meio ambiente, a sustentabilidade e a importância de uma alimentação baseada em alimentos frescos e nutritivos.

Além disso, essas experiências favorecem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do trabalho coletivo, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da família na construção dos hábitos alimentares infantis.

Os pais e responsáveis exercem grande

influência sobre as escolhas alimentares das crianças, uma vez que representam suas primeiras referências em relação à alimentação.

Os hábitos desenvolvidos no ambiente familiar tendem a ser reproduzidos pelas crianças em diferentes contextos sociais, incluindo a escola.

Por essa razão, a parceria entre escola e família é considerada fundamental para o sucesso das ações de educação alimentar.

Quando existe diálogo e colaboração entre essas instituições, tornam-se maiores as possibilidades de construção de hábitos saudáveis e de prevenção de problemas relacionados à alimentação inadequada.

A participação das famílias em palestras, oficinas, campanhas educativas e reuniões escolares contribui para fortalecer as ações desenvolvidas no ambiente educacional.

Outro desafio importante está relacionado ao crescente consumo de alimentos ultraprocessados por crianças em idade escolar.

Esses produtos geralmente apresentam elevadas quantidades de açúcar, sódio, gorduras e aditivos químicos, podendo contribuir para o desenvolvimento de diversas doenças quando consumidos em excesso.

A influência da publicidade infantil também merece atenção, uma vez que muitas estratégias de marketing são direcionadas às crianças, estimulando o consumo de produtos industrializados com baixo valor nutricional.

Diante dessa realidade, torna-se necessário desenvolver ações educativas que favoreçam a formação do senso crítico e a conscientização sobre a importância das escolhas alimentares

saudáveis.

A educação alimentar deve ser entendida como um processo contínuo que envolve a construção de conhecimentos, atitudes e práticas relacionadas à alimentação e à saúde.

Esse processo não se limita à transmissão de informações sobre nutrientes e grupos alimentares, mas busca promover mudanças comportamentais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve considerar as características e necessidades específicas das crianças, utilizando metodologias adequadas à faixa etária e valorizando a participação ativa dos estudantes.

As atividades lúdicas representam importantes ferramentas para o desenvolvimento da educação alimentar na Educação Infantil.

Brincadeiras, músicas, histórias, jogos e dramatizações tornam a aprendizagem mais significativa e favorecem o interesse das crianças pelo tema.

Por meio dessas estratégias, é possível abordar conteúdos relacionados à alimentação saudável de forma prazerosa e adequada ao universo infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância das experiências relacionadas ao cuidado com o corpo, à saúde e ao bem-estar durante a Educação Infantil.

Os campos de experiências propostos pelo documento possibilitam o desenvolvimento de

atividades que integrem alimentação, saúde, convivência social e construção do conhecimento.

A promoção da alimentação saudável também contribui para a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, consideradas um dos principais problemas de saúde pública da atualidade.

Investir em educação alimentar durante a infância representa uma importante estratégia preventiva capaz de reduzir riscos futuros relacionados à obesidade, diabetes, hipertensão e outras enfermidades.

Além dos benefícios individuais, a formação de hábitos saudáveis contribui para a construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com a promoção da saúde coletiva.

Dessa forma, a escola assume papel fundamental na formação de cidadãos capazes de realizar escolhas alimentares mais adequadas e responsáveis.

O trabalho conjunto entre educadores, famílias, profissionais da saúde e gestores públicos torna-se indispensável para a consolidação de políticas e práticas voltadas à promoção da alimentação saudável.

A construção de hábitos alimentares adequados exige continuidade, planejamento e comprometimento por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

Portanto, a alimentação saudável deve ser compreendida como um componente essencial da formação integral da criança, contribuindo não apenas para seu crescimento físico, mas também para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais

fundamentais para a vida em sociedade.

Ao promover a educação alimentar desde os primeiros anos de vida, a escola contribui para a construção de trajetórias mais saudáveis, fortalecendo a autonomia, a consciência crítica e a qualidade de vida das futuras gerações.

Dessa maneira, investir em alimentação saudável na Educação Infantil significa investir no desenvolvimento humano, na promoção da saúde e na formação de cidadãos mais conscientes, preparados e capazes de exercer plenamente sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, foi possível compreender que a alimentação saudável na Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Verificou-se que uma alimentação equilibrada contribui para o crescimento saudável, fortalecimento do sistema imunológico e prevenção de doenças, sendo essencial para garantir qualidade de vida na infância.

No ambiente escolar, a alimentação saudável vai além do ato de se alimentar, constituindo-se como uma prática pedagógica que envolve educação nutricional e formação de hábitos conscientes.

Observou-se que crianças que mantêm uma alimentação adequada apresentam melhor desempenho escolar, maior concentração e maior disposição para as atividades diárias, evidenciando a relação entre nutrição e aprendizagem.

A escola, nesse contexto, desempenha papel

essencial ao promover ações educativas que incentivam hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes.

O professor exerce função importante nesse processo, atuando como mediador e incentivador de práticas alimentares saudáveis, por meio de atividades lúdicas e orientações pedagógicas.

Além disso, a parceria entre escola e família é indispensável para a consolidação de hábitos alimentares adequados, uma vez que a alimentação infantil é influenciada por diferentes contextos sociais.

Foi possível identificar que a exposição excessiva a alimentos ultraprocessados representa um dos principais desafios enfrentados atualmente, exigindo ações educativas mais efetivas.

Nesse sentido, a educação alimentar deve ser trabalhada de forma contínua e interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo a conscientização das crianças.

Atividades como hortas escolares, rodas de conversa e oficinas culinárias demonstram-se eficazes no processo de aprendizagem sobre alimentação saudável.

Conclui-se que a alimentação saudável é indispensável para o desenvolvimento integral da criança, sendo um fator determinante para sua saúde, aprendizagem e qualidade de vida.

Dessa forma, torna-se fundamental que as instituições de ensino valorizem e incentivem práticas alimentares saudáveis, contribuindo para a formação de hábitos que acompanhem o indivíduo ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Alimentação escolar e Educação Nutricional**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALUF, Maria Regina. **Alimentação saudável na escola**. São Paulo: Moderna, 2013.

MONTEIRO, Carlos Augusto. **Saúde pública e alimentação infantil**. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Maria Helena. **Nutrição e aprendizagem na infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva. **Nutrição e técnica dietética**. São Paulo: Manole, 2014.

SANTOS, Josiane Aparecida. **Hábitos alimentares e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ana Beatriz. **Educação alimentar na infância**. Rio de Janeiro: Rubio, 2018.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Pedagogical Practices for Students with High Abilities/Giftedness

CARLOS AUGUSTO FERREIRA SACRAMENTO¹**RESUMO**

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresentam potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, artística, liderança, criatividade ou psicomotricidade, necessitando de atendimento educacional que favoreça o desenvolvimento de suas capacidades. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desempenham papel fundamental na identificação, valorização e promoção das potencialidades desses estudantes. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem a temática das AH/SD e as estratégias educacionais destinadas a esse público. Os resultados demonstram que o enriquecimento curricular, a flexibilização das atividades e o estímulo à criatividade e à autonomia contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses estudantes. Conclui-se que práticas pedagógicas adequadas são essenciais para garantir oportunidades de aprendizagem compatíveis com suas potencialidades e promover sua inclusão no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades; Superdotação; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Enriquecimento Curricular.

ABSTRACT

Students with Giftedness and High Abilities (GHA) demonstrate high potential in areas such as intellectual, academic, artistic, leadership, creative, or psychomotor domains, requiring educational support that fosters the development of their abilities. In this context, pedagogical practices play a fundamental role in identifying, valuing, and promoting the potential of these students. This article aims to analyze the importance of pedagogical practices designed for students with Giftedness and High Abilities within the context of inclusive education. This study is based on a bibliographic review supported by authors who discuss giftedness and high abilities as well as the educational strategies aimed at this population. The findings indicate that curriculum enrichment, activity flexibility, and the encouragement of creativity and autonomy significantly contribute to the academic, social, and emotional development of these students. It is concluded that appropriate pedagogical practices are essential to ensure learning opportunities that are compatible with students' potential and to promote their inclusion in the school environment.

KEYWORDS: Giftedness and High Abilities; Inclusive Education; Pedagogical Practices; Curriculum Enrichment; Learning.

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

Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles identificados como tendo altas habilidades/superdotação. Geralmente associados a um desempenho acadêmico excepcional, os alunos nessa categoria apresentam necessidades educacionais específicas que devem ser atendidas por meio de abordagens pedagógicas diferenciadas para ajudá-los a atingir seu pleno potencial.

De modo geral, historicamente, a atenção educacional dada aos alunos com deficiência auditiva/superdotação tem sido menor do que a dada a outros grupos na educação especial. No entanto, a legislação brasileira reconhece esses alunos como público-alvo da Educação Especial, assegurando-lhes o direito a um apoio educacional adequado.

Portanto, torna-se fundamental compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para a identificação, valorização e desenvolvimento dos talentos e habilidades desses alunos, visando a uma educação mais inclusiva e equitativa.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da educação inclusiva, identificando estratégias educacionais que favoreçam o reconhecimento, o desenvolvimento e a valorização de suas potencialidades, bem como compreender de que maneira o enriquecimento curricular, a flexibilização do ensino e o Atendimento Educacional Especializado contribuem para o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e criativo desses estudantes no ambiente escolar.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender as características dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
- Identificar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.
- Discutir a importância do enriquecimento curricular e da flexibilização do ensino.
- Refletir sobre o papel da escola e dos professores no atendimento educacional desses estudantes.
- Analisar os desafios relacionados à inclusão escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre as necessidades educacionais dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e sobre as estratégias pedagógicas que favorecem seu desenvolvimento. Muitas vezes, esses estudantes não recebem o atendimento adequado em razão da falta de identificação ou de práticas pedagógicas compatíveis com suas potencialidades.

Dessa forma, discutir o tema contribui para fortalecer a educação inclusiva e promover oportunidades de aprendizagem que respeitem as diferenças e estimulem o desenvolvimento dos talentos presentes no ambiente escolar.

PROBLEMA

Quais práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar inclusivo?

DESENVOLVIMENTO

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação apresentam características diferenciadas que podem se manifestar por meio de elevada capacidade intelectual, criatividade, liderança, habilidades acadêmicas específicas ou talentos artísticos.

Segundo Renzulli (2014), a superdotação resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e elevado comprometimento com a tarefa.

De acordo com Pérez (2012), a identificação desses estudantes é fundamental para que suas necessidades educacionais sejam reconhecidas e atendidas. Muitas vezes, o desconhecimento sobre as características das AH/SD contribui para que esses estudantes permaneçam invisíveis no contexto escolar.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ir além do currículo tradicional. Virgolin (2007) destaca que o enriquecimento curricular constitui uma das principais estratégias para atender às necessidades dos estudantes com altas habilidades, oferecendo oportunidades de aprofundamento dos conteúdos, desenvolvimento de projetos, pesquisas e atividades desafiadoras.

Segundo Alencar e Fleith (2001), a criatividade deve ser estimulada continuamente no ambiente escolar por meio de metodologias que valorizem a investigação, a resolução de problemas e a produção de conhecimentos. As autoras ressaltam que ambientes educacionais estimulantes favorecem o desenvolvimento dos talentos e das potencialidades dos estudantes.

Outra estratégia importante é a flexibilização curricular, permitindo que os estudantes

avancem em seu próprio ritmo e tenham acesso a experiências de aprendizagem mais complexas e significativas. Conforme Virgolin (2019), o atendimento educacional deve considerar os interesses, habilidades e áreas de destaque dos estudantes, promovendo desafios compatíveis com suas capacidades.

Além disso, o papel do professor é fundamental na identificação e no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD. Para Freitas e Pérez (2010), a formação docente é indispensável para que os educadores reconheçam os sinais das altas habilidades e implementem práticas pedagógicas adequadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também destaca a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento à escolarização dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, oferecendo oportunidades para o aprofundamento dos conhecimentos e o desenvolvimento dos talentos.

Portanto, práticas pedagógicas diferenciadas, enriquecimento curricular, flexibilização do ensino e valorização da criatividade constituem elementos essenciais para promover a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo contribuiu para a compreensão das práticas pedagógicas importantes para alunos com habilidades/talentos especiais no contexto da educação inclusiva. A literatura analisada demonstra que alunos com habilidades/talentos especiais possuem necessidades educacionais específicas que exigem abordagens de ensino

diferenciadas para ajudá-los a realizar seu potencial e se desenvolver plenamente como indivíduos.

O estudo demonstrou que a identificação precoce de habilidades especiais é crucial para que a escola possa implementar intervenções pedagógicas adequadas e prevenir a desmotivação, o baixo desempenho acadêmico, o isolamento social ou a invisibilidade dentro do sistema escolar.

Assim, a responsabilidade de detectar sinais de excelência e tomar as medidas adequadas para nutrir o talento entre as crianças recai diretamente sobre os professores e demais funcionários da escola.

Práticas pedagógicas como o enriquecimento curricular, o ensino flexível, a pesquisa, a resolução de problemas, a criatividade e o trabalho por projetos ampliaram o aprendizado e se mostraram eficazes. Os Serviços Educacionais Especializados (SEE) são um recurso complementar valioso para o aprimoramento de habilidades e para a oferta de desafios compatíveis com a capacidade de cada aluno.

Outro ponto importante que surgiu foi a necessidade de formação contínua para todos os profissionais, visto que muitos professores ainda têm dificuldades em identificar e atender às necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação. Investir no desenvolvimento profissional e na construção de práticas inclusivas é, portanto, a base para respeitar a diversidade e garantir uma educação equitativa.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação vai além do simples acesso à escola, exigindo a implementação de práticas pedagógicas que

reconheçam sua singularidade, valorizem seus talentos e proporcionem condições para o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Dessa forma, a escola cumpre seu papel social de promover uma educação inclusiva e democrática, comprometida com a formação integral de todos os alunos e contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos criativos e críticos, capazes de transformar a sociedade. Ela também fomenta a formação de indivíduos que poderão transformar a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

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

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação e Inclusão Escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?** Curitiba: InterSaberes, 2014.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC, 2007.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2019.

PRESIDENTE DA SEMANA: AS DIFERENTES ABORDAGENS DO PRESIDENCIALISMO NO BRASIL – DO PODCAST AO LIVRO

PRESIDENT OF THE WEEK: THE DIFFERENT APPROACHES TO PRESIDENTIALISM IN BRAZIL – FROM PODCAST TO BOOK

CARLOS EDUARDO DE SOUZA¹

RESUMO

O presente artigo busca analisar o papel e a importância presidencialismo como sistema de governo presente na maioria dos países ocidentais e, de modo especial, as particularidades do presidencialismo brasileiro; após uma brevíssima reflexão sobre esse sistema de governo, abordamos a relevância de diferentes linguagens que refletem o presidencialismo e seu modo de escolha. a saber, as eleições, a partir de duas abordagens complementares: o podcast presidentes da semana e o livro “os presidentes”, que surgiu por conta do sucesso do podcast e ambos produzidos pelo jornalista Rodrigo Vizeu. Para além da importância histórica e atual do debate desse sistema de governo, nesse artigo queremos refletir sobre a importância desse debate ser realizado para além da crítica especializada, dos ambientes acadêmicos e do jornalismo político específico como um podcast popular que alcança outras franjas de nossa população, levando a política e o debate público para o cotidiano do povo.

PALAVRAS-CHAVE: Presidencialismo; Eleições; Podcast; História; Formação cidadã.

ABSTRACT

"This article seeks to analyze the role and importance of presidentialism as a system of government present in most Western countries and, particularly, the specificities of Brazilian presidentialism. After a brief reflection on this system of government, we address the relevance of different languages that reflect presidentialism and its method of selection—namely, elections—through two complementary approaches: the podcast *Presidentes da Semana* and the book *Os Presidentes*, which emerged due to the podcast's success, both produced by journalist Rodrigo Vizeu. Beyond the historical and contemporary importance of the debate surrounding this system of government, this article aims to reflect on the importance of conducting this discussion outside of specialized criticism, academic environments, and specific political journalism, such as through a popular podcast that reaches other strata of our population, bringing politics and public debate into the daily lives of the people."

KEYWORDS: Presidentialism; Elections; Podcast; History; Civic education.

¹ Graduação em História pela UNICIV (Centro Universitário Cidade Verde), pós-graduado em Gestão educacional pela FABRANGE (2025) e professor de educação infantil na EMEI Prof. Edalzir Sampaio Liporoni.

INTRODUÇÃO

O presidencialismo é um dos sistemas de governo mais utilizados no mundo e está vigente no Brasil desde a Proclamação da República em 1891. Durante esse período, o sistema passou por diversas mudanças e foi ocupado por chefes no Poder Executivo com características muito distintas; nosso presidencialismo passou por fases muito marcadas e marcantes, como a República Velha, a chamada República Café com Leite, e Era Vargas, a Nova República, redemocratização e diversas ditaduras; aliás, aliar presidencialismo com governos autoritários (e com conciliação!) se transformou numa constante em nossa história. Segundo Iglesias (1993, p. 206), “Uma constante na política nacional é a conciliação. Para a defesa de seus interesses, os grupos dominantes entram sempre em acordo, evitam rupturas e se compõem, de modo a se perpetuarem”, como um resistente mecanismo que contribui para a manutenção de estruturas de poder.

Para além de querer dar conta dessa parte de nossa história – o que já seria muita pretensão de qualquer maneira, considerando as diferentes abordagens sobre esse tema desde a historiografia, passando pela ciência política, sociologia e até as investigações jornalísticas. Assim, desse modo, queremos fazer uma breve leitura de uma iniciativa que nos parece muito relevante e que foi lançada em 2018, no ano da eleição do 38º Presidente da República, durante o período eleitoral, ainda antes de se conhecer quem seria eleito.

Inspirados por uma iniciativa semelhante, idealizada pelo jornal The Washington Post nos Estados Unidos da América (a série “Presidencial”), a Folha de São Paulo lançou o podcast Presidente da Semana, em meados de abril de 2018, de modo que, lançando um episódio por semana, culminasse com o

lançamento do último capítulo na semana do segundo turno das eleições daquele ano, independente de quem fosse o vencedor.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objeto de estudo o podcast Presidente da Semana, tendo como problemática central compreender de que maneira produtos midiáticos contribuem decisivamente para a construção (e apagamento!) da memória bem como da formação da consciência histórica.

O objetivo geral consiste em analisar o podcast como instrumento de difusão histórica e mediação do conhecimento acerca do presidencialismo brasileiro. Nesse sentido, queremos compreender a abordagem narrativa na produção e identificar os diálogos estabelecidos com a historiografia e a ciência política; acreditamos, também, que é de suma importância investigar o potencial aporte desse e de produções similares em sua contribuição para a educação e a formação cidadã.

Assim, desse modo, podemos apontar como objetivos específicos: a) compreender a abordagem narrativa adotada na produção; b) identificar os diálogos estabelecidos com a historiografia e a ciência política e c) discutir a potencial contribuição para a educação histórica e a formação cidadã.

Queremos destacar que esse estudo, ao fim e ao cabo, se justifica pela crescente relevância nas mídias digitais como espaços de produção e circulação de saberes, especialmente no contexto de ampliação da desinformação e de disputas em torno de memória histórica.

DESENVOLVIMENTO

Desde o seu lançamento, o podcast fez um sucesso tremendo, sendo acompanhado, semana após semana, até o desfecho.

“Felizmente, a história política do Brasil despertou muito mais interesse do que havíamos previsto, e o Presidente da Semana foi um sucesso de crítica e audiência, superando 4,3 milhões de acessos em diferentes plataformas de podcast um ano depois da publicação do primeiro episódio. Venceu o Prêmio Folha 2018 na categoria Espacial e, mais importante, aproximou muita gente de nossa história e de tantas excelentes obras publicadas sobre ela” (Vizeu, 2019, p. 16).

Talvez por ter se tratado de uma eleição bastante polarizada – recheada de ódio e notícias falsas –, foi interessante notar como cada episódio suscitava diferentes reações e paixões, dependendo do viés ideológico de quem ouvia. Para aqueles que se posicionavam no espectro ideológico da extrema direita, por exemplo, cada vez que se contava um dos muitos capítulos nos quais o exército brasileiro se tornava novamente protagonista em nosso sistema político, era recebido com a exaltação de um momento de crescimento econômico e realizações para o país; do mesmo modo, no campo das pessoas que se opõe ao autoritarismo e às ditaduras, esses episódios representavam uma forma de não deixar cair no esquecimento as mazelas e atrocidades cometidas no país em nome de um suposto combate à ameaça comunista que rondava o Brasil.

Aliás, como já apontava o notável Thomas Skidmore, historiador brasilianista em seu clássico “Brasil: de Getúlio a Castelo” (1982, p.17), “Todos os brasileiros, independentemente de posição política, parecem de acordo em que 1º abril de 1964 foi um divisor de águas na história brasileira do pós guerra”; afirmando que, o modo como cada pessoa encara e compreende os acontecimentos daquela fatídica data e seus

desdobramentos, ainda reverberam e iluminam os dias de hoje (basta olhar para a tal polarização presente em nossos dias). O mesmo Skidmore ainda vaticinava a respeito dos desafios da frágil democracia brasileira em seu também clássico “Brasil: de Castelo a Tancredo” (1988, p. 15), “Já está claro que a nova democracia do Brasil será rigorosamente posta à prova pela necessidade de lidar com difíceis opções econômicas e com a insistente demanda de maior grau de justiça social”. Olhando retrospectivamente, percebemos, inclusive, como economia e justiça social serviu para embasar as diferentes (e, muitas vezes antagônicas) leituras de país.

Essas diferentes leituras – manifestadas nas redes sociais ou nas caixas de comentários oficiais do podcast, ilustravam muito bem esse clima (que depois se cristalizou e ainda perdura nos dias de hoje). E o sucesso do podcast foi instantâneo: se tornou “leitura” e comentário obrigatório para todas as pessoas que acompanhavam o noticiário político e por aqueles que se interessam pela história brasileira.

Segundo Rodrigo Vizeu (2019), o sucesso do podcast evidencia o interesse do público pela história política nacional, sobretudo quando apresentada em linguagem acessível e narrativa envolvente. A proposta combina rigor informativo com elementos de storytelling, além da participação de especialistas renomados, como Lilia Schwarcz, José Murilo de Carvalho e Boris Fausto, o que contribui para conferir legitimidade acadêmica ao conteúdo.

Do ponto de vista teórico, a análise do presidencialismo brasileiro pode ser enriquecida pela noção de presidencialismo de coalizão, formulada por Sérgio Abranches, que destaca a necessidade de articulação entre Executivo e Legislativo como elemento estruturante do

sistema político nacional. Tal característica dialoga diretamente com a ideia de conciliação apontada por Iglesias, evidenciando continuidades históricas na prática política brasileira.

Além disso, ao considerar o podcast como um instrumento de mediação do conhecimento histórico, é possível articulá-lo ao campo da Educação Histórica.

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, a aprendizagem histórica envolve a construção de narrativas significativas que permitam aos sujeitos compreender o passado e orientar sua ação no presente. Nesse sentido, produtos midiáticos como podcasts podem atuar como ferramentas de educação não formal, ampliando o acesso ao conhecimento e estimulando a reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O podcast Presidente da Semana, como um projeto midiático, ultrapassou as fronteiras de um mero produto cultural e alcançou o debate público, informando e influenciando, rompendo os restritos espaços dos iniciados na ciência política e na historiografia, aproximando do grande público uma revisão histórica urgente e necessária. Um dos fatos relevantes e que comprovam o sucesso do projeto foi sua transformação e publicação em livro, lançado em 2019, que conta com a apresentação da mesma Lilia Moritz Schwarcz (“Com quantos presidentes se faz uma República no Brasil”) e com título “Os presidentes – a história dos que mandaram e desmandaram no Brasil, de Deodoro a Bolsonaro”.

O impacto do podcast também pode ser observado nas reações do público, especialmente nas redes sociais, onde diferentes interpretações sobre períodos

autoritários — como a ditadura militar — evidenciam disputas de memória e sentidos históricos. Para determinados grupos, tais períodos são associados a progresso econômico; para outros, representam violações de direitos e retrocessos democráticos. Essa pluralidade de leituras reforça o papel do podcast como espaço de circulação de narrativas históricas e de tensionamento do debate público.

Outro aspecto relevante é a estratégia narrativa de agrupar presidentes de curta duração em episódios únicos, evitando a fragmentação excessiva e garantindo maior fluidez ao conteúdo. Tal escolha demonstra preocupação pedagógica com a recepção do público, aproximando o formato do campo educacional. Nesse aspecto, me parece que o podcast em conjunto com o livro passa a ser um instrumento essencial para utilização no ensino da história, seja o ensino fundamental II, seja no ensino médio.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. **Presidencialismo de coalizão: raízes e evolução do modelo político brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2025.

IGLESIAS, Francisco. **Trajетória política do Brasil 1500 – 1964**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org). **O que é educação histórica**. Curitiba: Wa Edições, 2016. (Coleção Educação histórica – vol. 1.)

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil:** de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

VIZEU, Rodrigo. **Os presidentes:** a história dos que mandaram e desmandaram no Brasil, de Deodoro a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2019.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

The Role of Affectivity in Learning

CATARINA LABOURE DA SILVA RAMOS¹**RESUMO**

Esse artigo procura abordar reflexões a respeito da afetividade no processo ensino aprendizagem, bem como seu processo histórico. Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único. Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote. Cada etapa do crescimento de uma criança, ela apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual. Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo conhecer o papel da afetividade no contexto escolar. Aborda-se uma metodologia baseada em autores pertinentes ao tema, aos quais descrevem a afetividade como um papel relevante no processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Interesse; Professor.**ABSTRACT**

This article seeks to address reflections on affectivity in the teaching-learning process, as well as its historical development. The interests that children manifest in their daily lives give life to the curriculum. Reconciling these interests with the objectives of planned activities is a great challenge; making each teaching situation a new experience is what gives each teacher's work an original and unique flavor. It is not possible, therefore, to standardize pedagogical practices. But it is always interesting to reflect on them. The procedures adopted in a given situation often reveal paths that are the result of the teacher's creativity and show original ways of triggering learning, compatible with the conception of education that the teacher adopts. At each stage of a child's growth, they exhibit different behavior, both emotional, social, and intellectual. This final course paper aims to understand the role of affectivity in the school context. It addresses a methodology based on authors relevant to the topic, who describe affectivity as playing a relevant role in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Creativity; Interest; Teacher.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

Os riscos sócios afetivos e comportamentais nos primeiros anos do Ensino Fundamental geram dificuldades escolares no contexto de interação com um ambiente educacional cuja própria composição, organização espaço-temporal, práticas educacionais etc. impactam a manifestação do desempenho escolar. Por isso, é fundamental que o professor das primeiras séries escolares tenha o olhar e a escuta voltados para afetividade, da qual muitas crianças representam seus sentimentos por meio da expressão corporal. Além disso, afirmar que a falta de habilidades sociais e emocionais durante os primeiros anos do Ensino Fundamental aumenta o risco de uma experiência escolar negativa não significa necessariamente que o argumento oposto se aplica. Nem todos os alunos que vivenciam problemas na escola apresentam fatores de risco socioafetivos na primeira infância.

A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante desenvolvimento.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Como pode se ver, tudo que se vivencia na infância tem influência no que somos e como pensamos a formação do caráter, da personalidade e sua posição no âmbito social da criança dar-se a pela sua vivência na infância e seus influenciadores, que podem ser

amigos próximos, pais, tios, primos entre outros.

As habilidades de pensamento, ou cognitivas, se desenvolvem à medida que as crianças aprendem a pensar de maneira mais complexa, tomar decisões e resolver problemas.

Grandes professores são adaptáveis às reações emocionais de seus alunos. E no que diz respeito às interações de seus alunos com outras crianças, esta pode ser uma das primeiras vezes que eles interagem com crianças de sua idade. O papel do professor muitas vezes passa a ser o de mediador quando as crianças têm problemas para compartilhar ou aprender a conviver.

Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal / intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico / educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44)

Além disso, os professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I precisam ser criativos e adaptáveis. Eles devem pensar fora de sua própria perspectiva madura e ser capazes de se colocar no lugar de seus alunos.

À medida que a pesquisa científica sobre o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem avançam em ritmo rápido, favorece a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes. Tirar proveito desses avanços, no entanto, requer a integração de percepções em vários campos - desde as ciências biológicas e neurociências

até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento de abordagens bem-sucedidas que estão surgindo na educação.

Pino (2000, p. 128) ressalta que os fenômenos afetivos definem o modo de ser do ser humano:

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes à seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Os principais insights da ciência da aprendizagem e desenvolvimento são que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis, e o desenvolvimento do cérebro é um processo dependente da experiência, que ativa as vias neurais que permitem novos tipos de pensamento e desempenho. Em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que acontece em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que

contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

(...) O afeto que inspira a nossa pedagogia, tomado em seu sentido supino, é, além de um sentimento de alma elevada, índole, mas exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia de uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. Os seres humanos – portanto, os cidadãos, entre eles os esperançosos jovens – são muito mais do que um saco de carne, ossos, músculos, nervos, sangue. Amam e sofrem. Sonham, desejam, constroem, frustram-se e, apesar de tudo, prosseguem, vão em frente... Merecem, além de leis, respeito para que elas jamais constituam obscuros privilégios, e possam ser cumpridas em benefício de todos (...). (PERIOTTO, 2009, p.22)

Uma implicação central para os educadores é que esse sistema de desenvolvimento integrado e dinâmico é otimizado quando todos os aspectos do ambiente educacional dão suporte a todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Isso exige uma abordagem profundamente integrada à prática que apoie toda a criança em escolas e salas de aula que funcionem de forma coerente e consistente para construir relacionamentos

fortes e comunidades de aprendizagem; apoiar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo; e fornece um sistema de suporte conforme necessário para um desenvolvimento saudável, relacionamentos produtivos e progresso acadêmico. Esta abordagem holística deve necessariamente se conectar com contextos familiares e comunitários: desenvolvendo parcerias fortes e respeitadas para compreender e construir sobre as experiências das crianças.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE: DEFININDO CONCEITOS

Dois grandes estudiosos pesquisaram e desenvolveram teorias sobre o desenvolvimento da criança, são eles: Jean Piaget (IN: O nascimento da inteligência da criança: 1982) e Lev Semionovich Vygotsky (IN: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: 1991).

Assim, a seguir será explicitado o processo de desenvolvimento cognitivo da criança em contato com o meio, até cerca de 6 anos, segundo a teoria de Piaget (1896-1980).

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que se definem pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada etapa de sua vida.

O 1º estágio descrito é o Sensório-Motor, nele o pensamento é constituído pelas sensações (sensório) e pelos movimentos (motor), dando o nascimento da inteligência a partir da incorporação, feita pela criança do mundo e de si mesma, podendo diferenciá-los. Saindo, assim, a criança de um estágio de puros reflexos e se desenvolvendo até alcançar o início do pensamento representativo, que se dá com a noção de permanência de objetos,

ou seja, a criança percebe que o objeto continua a existir mesmo que este não esteja presente ao seu campo visual.

Piaget (1982) afirma, então, que existe inteligência antes mesmo da linguagem.

O 2º estágio é o Pré-Operacional, onde a criança inicia, por isso o conceito pré, o desenvolvimento de aspectos lógicos. São eles:

- Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.
- Ausência de conservação: a criança ainda não se dá conta que objetos podem ser transformados e manterem a quantidade, peso ou volume.
- Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança ainda tem apenas um sentido, sem que o produto possa retornar ao seu estado primeiro.
- Raciocínio transitivo: a criança ainda não é capaz de fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

Porém, a marca inicial deste estágio é o surgimento da Função Simbólica, capacidade da criança em representar coisas sem que esteja presente, ou seja, diferenciar o significado (coisa) do significante (representação da coisa). Possibilitando a ela capacidade de brincar de faz de conta, imitar, falar, escrever, desenhar e jogar.

Piaget deixou claro em seus estudos, que estas etapas aparecem nesta ordem e não em outra qualquer, sendo uma etapa a preparação para a etapa seguinte, e não estabeleceu idades para que estas acontecessem, tendo sempre variações, afinal, para ele, o desenvolvimento depende da interação do

sujeito com o meio.

Mas Piaget restringiu-se apenas ao desenvolvimento cognitivo sem ressaltar outros aspectos – afetivos, emocionais, que também se desenvolvem a partir da interação com o outro.

Quem descreve esses outros aspectos do desenvolvimento do ser humano é Vygotsky.

Para ele (1991), a construção de pensamento e da subjetividade é um processo cultural, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens e pela linguagem desenvolvida em sociedade.

Considera o homem um ser bio-psico-histórico-social, ou seja, com uma base biológica que interage com o meio, modificando-o e modificando a si mesmo. Essa interação só é possível através da mediação, processo pelo qual algo se interpõe entre o sujeito e o objeto, facilitando essa relação e possibilitando o desenvolvimento integral do ser.

Dessa forma, para Vygotsky, toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro, em uma situação interpessoal e depois em uma situação intrapessoal.

Segundo Elias (2000, p. 7): “... no processo de aprendizagem participam também, além dos aspectos biológicos e psicológicos, descritos por Piaget, o contexto histórico, político e social de cada indivíduo”.

Portanto, Piaget e Vygotsky demonstram em seus estudos que as capacidades de conhecer e aprender são constituídas pelas trocas realizadas entre sujeito e meio, caracterizando os desenvolvimentos motores,

afetivos e cognitivos, num processo dinâmico que se dá de forma simultânea e integrada, tendo a própria atividade da criança como seu principal elemento.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista sustentado pelos dois estudiosos Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da interação deste com o meio que o cerca, ou seja, o desenvolvimento se dá por causa da relação que se estabelece entre o sujeito, com toda sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o meio onde está inserido, que compreende uma série de fatores que vão desde os objetos materiais até os valores morais, passando necessariamente pela existência do outro.

Wallon nos mostra que o estudo da criança exige igualmente o estudo do meio ou dos meios onde ela se desenvolve. Três pontos se destacam em sua proposta:

1-A ação da escola não se limita a instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento;

2-A eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;

3-É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece. (WALLON, 2003, p. 78)

O professor deve cultivar a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada um a desenvolver o seu próprio estilo de ser, respeitando o tempo de cada um e partindo de seus interesses.

O EDUCADOR E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

proposta para a pré-escola: suprir essas carências". (PIERRO, 2010, p.45)

Após superar a crise de três anos, a criança alcança uma formação psicológica fundamental: a autoconsciência. Isso permite superar os comportamentos de oposição que o caracterizaram no final da etapa anterior. Assim, na idade pré-escolar as relações de comunicação adquirem como característica distintiva que o adulto é um modelo que a criança quer imitar e que quer agradar.

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

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

A noção de educação compensatória está relacionada à questão das desigualdades sociais, responsabilizando as famílias pobres por não oferecerem condições para o bom desenvolvimento escolar dos seus filhos. A estas crianças faltavam requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social, necessários para garantir o sucesso escolar. É nesse contexto que se formaliza a função

Na instituição infantil, o educador deve promover a dramatização, mas não impor ou restringir a criança. Seu papel deve ser de orientação e ajuda. Cabe ao professor incentivar a colaboração e a comunicação, introduzir regras e garantir a conformidade. Além disso, os papéis devem ser relacionados para que todos possam desempenhar papéis principais e secundários com o objetivo de poder estabelecer relações de gestão e subordinação.

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

O professor deve agir em função do nível de jogo que as crianças conseguiram atingir. Assim, enquanto o nível do jogo for menos desenvolvido, o educador intervirá para sugerir e enriquecer as ideias do grupo por meio de histórias, dramatizações, visitas, passeios ou fotos. À medida que as crianças aprendem a brincar, a influência dos adultos deve ser cada vez mais indireta.

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

Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens de forma integral, que contribuam para desenvolver as potencialidades infantis de relação interpessoal, de estar com os outros numa atitude de aceitação, respeito e confiança, e permitir a criança conhecimentos mais amplos da realidade sociocultural. (p. 23)

O educador pode contribuir com ideias para manter o interesse dos pequenos; enriquecer o

ambiente lúdico e as relações comunicativas; bem como intervir para evitar situações negativas. É importante atentar para que as ações de cada criança tenham uma sequência lógica, pois isso contribui para sua estabilidade no jogo e para internalizar as regras ocultas de seu papel.

Além da dramatização, os pré-escolares devem realizar atividades didáticas e produtivas. Em outras palavras, não se trata apenas de brincar, mas de dosar ou distribuir racionalmente o conteúdo a ser desenvolvido em diversas atividades para alcançar o máximo desenvolvimento da criança em seu processo educativo.

Silva (2008), vem afirmar que:

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

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

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

As contribuições de Educação Infantil configuram um local de convivência com crianças e adultos diferentes dos familiares. Elas representam um locus privilegiado de

crescimento interpessoal e desenvolvimento da autonomia. E no interior dessas instituições que muitas crianças constroem as ideias e os sentimentos de respeito, de si mesmas, do mundo das pessoas e dos objetos. (apud DIAS, 2008 p. 31).

Na instituição infantil, o educador deve promover a dramatização, mas não impor ou restringir a criança. Seu papel deve ser de orientação e ajuda. Cabe ao professor incentivar a colaboração e a comunicação, introduzir regras e garantir a conformidade. Além disso, os papéis devem ser relacionados para que todos possam desempenhar papéis principais e secundários com o objetivo de poder estabelecer relações de gestão e subordinação.

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

A partir do final da etapa anterior, o pensamento por imagens começa a ocorrer na criança, em que, para resolver um problema, não é necessário usar tentativa e erro, mas sim o bebê substitui o caótico e motor. Em geral, seu raciocínio é intuitivo, ou seja, baseiam-se em sua própria explicação ingênua e infantil, com forte influência da percepção. Por esta razão, é necessário incluir nas atividades que são realizadas algumas tarefas que permitam à criança refletir sobre os fenômenos da realidade com o objetivo de que ao final do período ela seja capaz de começar a passar do pensamento pré-operatório para pensamento operativo concreto.

A atividade produtiva, por outro lado, ocorre

nas crianças seja pela observação do trabalho dos adultos ou por meio de histórias, histórias, etc. Sob as condições certas de atividade e comunicação, o vocabulário da criança continua a crescer.

Thiago, (2007) afirma que:

Se nossa concepção de criança acredita em seu valor como sujeito, como portador de teorias, interpretações e perguntas no processo de construção do conhecimento, é preciso que aprendamos a escutá-la, a ouvir as múltiplas linguagens que se expressam, nos gestos, nos olhares, no toque na escolha de objetos, nas tentativas de comunicação etc.; é essa linguagem que o adulto precisa exercitar para escutar, considerando a história de cada criança." (p.61).

Na Educação Infantil pré-escolar, desenvolve-se uma linguagem explicativa que tem uma certa ordem de exposição. A criança a utiliza fundamentalmente porque precisa dela para coordenar ações no jogo com seus pares e para se fazer entender. Nesse estágio, a linguagem pode ser egocêntrica, ou seja, uma linguagem dirigida a si mesmo para regular suas ações, o que constitui um elo intermediário entre a linguagem interna e a linguagem externa (Vygotsky, 1968).

Graças à influência dos diferentes tipos de atividade, surge um conjunto de realizações que caracterizam esta etapa. Assim, os interesses das crianças desenvolvem-se em relação ao mundo dos adultos, e inicia-se um conjunto de motivos muito importantes: verificam-se motivos lúdicos, que estabelecem e mantêm inter-relações positivas com os adultos e com as próprias crianças, motivos de autoestima, afirmação, motivos cognitivos e emulativos.

KRAMER (1984, p. 79) denota que:

No Brasil, o atendimento ao pré-escolar passou à contar com a participação direta do setor público, hoje o quadro deste atendimento se configura em uma superposição de órgãos vinculados à diferentes ministérios que desenvolvem trabalhos de caráter médico, assistente social ou educacional, sem qualquer integração.

O papel fundamental do professor é trabalhar para desenvolver ao máximo as potencialidades de cada criança e proporcionar uma educação que contribua para sua formação integral. Não se trata apenas da transmissão do conhecimento, mas também da formação de normas, valores, hábitos comportamentais, qualidades e sentimentos morais. Além disso, influencia na educação das emoções e na formação da autoestima da criança. Ou seja, intervém em todas as áreas da subjetividade infantil, mesmo que não tenha consciência disso.

Como parte de seu trabalho na orientação do desenvolvimento psicológico, o professor deve trabalhar para que no final do período a criança tenha as condições que lhe permitam uma adaptação satisfatória ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa função traz consigo a necessidade de o professor trabalhar em conjunto com a família na preparação das crianças para o ingresso na escola. O trânsito envolve um tipo diferente de atividade; a assimilação de conhecimentos e habilidades e o estabelecimento de novas relações da criança consigo mesma e com os outros.

A preparação para a escola não está associada à quantidade de conhecimento que a criança possui, mas sim ao nível de desenvolvimento de seus processos intelectuais. Além disso, requer um nível adequado de desenvolvimento da personalidade da criança, bem como a aquisição de certas habilidades.

De acordo com KRAMER (1989, p. 18):

No atual momento histórico é, portanto, fundamental que se amplie a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos de modo à garantir, a todas, o direito de acesso e permanência. Evidentemente, o trabalho realizado no interior dessa escola deve ter a qualidade necessária para que possa com efetividade beneficiar as crianças, aspecto que podemos melhor aprofundar a partir das contribuições provenientes da sociologia, da psicologia e da antropologia.

Levando em conta os postulados da concepção cultural histórica e as regularidades do desenvolvimento dos pré-escolares, é possível sistematizar um conjunto de aspectos que podem se tornar indicadores de análise, pois permitem, a partir da observação natural, caracterizar o papel do educador na sala da pré-escola. Isso pode ser útil para refletir de forma crítica e autocrítica sobre o papel do professor como orientador e condutor do desenvolvimento psicológico das crianças sob seus cuidados.

O educador como modelo e principal responsável pela educação das crianças dentro do centro educativo tem a missão de promover todas as áreas do desenvolvimento dos menores. Mesmo quando se utiliza o programa de educação pré-escolar mais bem fundamentado do ponto de vista teórico e metodológico, é o professor na prática cotidiana que se encarrega de fazê-lo chegar aos bebês. Portanto, é necessário ter educadores que dominem as habilidades necessárias para trabalhar com crianças dessas idades. Uma condição indispensável é a existência de um clima afetivo adequado; um ambiente onde a criança se sinta segura e aceita e onde prevaleçam relações afetivas positivas.

A escola de Educação Infantil deve ser um espaço onde prevaleça uma cultura de paz, pois, como dito anteriormente, nestas idades começa a se forjar a personalidade dos adultos do futuro. Devem ser ensinados a lidar com situações de conflito, com o objetivo de mostrar estratégias construtivas de solução que constituam uma oportunidade de crescimento. Também é necessário que as regras naturalmente regulem o comportamento social do grupo de crianças e estabeleçam limites precisos sem a necessidade de usar reprimendas agressivas. A criação de um ambiente de aprendizagem descontraído e acolhedor permite que a criança se sinta confortável e motivada para receber a orientação de um adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas de aprendizagem vêm sendo detectados com muita frequência no meio educacional, demonstrando de forma clara os agravantes no processo de formação da criança.

Procura-se definir o conceito de aprendizagem, fazendo uma abordagem sobre a importância da afetividade na vida do indivíduo. Busca-se conceituar dificuldade de aprendizagem, expondo as principais causas para que esse distúrbio ocorra no processo de aprendizagem da criança.

Ainda, procura-se demonstrar os principais fatores que causam a dificuldade de aprendizagem na criança, assim como também as repercussões da dificuldade de aprendizagem para o processo de aprendizado do aluno.

É por meio da aprendizagem que a criança consegue acumular conhecimentos, formar

conceitos, e até mesmo conviver socialmente com as outras pessoas. Como a aprendizagem é uma função integrativa, onde se relacionam o corpo, a psique e a mente para que o indivíduo possa apropriar-se da realidade de uma forma particular, se ela não acontece de maneira correta, com afetividade, haverá um atraso crucial no desenvolvimento da criança em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... IN: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Brasília. **Em aberto**, V. 18, n. 73, p.11-27, julho, 2001. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1107/1007>.
- FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-98.
- PERIOTTO, S. **Manual da pedagogia do afeto e pedagogia do cidadão ecumênico**. São Paulo: Elevação, 2009.
- PIERRO, G. M; HORA, D. M; FERNANDES J. N. **Estágios**. 1 - 5. Unirio. Rio de Janeiro. Fundação Cecierj. Vol. Único, 2010.
- PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em linguagem, cultura e cognição: reflexão para o Ensino de Ciências. **Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências**. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. p. 5-24.
- SACRISTAN, José Gimeno. **La educacion obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.
- TOPCZEWSKI. Corem; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A à Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARACTERÍSTICAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DEFASAGEM ESCOLAR NAS SÉRIES FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Characteristics of Learning Difficulties and Academic Lag in the Final Years of Basic Education

CÁTIA SILVA DE OLIVEIRA FEITOSA¹

RESUMO

A defasagem escolar, caracterizada pela presença de diversas dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo aluno no decorrer de seu processo de aquisição de conhecimento na escola, é um tema amplamente discutido devido à sua relevância social. Uma quantidade significativa de estudantes chega às séries finais do ensino fundamental sem competências e habilidades plenamente desenvolvidas. Este trabalho apresenta observações sobre as características das dificuldades de aprendizagem e a forma como o tema é tratado no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Defasagem; Fracasso escolar.

ABSTRACT

School lag, characterized by the presence of several learning difficulties experienced by students during their process of acquiring knowledge at school, is a widely discussed topic due to its social relevance. A significant number of students reach the final years of elementary education without fully developed skills and competencies. This study presents observations regarding the characteristics of learning difficulties and the way this issue is addressed in the school environment.

KEYWORDS: Learning difficulties; School lag; School failure.

¹

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Santa Izildinha (2011). Pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade do Estado de São Paulo (ESP) (2022). Professora de Educação Infantil no CEI Maria Cursi.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos as políticas educacionais utilizavam a repetência como meio de dar ao aluno uma nova chance de adquirir os conhecimentos não alcançados durante o ano letivo. Uma nova oportunidade visando que este aluno pudesse alcançar os objetivos, os requisitos e os desafios que a série exigia. Mas na prática essa ação resultava em um número considerável de alunos, não alcançados pelo ensino tido como tradicional, que evadiam das escolas, movidos por diferentes razões, como a necessidade de trabalhar para ajudar a família, desmotivação, incapacidade de adequar-se ao modelo educacional imposto etc.

Isso mudou a partir dos últimos anos, quando foi implantado em muitos estados e municípios brasileiros, a Progressão Continuada que, basicamente, oferecia aos professores a oportunidade de avaliar seus alunos anualmente, mas ao conselho de escola somente retê-los nas séries de final de ciclo. Esse fato, aliado a outras ações e projetos sociais, permitiram que boa parte dos alunos matriculados, muitos com alto grau de defasagem de aprendizagem e até sem serem alfabetizados, alcançassem as últimas séries do ensino fundamental sem que essas dificuldades tivessem sido sanadas.

A proposta, então, desta pesquisa é observar e caracterizar como a escola tem lidado com essas questões, com esses alunos, e o que tem sido feito para resolver este problema.

Tendo por finalidade observar as principais características das dificuldades de aprendizagem, que levam, em determinadas circunstâncias e ambientes, a uma defasagem escolar, o trabalho de pesquisa procura analisar os conceitos dos teóricos sobre o tema em contraponto à realidade verificada na escola. Assim como, visa demonstrar quais têm sido as perspectivas e ações adotadas

relacionadas às dificuldades que os alunos das séries finais do ensino fundamental têm apresentado. Para isso, serviram de base publicações que abordam o tema proposto.

É importante salientar o enfoque que a escola, e aqueles que com ela se interrelacionam, dá às dificuldades de aprendizagem, uma vez que o aluno tido como 'normal' ou 'apto', já encontra, naturalmente, um caminho difícil no seu processo de aprendizagem.

Para exposição de um trabalho mais atualizado, foram feitas, ainda, algumas considerações levando-se em conta os últimos três anos de divulgação de rendimento escolar, tendo por base os observados na Avaliação em Larga Escala da Prefeitura de São Paulo. Essa escolha se fez na constatação de ser São Paulo, tanto em termos municipais quanto estaduais, uma referência para todo o país, devido a sua relevância nacional, sua reconhecida situação de polo cultural, financeiro e econômico, ditador de modos, costumes e influências.

IDENTIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA DEFASAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem se configuram em um dos maiores desafios que à escola enfrenta na atualidade. Segundo dados do IBGE apenas 4,5% dos alunos matriculados no ensino fundamental deixam a escola aptos a progredirem nos estudos ou com rendimentos escolares considerados satisfatórios.

Por essa e outras razões, a história da educação brasileira apresenta uma preocupação cada vez maior em explicar o fracasso escolar, que está diretamente relacionado com as dificuldades de aprendizagem e com a defasagem que os alunos experimentam em sua trajetória

acadêmica (CARNEIRO, MARTINELLI e SISTO, 2003, p. 45). Os índices de repetência e evasão escolar demonstram que tal preocupação não é irrelevante.

As tentativas em explicar o fracasso escolar passam pela análise das experiências de aprendizagens a que os alunos são submetidos em seu processo de escolarização e as dificuldades que encontram diante delas:

As possibilidades de aprendizagem ou dificuldades por parte dos alunos giram em torno de dois grandes eixos, sob os quais está pautado o conhecimento: o matemático e o linguístico. (CARNEIRO, MARTINELLI e SISTO, 2003, p.429).

Diante dessas abordagens é de grande interesse ao educador, e àqueles que estão relacionados direta ou indiretamente ao ensino, conhecer e entender as dificuldades que seus alunos enfrentam na busca pela construção e interiorização do conhecimento.

A escola deve ter como prioridade atingir níveis satisfatórios de aprendizagem com todos, ou com a grande maioria, de seus alunos, algo que se verifica não estar acontecendo em boa parte das escolas brasileiras. Segundo Chabanne (2006, p. 90), a escola tem por objetivos principais proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças e adolescentes e fazer com que sejam bem sucedidos em seus estudos.

Mas quais seriam as dificuldades que se opõe a esses objetivos? Como e quando identificá-las? Como vem sendo realizado o trabalho pedagógico para diminuir ou eliminar essas dificuldades?

Tais questionamentos se fazem oportunos para aqueles que de fato querem contribuir

para a formação acadêmica e cidadã de jovens, adolescentes e crianças de forma igualitária.

CONCEPÇÕES ACERCA DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

É notoriamente conhecido e entendido que à aprendizagem é um processo que por si só oferece muitas dificuldades ao aluno, tenha ele as características pessoais e sociais que for. Entretanto, de uma maneira geral, a dificuldade de aprendizagem é vista pelos educadores, e pela sociedade, “como um mal que deve ser evitado a qualquer custo” (CHABANNE, 2006, p.9). Para o autor, a dificuldade é um momento; é um termo que caracteriza momentaneamente o procedimento de uma pessoa em relação a um determinado objetivo, no caso aqui apresentado, em relação ao objetivo de aquisição do conhecimento.

Aprender é algo dolorido e doloroso para o aluno. Ter que interiorizar informações e conceitos, gastar tempo, fazer inferências, deduções, adequações, análises, vencer obstáculos, realizar tarefas, são algumas das ações que o aluno precisa acionar para se apropriar de algo que lhe é, algumas vezes, alheio, desconhecido e, até indiferente.

Por isso é preciso entender o uso complexo da palavra dificuldade, uma vez que, em se tratando de dificuldades escolares de aprendizagem, abordamos diferentes tipos de dificuldades: aquelas que são específicas do aluno; aquelas que ele pode ter ao perceber que está com dificuldades, que invariavelmente contribuem para a formação do seu autoconceito, um processo lento e que se desenvolve concomitante ao desenvolvimento escolar (CARNEIRO, MARTINELLI e SISTO, 2003, p. 50); e aquelas que a própria escola cria e organiza, enquanto sistema, (CHABANNE, 2006, p. 98). Nesse contexto,

então, é preciso estar atento à maneira como a dificuldade é vista e tratada.

A dificuldade pode ser entendida não como um problema definitivo, mas como um momento no qual o aluno experimenta uma etapa do trabalho escolar; o período em que está 'com' dificuldades é, portanto, também uma experiência de aprendizagem para o aluno (CHABANNE, 2006). Como ele lida com essa situação, como vê e interpreta suas próprias dificuldades e como as enfrenta contribui para seu processo de aprendizagem de forma positiva ou não.

Não se pode também deixar de abordar outros aspectos referentes às dificuldades de aprendizagens. Aspectos esses que dizem respeito a uma dificuldade mais profunda ou, como coloca Chabanne (2006, p. 57), uma discriminação entre os níveis de dificuldades. Níveis que levam um considerável número de alunos a passarem de uma dificuldade normal, comum, e até benéfica para o ensino, a uma dificuldade preocupante e que gera, muitas vezes, fracasso escolar.

O aluno que se apresenta com dificuldade em relação aos seus ensinamentos pode ser considerado um aluno normal, quando lida com sua dificuldade e se mostra capaz de vencê-la sucessiva e progressivamente, pois durante o processo de aquisição do conhecimento – a cada nova experiência – novos obstáculos, novas dificuldades, lhes serão apresentadas.

O que se evidencia em relação ao alto índice de fracasso escolar, diz respeito a alunos considerados em defasagem de aprendizagem. Esses alunos não correspondem aos requisitos mínimos exigidos para série/ano/idade no qual se encontram. Em muitos casos, a criança ou o

adolescente que se encontra 'em' dificuldades não as revela, em uma atitude inconsciente de autoproteção e sobrevivência (CHABANNE, 2006, p.89). Adentrar no mundo da escola expõe a criança a uma série de situações e experiências que podem afirmar ou prejudicar a visão que tem de si mesma (CARNEIRO, MARTINELLI e SISTO, 2003. p. 78). A escola é uma ampliação de sua esfera de relações sociais e interpessoais, e que influenciará profundamente sua história de vida.

Assim exposto, se pode entender que as concepções, maneiras como a dificuldade é vista pelo aluno, pelo educador e pela sociedade, influenciam a imagem que o aluno faz de si mesmo e de seu progresso em busca do conhecimento. A dificuldade pode ser, então, algo inevitável, mas não necessariamente intransponível para o aluno. Entretanto, em relação aos alunos com comprometimento na aprendizagem, as dificuldades são obstáculos que nem sempre eles estão interessados em enfrentar, uma vez que elas expõem sua incapacidade perante a comunidade escolar da qual fazem parte.

DEFINIÇÕES SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Antes de se abordar as várias definições para o termo dificuldades de aprendizagem, é interessante observar, brevemente, o conceito de aquisição de conhecimento, já que é em relação a ele que um determinado aluno pode ser considerado em dificuldades, apto ou não, capaz ou não, adequado ou não.

Segundo Chabanne, "adquirir conhecimento é uma experiência que se registra no tempo como um acontecimento" (CHABANNE, 2006, p.31). Aquele que aprende é, portanto, o aluno que está pronto para reconhecer esse acontecimento; ao professor cabe traçar o

caminho entre a informação, conhecimento, e a apropriação dela, acontecimento significativo.

Para se aprender é preciso pensar, trabalhar com diversas situações, analisar variadas possibilidades, em uma ação ou conjunto de ações, que exigem muito esforço por parte do aluno.

Em algumas situações, infelizmente, o aluno não está interessado ou disposto a seguir esse caminho ou mesmo não está interessado no acontecimento transformador que o conhecimento lhe trará. Isso pode acontecer devido, entre outras razões, à dificuldade do aluno em associar sentido às tarefas desempenhadas e avaliadas pela escola. Em seu 'trabalho escolar', o aluno é confrontado e seus esforços não são recompensados; aquilo que ele faz, produz, é avaliado, mas não o processo executado, trabalhado por ele (CHABANNE, 2006, p. 88).

O aluno pode se dedicar a uma determinada tarefa, gastar seu tempo e organizar esforços para resolvê-la e o resultado não ficar a contento para quem o avalia. Então tudo o que fez não tem valor, porque não chegou ao objetivo que o professor queria.

As dificuldades de aprendizagem se apresentam em formas diversas. O aluno pode aprender, ter dificuldades para aprender ou não estar interessado no estudo ou em aprender (CHABANNE, 2006, p. 90). As dificuldades podem, ainda, se apresentar associadas a diferentes problemas, quer sejam sociais, comportamentais e/ou emocionais (STEVANATO, LOUREIRO, LINHARES e MARTURANO, 2003, p. 102). Daí se pode perceber a amplitude e complexidade do tema proposto, que propicia muita investigação e também controvérsias.

A definição de dificuldade de aprendizagem, que acarreta em defasagem e fracasso escolar, abrange uma história de pesquisas científicas datadas desde os anos 60, sempre associada a atrasos em questões de literatura, língua falada, ortografia, caligrafia ou aritmética (CORREIA, 2007, p. 89). As definições mais atuais foram influenciadas por esses conceitos, mas sempre se buscando responder a todas as peculiaridades que envolvem o tema e atender as demandas distintivas reveladas pelas crianças.

No entendimento de Correia (2007, p. 91), dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio lógico/matemático.

Para Chabanne (2006, p. 94), a dificuldade escolar de aprendizagem se baseia essencialmente nas representações opostas de si mesma: por um lado ela é uma falha na aquisição do conhecimento e por outro, é um processo dinâmico da construção do conhecimento, inerente à própria pessoa.

Muitas são as teorias que buscam explicar a defasagem de aprendizagem, e em muitos casos, a evasão escolar. Soares (1992, p. 43) escreve que existe uma culpabilidade atribuída ao aluno nas teorias que explicam a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural. Segundo a autora, essas ideologias eximem a escola da responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno, de um lado por apresentar ausência de condições básicas para a aprendizagem, e de outro, em virtude de sua condição de vida, pois pertence a uma classe socialmente desfavorecida, e, portanto, por ser portador de desvantagens culturais ou de déficits sócio culturais.

Mas até que ponto a escola pode atribuir ao aluno a responsabilidade anteriormente adquirida de seu sucesso ou fracasso escolar? Como podemos entender a defasagem de aprendizagem e os caminhos que levam o aluno às últimas séries do Ensino Fundamental sem os requisitos indispensáveis para seu pleno desenvolvimento acadêmico?

Quando se fala em defasagem de aprendizagem historicamente estamos nos referindo àquele aluno que apresenta uma dificuldade em todas ou em algumas matérias específicas do currículo escolar e ou um comportamento considerado inadequado. De uma maneira geral, esses são os critérios que orientam a classificação de alunos com dificuldades, pois não existe uma definição aceita universalmente do que seria considerada defasagem de aprendizagem. O campo das dificuldades de aprendizagem é considerado somente uma manifestação do fracasso escolar, caracterizado pela evasão escolar e repetência (SISTO, 2001, p. 76).

O fato de se caracterizarem e serem identificados como portadores de defasagem de aprendizagem faz com que o aluno apresente sinais claros, entre outros, de baixa autoestima e fragilidade no autoconceito, falta de controle, de avaliação crítica, de discernimento, de percepção social, de cooperação, de aceitação e atenção (SISTO, 2001). Ações e reações comportamentais e relacionais que fazem a escola, e todos aqueles envolvidos com o ensino, ter um novo olhar para o aluno, entendendo que o mesmo apresenta algum “problema”.

Daí, então se constata a necessidade de educadores, e outros, buscarem de forma sistemática e consistente um melhor posicionamento sobre o tema e suas especificidades, a fim de proporcionar aos

seus educandos um ensino de qualidade e que verdadeiramente abranja todas as situações que a escola, e seus alunos, apresenta em sua heterogeneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi proposto demonstrar e observar no início e no decorrer deste trabalho de pesquisa, as dificuldades de aprendizagem e a defasagem escolar são entraves para se atingir um ensino de qualidade. Entender, aplicar medidas, estabelecer parâmetros e metas que visem acabar com as dificuldades de aprendizagem, que acometem a uma quantidade significativa de alunos, sobretudo da rede pública de ensino, se configuram em um grande desafio para a educação e um grande problema para os educadores que lidam com elas no cotidiano das salas de aula.

As dificuldades de aprendizagem são uma realidade cada vez mais presente no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Aqueles que poderiam, muitas vezes, evadir das escolas por não se adequarem às mesmas, agora estão sentados nas cadeiras escolares com expectativas ambíguas e difíceis de serem concebidas ou entendidas.

Diante das observações e colocações feitas nos capítulos anteriores deste trabalho, pode-se entender que as dificuldades de aprendizagem e a defasagem escolar são assuntos que levantam controvérsias, mas que encontram poucas soluções práticas ou rápidas. Há uma preocupação com esses temas e uma busca em se mapear e identificar suas causas, consequências e possíveis soluções. No entanto, se verifica valores e ideologias antigas e ultrapassadas permeando o trabalho realizado em sala pelos professores ou de caráter socialmente excludente em relação às instituições de ensino.

Como foi abordado, concepções, valores e ideologias; e definições cientificamente comprovadas e aceitas se interpoem na relação ensino/aprendizagem. Definir a condição do aluno frente à sua aprendizagem, para se estabelecer um caminho a seguir, é fundamental para dar início à aquisição de conhecimento e ao seu progresso.

Porém, é preciso estabelecer de forma clara e específica o que é, ou em que nível está, a dificuldade que o aluno encontra e enfrenta. Apenas conceber a dificuldade como um mal em si mesmo oferece poucas possibilidades de se entender e tratar o problema. Não se pode olhar para um aluno ‘com’ ou ‘em’ dificuldades e concluir que ele não aprende. Deve haver uma busca mais dinâmica que responda a essas questões e contribua efetivamente para a transformação dessa realidade.

Partindo-se para o âmbito da Unidade Escolar, ambiente que melhor reflete e demonstra as particularidades do ensino, se observa que os professores sabem identificar e procuram trabalhar de forma diferenciada com os alunos que se apresentam ‘com’ dificuldades de aprendizagem. Todavia, na análise de suas definições e concepções, se evidencia a presença de valores mal pautados, pois há em suas posições ideologias que remetem a situações sócio econômicas excludentes, como: lares desestruturados, famílias carentes e outros; e uma visão relativa do aluno ‘em’ dificuldades ou ‘com’ dificuldades.

Observando-se, ainda, o trabalho realizado pelas instâncias superiores de ensino, para se mapear o nível dos rendimentos escolares e para divulgá-los, carece de algo mais transparente que nomenclaturas podem esconder ou demonstrar. Números que

deveriam causar espanto e atitudes mais consistentes da sociedade são recebidos passivamente e, até, justificáveis pela falta de interesse, de esperança, de expectativa, dos adolescentes e jovens de hoje, ou seja, eles próprios são culpados e vítimas de sua má educação.

As dificuldades de aprendizagem se caracterizam de formas distintas, as quais devem ser objeto de interesse para o professor; entender suas particularidades é importante no trabalho a ser desenvolvido por ele, bem como saber identificá-las no aluno.

Um aluno com dificuldades demonstra um conjunto de distúrbios que passam do viés cognitivo para o emocional, o afetivo, o comportamental que se refletem na autoimagem e no autoconceito, na visão que tem de si mesmo. Algo que vai além de rótulos ou posturas autoritárias em sala.

O aluno com dificuldades não pode ser apenas números divulgados em tabelas, mas objeto de cuidado e responsabilidade social.

Em contrapartida, o aluno ‘em’ dificuldades está no pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências. Seu progresso pode e deve ser orientado pelo professor; dirigido e encaminhado para uma instância marcada pela capacidade crítica e independente. Algo que, ao seu modo e com as ações que se fizerem necessárias, deve ser alcançado com todos os alunos, com, sem ou em dificuldades. Se cremos em uma sociedade diversificada e pluralizada, em todos os aspectos e sentidos, porque não começarmos pela sala de aula?

Portanto, os desafios que as particularidades da relação ensino/aprendizagem demonstram devem ser pautados na visão de uma

sociedade igual e justa, ainda que possa parecer uma visão solitária e silenciosa.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO; MARTINELLI; SISTO, Gabriela R. da S.; Selma de C.; Fermio F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>, Acesso em 21 maio 2025.

CHABANNE, Jean-Luc. **Dificuldades de aprendizagem**: um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.

CORREIA, Luís de Miranda. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>, Acesso em 21 maio 2025.

SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2008.

STEVANATO; Indira S.; LOUREIRO; Sonia R.; LINHARES; Maria Beatriz M.; MARTURANO; Edna M^a. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**. São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>, Acesso em 21 maio 2025.

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA

SCHOOL INCLUSION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR BUILDING EQUITABLE EDUCATION

CLAUDIA DE FREITAS BARROSO SANTOS¹

RESUMO

A inclusão escolar constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, uma vez que busca assegurar o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes educacionais comuns. O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da inclusão escolar no contexto da educação básica, destacando os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos profissionais da educação, bem como as estratégias que favorecem uma prática pedagógica inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em obras de autores que discutem a educação inclusiva e em documentos legais que asseguram esse direito no Brasil. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar depende da atuação conjunta entre escola, família, professores e poder público, exigindo formação continuada dos profissionais, adaptação curricular, acessibilidade física e pedagógica e valorização das diferenças individuais. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva requer mudanças nas práticas educacionais e no compromisso institucional com uma educação democrática, capaz de promover igualdade de oportunidades e desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação inclusiva; Aprendizagem; Acessibilidade; Pedagogia.

ABSTRACT

School inclusion is one of the main challenges of contemporary education, as it seeks to ensure every student's right to access, remain, participate and learn in regular educational settings. This study aims to analyze the importance of school inclusion in basic education, highlighting the challenges faced by educational institutions and teachers, as well as the strategies that support inclusive teaching practices. The research is characterized as a literature review based on studies about inclusive education and on Brazilian legal documents that guarantee this right. The findings indicate that school inclusion depends on the joint work of schools, families, teachers and public authorities, requiring continuous professional development, curriculum adaptations, physical and pedagogical accessibility, and appreciation of individual differences. It is concluded that building an inclusive school requires changes in educational practices and an institutional commitment to democratic education capable of promoting equal opportunities and the full development of all students.

KEYWORDS: School inclusion; Inclusive education; Learning; Accessibility; Pedagogy.

¹

Graduação em Pedagogia, Universidade Anhanguera/UNIDERP (conclusão em 25/04/2014); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís, Conclusão em 08/10/2018; Professora de Educação Infantil / Atendimento Educacional Especializado - na EMEI José Vicente da Cunha.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e representa um dos principais instrumentos para a promoção da cidadania e da igualdade social. Nesse contexto, a inclusão escolar assume papel de destaque ao assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais, tenham acesso ao ensino em condições de equidade.

Nas últimas décadas, a legislação brasileira fortaleceu os princípios da educação inclusiva, estabelecendo que os estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser matriculados, prioritariamente, nas classes comuns do ensino regular, recebendo o atendimento especializado sempre que necessário. Entretanto, a efetivação desse direito ainda encontra diversos obstáculos relacionados à infraestrutura escolar, à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às atitudes sociais diante da diversidade.

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento de que a diversidade faz parte do ambiente escolar e deve ser considerada no planejamento das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a escola precisa organizar-se para atender às necessidades de todos os estudantes, eliminando barreiras à aprendizagem e à participação (MANTOAN, 2015).

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos científicos e documentos legais que tratam da educação inclusiva. A análise busca compreender os fatores que favorecem ou dificultam a implementação da inclusão escolar e identificar práticas pedagógicas capazes de promover uma educação de qualidade para todos.

A relevância desta pesquisa está na necessidade de ampliar o debate sobre a inclusão escolar, considerando que a diversidade faz parte do ambiente educacional e que o respeito às diferenças contribui para a formação de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

A inclusão escolar também está relacionada ao desenvolvimento de uma educação democrática, na qual o respeito às diferenças contribui para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa (FREIRE, 2021).

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da inclusão escolar na educação básica, identificando os desafios e as possibilidades para a efetivação de uma educação inclusiva que garanta igualdade de oportunidades e aprendizagem para todos os estudantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Apresentar os principais conceitos relacionados à inclusão escolar;
- Identificar a legislação brasileira que fundamenta a educação inclusiva;
- Analisar os desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores na implementação da inclusão;
- Discutir estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas;
- Evidenciar a importância da parceria entre escola, família e comunidade para a consolidação da educação inclusiva.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela crescente necessidade de fortalecer práticas educacionais que garantam o direito de todos os estudantes

à aprendizagem, respeitando suas diferenças e promovendo sua participação efetiva no ambiente escolar. Embora a legislação brasileira assegure a inclusão escolar como um direito fundamental, muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades para transformar esse princípio em uma realidade cotidiana.

A pesquisa também se mostra relevante para a formação dos profissionais da Pedagogia, pois evidencia a importância da preparação docente para atender à diversidade presente nas salas de aula. Compreender os fundamentos da educação inclusiva permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis, colaborativas e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, o estudo contribui para ampliar a reflexão sobre a responsabilidade compartilhada entre escola, família e sociedade na construção de ambientes educacionais acolhedores, capazes de promover o desenvolvimento humano, social e acadêmico.

PROBLEMA

Quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores para efetivar a inclusão escolar e quais estratégias podem contribuir para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes?

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas possuem o direito de aprender em igualdade de

condições, independentemente de suas características individuais. Esse modelo educacional supera a ideia de integração, na qual o estudante precisava adaptar-se ao ambiente escolar, e propõe que a própria escola se organize para atender às necessidades de todos os alunos.

Durante muitos anos, estudantes com deficiência permaneceram excluídos do sistema regular de ensino ou eram encaminhados para instituições especializadas. A partir da década de 1990, importantes documentos internacionais passaram a defender a educação como um direito universal, promovendo mudanças significativas nas políticas públicas voltadas à inclusão.

Entre esses documentos destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), considerada um marco internacional na defesa da educação inclusiva. O documento recomenda que todas as crianças tenham acesso às escolas regulares, respeitando suas necessidades individuais e garantindo igualdade de oportunidades educacionais.

No Brasil, esse movimento ganhou força com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses instrumentos legais estabeleceram diretrizes para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Assim, a inclusão escolar representa uma mudança de paradigma, pois compreende a diversidade como característica inerente à sociedade e reconhece que todos os estudantes possuem potencial para aprender

quando lhes são oferecidas condições adequadas.

O PAPEL DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O pedagogo desempenha função essencial na construção de uma escola inclusiva, atuando no planejamento, na organização e na implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes.

Além da elaboração de estratégias de ensino diferenciadas, cabe ao professor promover um ambiente acolhedor, estimular a participação dos alunos e favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Para Freire (2021), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso ético com uma prática pedagógica voltada à emancipação dos sujeitos. Esses princípios dialogam com a educação inclusiva ao reconhecer o estudante como protagonista do processo de aprendizagem.

Para desempenhar essas funções de maneira eficiente, torna-se indispensável a formação continuada dos profissionais da educação. O conhecimento sobre metodologias ativas, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e avaliação inclusiva contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se ao trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe gestora, família e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Essa parceria amplia as possibilidades de atendimento às necessidades específicas dos estudantes.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios.

Entre os principais obstáculos destacam-se:

- insuficiência de formação específica dos professores;
- ausência de materiais pedagógicos acessíveis;
- barreiras arquitetônicas nas escolas;
- número elevado de estudantes por turma;
- escassez de profissionais especializados;
- resistência cultural quanto à valorização da diversidade.

Entre os desafios identificados na literatura destacam-se a necessidade de investimentos em infraestrutura, formação continuada dos docentes, aquisição de tecnologias assistivas e fortalecimento das equipes multiprofissionais (MANTOAN, 2015).

Esses fatores dificultam a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas e comprometem o processo de ensino e aprendizagem.

Outro desafio importante consiste na adaptação curricular. A inclusão não significa oferecer conteúdo diferentes, mas flexibilizar metodologias, recursos didáticos, formas de avaliação e estratégias de ensino para atender às diferentes necessidades presentes na sala de aula.

Também merece destaque a importância da participação da família, cuja colaboração fortalece o acompanhamento pedagógico e favorece o desenvolvimento integral do estudante.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

A construção de uma escola inclusiva depende

da adoção de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e promovam a participação de todos os estudantes.

Entre as principais estratégias destacam-se:

- planejamento de atividades diversificadas;
- utilização de recursos de tecnologia assistiva;
- adaptação de materiais didáticos;
- desenvolvimento de projetos colaborativos;
- incentivo à aprendizagem cooperativa;
- avaliação contínua e processual;
- respeito ao ritmo individual de aprendizagem.

O uso de metodologias ativas também favorece a inclusão, pois coloca o estudante como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Estratégias como projetos interdisciplinares, resolução de problemas, aprendizagem baseada em projetos e atividades colaborativas estimulam maior participação dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à acessibilidade comunicacional, física, tecnológica e pedagógica. A eliminação dessas barreiras amplia as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades escolares.

Além disso, o fortalecimento da cultura inclusiva depende da conscientização de toda a comunidade escolar, promovendo o respeito às diferenças e o combate a qualquer forma de discriminação.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE ESCOLAR

A inclusão escolar não depende exclusivamente da atuação do professor. A

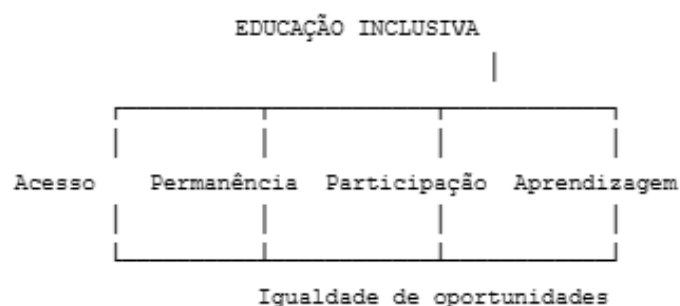
participação da família constitui elemento fundamental para o sucesso do processo educativo.

Quando escola e família estabelecem diálogo permanente, torna-se possível acompanhar o desenvolvimento do estudante, identificar dificuldades e construir estratégias conjuntas para favorecer sua aprendizagem.

A gestão escolar também exerce papel relevante ao promover ações de formação continuada, incentivar práticas colaborativas e garantir condições para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Da mesma forma, a participação da comunidade fortalece ações de conscientização sobre o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e menos excludente.

Figura 1 – Princípios da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base em Mantoan (2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores conquistas da educação contemporânea. Mais do que garantir o acesso dos estudantes com deficiência às escolas regulares, a inclusão pressupõe assegurar condições efetivas para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A análise realizada neste estudo permitiu compreender que a legislação brasileira avançou significativamente na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo princípios que orientam a construção de uma escola democrática, acessível e comprometida com a valorização da diversidade. Entretanto, a existência de dispositivos legais, por si só, não assegura a efetivação da inclusão escolar. Ainda persistem desafios relacionados à formação continuada dos professores, à acessibilidade física e pedagógica, à disponibilidade de recursos didáticos e ao fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Também foi possível verificar que o papel do pedagogo é fundamental na implementação de práticas educativas inclusivas. O planejamento de atividades diversificadas, a flexibilização curricular, a utilização de metodologias ativas, o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e a aproximação com as famílias constituem elementos essenciais para promover uma aprendizagem significativa e respeitosa às diferenças individuais.

Outro aspecto evidenciado refere-se à necessidade de desenvolver uma cultura escolar baseada no respeito, na equidade e na valorização da diversidade humana. A inclusão deve ser compreendida como um compromisso coletivo, envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e toda a comunidade escolar.

Conforme defendem Mantoan (2015) e Freire (2021), a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da transformação das práticas pedagógicas, da valorização da diversidade e do compromisso coletivo com uma educação democrática.

Dessa forma, conclui-se que os desafios

existentes podem ser superados por meio da atuação integrada entre os diferentes atores educacionais, da formação permanente dos profissionais e da implementação de políticas públicas que fortaleçam a educação inclusiva. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre o tema e incentive práticas pedagógicas capazes de promover uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

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

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 9 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e
Linha de Ação sobre Necessidades
Educativas Especiais.** Salamanca:
UNESCO, 1994.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA ROTINA DA CRECHE E DA PRÉ-ESCOLA

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: SUSTAINABLE PRACTICES IN DAYCARE AND PRESCHOOL ROUTINES

DALETE BRAGA DE SOUSA ATHAYDE 1
DANIELA ATHAYDE DALAMA 2
MIRELLA GONÇALVES SANTANA 3

RESUMO

A Educação Ambiental tem conquistado espaço cada vez mais significativo nas discussões contemporâneas sobre a Educação Infantil. Essa abordagem não se limita a transmitir informações sobre preservação, mas favorece experiências ricas que estimulam a curiosidade natural das crianças, a observação cuidadosa e a construção de valores relacionados ao cuidado afetivo e responsável com a natureza desde os primeiros anos de vida. Na primeira infância, período de intensa descoberta e exploração do mundo, práticas concretas como a implantação e manutenção de hortas escolares, atividades sistemáticas de reciclagem, reutilização criativa de materiais e vivências frequentes ao ar livre ampliam consideravelmente as possibilidades de aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que fortalecem atitudes de responsabilidade coletiva, cooperação e vínculo emocional com o meio ambiente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça fortemente essa proposta ao destacar o Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que incentiva as crianças a investigarem fenômenos naturais, perceberem mudanças no ambiente e desenvolverem habilidades relacionadas à experimentação, observação, formulação de hipóteses e resolução de problemas do cotidiano. O presente estudo, de caráter bibliográfico, discute a relevância da Educação Ambiental integrada à rotina diária da creche e da pré-escola, analisando como as práticas sustentáveis podem contribuir de forma integral para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e ético das crianças pequenas. Fundamentado em autores nacionais e internacionais que abordam educação, infância e sustentabilidade, o trabalho aponta que a inserção precoce e contínua de experiências ambientais favorece aprendizagens profundas e duradouras, fortalece os vínculos afetivos com a natureza e contribui decisivamente para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, participativos e comprometidos com a preservação ambiental e a construção de um futuro sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Educação Infantil; Sustentabilidade; BNCC; Primeira Infância.

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 Elíseos, 2019 Pós-Graduação em Educação Fundamental Campos Elíseos 2018.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA ROTINA DA CRECHE E DA PRÉ-ESCOLA

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: SUSTAINABLE PRACTICES IN DAYCARE AND PRESCHOOL ROUTINES

DALETE BRAGA DE SOUSA ATHAYDE	1
DANIELA ATHAYDE DALAMA	2
MIRELLA GONÇALVES SANTANA	3

ABSTRACT

Environmental Education has gained increasing relevance in contemporary discussions about Early Childhood Education. This approach goes beyond transmitting information about preservation; it promotes rich experiences that stimulate children's natural curiosity, careful observation, and the construction of values related to affective and responsible care for nature from the earliest years of life. During early childhood, a period of intense discovery and exploration, concrete practices such as implementing and maintaining school gardens, systematic recycling activities, creative material reuse, and frequent outdoor experiences significantly expand opportunities for meaningful learning while strengthening attitudes of collective responsibility, cooperation, and emotional bonding with the environment. The Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) strongly supports this proposal by highlighting the field of experience "Spaces, Times, Quantities, Relationships and Transformations," encouraging children to investigate natural phenomena, perceive environmental changes, and develop skills in experimentation, observation, hypothesis formulation, and everyday problem-solving. This bibliographic study discusses the relevance of Environmental Education integrated into daily daycare and preschool routines, analyzing how sustainable practices can contribute integrally to the cognitive, social, emotional, and ethical development of young children. Based on national and international authors addressing education, childhood, and sustainability, the work shows that the early and continuous insertion of environmental experiences promotes deep and lasting learning, strengthens affective bonds with nature, and decisively contributes to the formation of more conscious, critical, participatory, and environmentally committed citizens.

KEYWORDS: Environmental Education; Early Childhood Education; Sustainability; BNCC; School Garden.

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 Elíseos, 2019 Pós-Graduação em Educação Fundamental Campos Elíseos 2018.

INTRODUÇÃO

Pensar a Educação Ambiental na primeira infância significa reconhecer que as crianças não aprendem apenas por meio de explicações verbais ou conteúdos sistematizados. Elas aprendem de forma ativa e concreta, observando atentamente, experimentando com as mãos, manipulando objetos, fazendo perguntas incessantes e estabelecendo relações significativas entre o que vivenciam diariamente e o mundo que as cerca. É justamente nesse período sensível e rico em descobertas que valores, atitudes e formas de compreender a realidade começam a ser construídos de maneira mais intensa e duradoura, tornando a Educação Infantil um espaço privilegiado e estratégico para o desenvolvimento da consciência ambiental.

Durante muito tempo, as discussões relacionadas ao meio ambiente permaneceram restritas às disciplinas das etapas posteriores da Educação Básica. Entretanto, os graves desafios atuais como as mudanças climáticas aceleradas, o aumento alarmante da produção de resíduos sólidos, a degradação dos ecossistemas e as dificuldades relacionadas ao consumo sustentável evidenciaram a urgência de iniciar esse processo educativo ainda nos primeiros anos de vida. Não se trata de formar mini-especialistas em questões ambientais, mas de criar oportunidades lúdicas e significativas para que as crianças desenvolvam sensibilidade, empatia e respeito diante da natureza, compreendam a importância do cuidado coletivo e reconheçam que suas pequenas ações cotidianas possuem consequências reais no ambiente em que vivem (Carvalho et al., 2012).

Segundo essa perspectiva, cuidar do jardim da escola, separar resíduos recicláveis ou acompanhar o crescimento diário de uma planta deixa de ser apenas uma atividade

recreativa e passa a representar uma experiência educativa profundamente transformadora. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortalece essa compreensão ao destacar que as crianças aprendem por meio das interações, das brincadeiras e das experiências concretas, considerando seu cotidiano como ponto de partida para novas descobertas. Dentre os Campos de Experiência, destaca-se o de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que incentiva a observação atenta dos fenômenos naturais, a percepção das mudanças no ambiente e a compreensão das relações existentes entre os diferentes elementos da natureza.

Quando uma criança planta uma semente, rega diariamente, observa seu crescimento e percebe a necessidade de água, luz solar e cuidados constantes, ela não está apenas desenvolvendo conhecimentos relacionados às ciências naturais. Está construindo, de forma vivencial, noções importantes de responsabilidade, paciência, temporalidade, cooperação e profundo respeito pela vida. Essas aprendizagens dificilmente seriam consolidadas apenas por meio de explicações teóricas. Na concepção de Capra et al. (2006), compreender os sistemas vivos exige perceber as interconexões entre todos os elementos da natureza uma visão que se aproxima naturalmente das práticas pedagógicas integradas da Educação Infantil.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da Educação Ambiental na primeira infância, destacando como práticas sustentáveis desenvolvidas na rotina da creche e da pré-escola contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com o Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações” previsto na Base Nacional Comum Curricular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os fundamentos da Educação Ambiental na Educação Infantil;
- Identificar a contribuição da horta pedagógica para o desenvolvimento infantil;
- Analisar o uso da reciclagem e da reutilização de materiais como estratégias pedagógicas;
- Discutir a importância do contato direto com a natureza na construção da consciência ambiental;
- Relacionar as práticas sustentáveis aos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC;
- Refletir sobre o papel da escola e da família na formação de hábitos sustentáveis desde os primeiros anos de vida.

JUSTIFICATIVA

A crescente preocupação mundial com as questões ambientais evidencia a necessidade urgente de desenvolver práticas educativas que promovam, desde a mais tenra infância, atitudes responsáveis, reflexivas e cuidadosas em relação ao meio ambiente. A Educação Infantil representa uma etapa estratégica e sensível para esse processo, pois é nesse período que valores, hábitos, curiosidade e formas de interação com o mundo começam a ser consolidados de maneira profunda. Ao inserir experiências relacionadas à sustentabilidade na rotina escolar de forma

integrada e prazerosa, amplia-se significativamente a possibilidade de formar crianças mais sensíveis às questões ambientais, conscientes de seu papel ativo na preservação dos recursos naturais e capazes de perceber que pequenas ações cotidianas podem produzir impactos positivos e coletivos na construção de uma sociedade mais sustentável.

DESENVOLVIMENTO

A infância é um período singular e repleto de maravilhas. A curiosidade surge de forma espontânea e impulsiona a criança a investigar tudo aquilo que desperta seu interesse: folhas caídas, sementes germinando, pequenos insetos, o cheiro da terra molhada após a chuva ou a transformação de uma flor em fruto. Para os adultos, esses acontecimentos podem parecer simples, mas para a criança eles carregam enorme potencial educativo e encantamento Tiriba et al.(2018).

O contato cotidiano e qualificado com elementos naturais favorece não apenas o desenvolvimento de conhecimentos científicos iniciais, mas também o desenvolvimento motor, sensorial, emocional e social. Caminhar sobre diferentes superfícies, sentir a textura da areia ou da grama, observar a chuva caindo ou perceber as mudanças provocadas pelas estações do ano ampliam a percepção sensorial e fortalecem habilidades de investigação e curiosidade.

A horta escolar destaca-se como uma das estratégias mais completas e interdisciplinares da Educação Ambiental. Muito além da produção de alimentos, ela constitui um verdadeiro laboratório vivo. No preparo da terra, no plantio, no cuidado diário e na colheita, as crianças desenvolvem coordenação motora fina e grossa, aprendem a trabalhar em equipe,

compreendem a importância dos cuidados permanentes e vivenciam conceitos de paciência e responsabilidade Barbosa e Horn et al. (2008). Conceitos matemáticos surgem naturalmente: contar sementes, medir o crescimento das plantas, comparar tamanhos e registrar datas. Essa experiência dialoga diretamente com o Campo de Experiência da BNCC e torna o aprendizado concreto, significativo e prazeroso Piaget et al. (1976).

As atividades de reciclagem e reutilização de materiais também ocupam posição central. No entanto, é fundamental ir além da simples separação de resíduos. O trabalho pedagógico deve estimular a reflexão crítica sobre consumo consciente, redução de desperdício e criatividade. Caixas de papelão transformam-se em brinquedos ou casinhas, garrafas plásticas viram vasos ou instrumentos, e jornais antigos tornam-se matéria-prima para arte. Assim, as crianças percebem novas possibilidades nos objetos antes considerados descartáveis Guimarães et al. (2016) e Freire et al. (1996).

Em uma sociedade marcada pela urbanização intensa e pelo uso excessivo de telas, o contato direto e frequente com espaços naturais torna-se ainda mais essencial. Passeios em parques, observação de pássaros, coleta de folhas para colagens e construção de pequenos jardins sensoriais representam oportunidades insubstituíveis de aprendizagem Louv, et al. (2016).

A participação ativa das famílias é outro elemento fundamental. Quando escola e comunidade compartilham objetivos semelhantes por meio de hortas domésticas, campanhas de economia de água ou projetos de coleta seletiva as experiências ganham continuidade e maior significado Gadotti et al. (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a Educação Ambiental na primeira infância significa reconhecer que a formação de uma consciência ecológica não começa na adolescência, nem depende exclusivamente da aquisição de conceitos científicos complexos. Ela tem origem nas experiências cotidianas, nas relações afetivas estabelecidas com a natureza e nas oportunidades oferecidas para que as crianças descubram, questionem, experimentem e compreendam o ambiente em que vivem.

As práticas sustentáveis inseridas na rotina da creche e da pré-escola hortas pedagógicas, projetos de reciclagem, compostagem, reutilização criativa de materiais e exploração frequente de espaços naturais ultrapassam a mera transmissão de comportamentos corretos. Elas contribuem de forma integrada e profunda para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e ético das crianças, favorecendo a construção das competências previstas pela BNCC.

O professor assume papel essencial como mediador sensível das descobertas infantis, criando contextos que despertam curiosidade e respeitam os diferentes ritmos de cada criança. A parceria com as famílias fortalece ainda mais os resultados. Embora persistam desafios relacionados à formação continuada dos educadores e à adequação dos espaços físicos, investir em práticas permanentes de Educação Ambiental representa uma escolha pedagógica, ética e social de grande relevância. Mais do que preparar as crianças para enfrentar problemas ambientais futuros, trata-se de possibilitar que elas cresçam desenvolvendo vínculos profundos com a natureza, compreendendo o valor da cooperação e reconhecendo que pequenas atitudes cotidianas possuem impacto coletivo poderoso

na construção de um mundo mais sustentável, justo e acolhedor para as gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DELORS, Jacques et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

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

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** 8 ed. Campinas: Papirus, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza.** São Paulo: Aquariana, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 12 ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2015.

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

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

IMPACTOS DA PRIVAÇÃO E DA QUALIDADE DO SONO NA ROTINA, COMPORTAMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS: RELAÇÕES ENTRE SONO, BIRRAS, CONCENTRAÇÃO E VÍNCULO FAMILIAR E ESCOLAR

IMPACTS OF SLEEP DEPRIVATION AND SLEEP QUALITY ON THE ROUTINE, BEHAVIOR AND LEARNING OF CHILDREN AGED 0 TO 5 YEARS: RELATIONSHIPS BETWEEN SLEEP, TANTRUMS, CONCENTRATION AND FAMILY-SCHOOL BONDS

DANIELA FERNANDA VEIGA BONATTE 1
ELIANA OLIVEIRA ARMINIO 2
ALINE AJOVEDI SPERANDIO 3

RESUMO

O sono representa um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, influenciando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais durante os primeiros anos de vida. Entre 0 e 5 anos, período marcado por intensas transformações no desenvolvimento infantil, a qualidade e a quantidade adequada de sono contribuem diretamente para a regulação emocional, a capacidade de atenção, a memória e a aprendizagem. Entretanto, a rotina de muitas crianças tem sido afetada por fatores como excesso de estímulos, uso prolongado de telas, ausência de horários regulares e dificuldades familiares na construção de hábitos saudáveis de descanso. Nesse contexto, a privação do sono pode estar relacionada ao aumento de comportamentos como irritabilidade, birras frequentes, dificuldades de concentração e alterações na interação social.

O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da privação e da qualidade do sono na rotina, no comportamento e na aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos, destacando a relação entre sono, desenvolvimento emocional, vínculo afetivo e o papel da família e da escola nesse processo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada em estudos científicos e documentos relacionados ao desenvolvimento infantil e à educação. Os estudos analisados demonstram que o sono adequado favorece melhores condições para a aprendizagem e para a construção de relações mais equilibradas, enquanto sua privação pode comprometer a autorregulação emocional e o desempenho das crianças nas atividades cotidianas. Segundo Mindell et al. (2015), estabelecer rotinas consistentes de sono desde os primeiros anos contribui para o desenvolvimento saudável e para a organização emocional infantil. Assim, compreender o sono como parte da educação e do cuidado torna-se essencial para promover práticas integradas entre família e escola.

PALAVRAS-CHAVE: Sono infantil; Educação Infantil; Aprendizagem; Comportamento; Desenvolvimento Infantil.

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 FACCRI
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 Pós-Graduação em Atendimento Escolar Especializado/2020 Faculdade São Luís/Jaboticabal.

IMPACTOS DA PRIVAÇÃO E DA QUALIDADE DO SONO NA ROTINA, COMPORTAMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS: RELAÇÕES ENTRE SONO, BIRRAS, CONCENTRAÇÃO E VÍNCULO FAMILIAR E ESCOLAR
IMPACTS OF SLEEP DEPRIVATION AND SLEEP QUALITY ON THE ROUTINE, BEHAVIOR AND LEARNING OF CHILDREN AGED 0 TO 5 YEARS: RELATIONSHIPS BETWEEN SLEEP, TANTRUMS, CONCENTRATION AND FAMILY-SCHOOL BONDS

DANIELA FERNANDA VEIGA BONATTE 1
ELIANA OLIVEIRA ARMINIO 2
ALINE AJOVEDI SPERANDIO 3

ABSTRACT

Sleep represents one of the fundamental elements for children's overall development, influencing physical, emotional, cognitive and social aspects during the early years of life. Between 0 and 5 years old, a period marked by intense developmental changes, adequate sleep quality and duration directly contribute to emotional regulation, attention capacity, memory and learning. However, many children's routines have been affected by factors such as excessive stimulation, prolonged screen exposure, lack of regular schedules and difficulties in establishing healthy sleep habits.

In this context, sleep deprivation may be associated with increased behaviors such as irritability, frequent tantrums, difficulties in concentration and changes in social interaction. This article aims to analyze the impacts of sleep deprivation and sleep quality on the routine, behavior and learning of children aged 0 to 5 years, highlighting the relationship between sleep, emotional development, affective bonds and the role of family and school in this process. This is a bibliographic study based on scientific research and documents related to child development and education. The analyzed studies indicate that adequate sleep provides better conditions for learning and emotional balance, while sleep deprivation may negatively affect children's self-regulation and daily performance. According to Mindell et al. (2015), consistent sleep routines established during early childhood contribute to healthy development and emotional organization. Therefore, understanding sleep as an essential component of care and education is fundamental for promoting integrated practices between family and school.

KEYWORDS: Child Sleep; Early Childhood Education; Learning; Behavior; Child Development.

-
- 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 FACCRI
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 Pós-Graduação em Atendimento Escolar Especializado/2020 Faculdade São Luís/Jaboticabal.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase marcada por intensas mudanças biológicas, emocionais e cognitivas, nas quais experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida exercem influência significativa sobre o desenvolvimento futuro da criança. Entre os diversos fatores que contribuem para esse processo, o sono ocupa um papel fundamental, pois está diretamente relacionado à recuperação do organismo, à organização das emoções, à consolidação da memória e ao funcionamento adequado das funções cognitivas.

Apesar de ser uma necessidade básica, o sono infantil nem sempre recebe a atenção necessária dentro das rotinas familiares e escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades para dormir, horários irregulares de descanso ou redução do tempo adequado de sono devido a mudanças no estilo de vida, excesso de estímulos, utilização frequente de dispositivos eletrônicos e ausência de uma rotina estruturada. Essas situações podem gerar impactos observáveis no comportamento infantil, manifestando-se por meio de irritabilidade, agitação, dificuldade de concentração e maior ocorrência de conflitos.

Segundo Nunes et al. (2019), alterações na qualidade do sono durante a infância podem interferir diretamente nos processos de autorregulação emocional, tornando algumas crianças mais vulneráveis a respostas intensas diante de situações de frustração. Dessa forma, comportamentos frequentemente interpretados apenas como “birra” ou desobediência podem estar relacionados também ao cansaço, à dificuldade de controle emocional e à necessidade não atendida de descanso.

No ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, essas consequências tornam-se ainda mais perceptíveis. Crianças privadas de sono podem apresentar menor

participação nas atividades, dificuldade para acompanhar propostas pedagógicas, redução da atenção e alterações nas relações com colegas e professores. De acordo com Oliveira et al. (2019), o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais, sendo necessário considerar todos os elementos que influenciam a aprendizagem.

A relação entre sono e aprendizagem está associada principalmente ao funcionamento cerebral durante os períodos de descanso. Durante o sono, o organismo realiza processos importantes para a consolidação das experiências vividas durante o dia, favorecendo a memória e a aquisição de novos conhecimentos. Conforme Walker et al. (2017), a privação do sono compromete funções relacionadas à atenção, ao processamento das informações e ao equilíbrio emocional.

Além dos aspectos cognitivos, o sono também possui relação direta com os vínculos afetivos construídos pela criança. Uma rotina organizada de descanso proporciona maior disponibilidade emocional para interagir, brincar e estabelecer relações positivas com familiares, professores e outras crianças. Nesse sentido, família e escola possuem responsabilidades compartilhadas na construção de hábitos saudáveis, criando ambientes que favoreçam o bem-estar infantil.

Diante desse cenário, compreender os impactos da privação e da qualidade do sono torna-se essencial para profissionais da educação e familiares, pois permite uma visão mais ampla sobre determinados comportamentos infantis e possibilita a criação de estratégias de cuidado mais adequadas. O sono não deve ser compreendido apenas como um momento de pausa, mas como uma condição indispensável para que a criança

possa desenvolver plenamente suas capacidades emocionais, sociais e cognitivas.

OBJETIVO GERAL

Analisar os impactos da privação e da qualidade do sono na rotina, no comportamento e na aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos, destacando a relação entre sono, concentração, manifestações comportamentais, vínculos afetivos e a importância da participação da família e da escola na construção de hábitos saudáveis.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender a importância do sono para o desenvolvimento integral das crianças durante a primeira infância, considerando seus impactos nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Identificar as principais consequências da privação do sono no comportamento infantil, especialmente em relação à irritabilidade, às birras, às alterações emocionais e às dificuldades de autorregulação.

Analisar a influência da qualidade do sono nos processos de atenção, concentração, memória e aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

Discutir o papel da família e da escola na construção de rotinas adequadas de descanso e na promoção de hábitos saudáveis de sono.

Refletir sobre a importância dos vínculos afetivos para o desenvolvimento emocional infantil e sua relação com a segurança, o bem-estar e a aprendizagem das crianças.

JUSTIFICATIVA

O sono infantil constitui uma necessidade essencial para o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças, porém muitas vezes é tratado apenas como uma questão de rotina familiar, sem considerar seus impactos no comportamento e na aprendizagem. Durante a primeira infância, período em que ocorre intensa formação das capacidades cognitivas, emocionais e sociais, a qualidade do descanso influencia diretamente a maneira como a criança interage com o ambiente e enfrenta desafios cotidianos.

A escolha desta temática justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre comportamentos infantis frequentemente interpretados de maneira equivocada. Episódios de irritabilidade, dificuldade de concentração, resistência às atividades e aumento das chamadas “birras” pode estar relacionados não apenas à personalidade da criança, mas também à falta de descanso adequado e à ausência de uma rotina organizada.

No contexto escolar, compreender a relação entre sono e desenvolvimento permite que professores adotem estratégias mais sensíveis diante das necessidades das crianças. Segundo Wallon et al. (1975), o desenvolvimento infantil envolve uma integração entre emoção, movimento e cognição, sendo fundamental considerar os aspectos emocionais e fisiológicos que influenciam a aprendizagem.

Além disso, a participação da família torna-se indispensável, pois os hábitos construídos no ambiente doméstico refletem diretamente na rotina escolar. A construção de horários regulares, ambientes tranquilos e práticas de preparação para o sono pode contribuir para maior equilíbrio emocional e melhor aproveitamento das experiências educativas.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DO SONO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O sono desempenha uma função indispensável no desenvolvimento das crianças, especialmente durante os primeiros cinco anos de vida, fase em que ocorrem importantes processos de maturação cerebral. Mais do que um período de descanso físico, dormir adequadamente permite que o organismo organize informações, fortaleça conexões neurais e mantenha o equilíbrio dos sistemas responsáveis pela atenção, memória e regulação emocional.

Durante a infância, as necessidades de sono são maiores do que na fase adulta devido ao intenso ritmo de crescimento e desenvolvimento. Crianças pequenas necessitam de uma rotina estruturada que favoreça períodos suficientes de descanso, pois alterações nesse processo podem comprometer diferentes áreas do desenvolvimento.

Segundo Mindell et al. (2015), crianças que possuem rotinas consistentes de sono tendem a apresentar melhores indicadores de comportamento, humor e adaptação às atividades diárias. A previsibilidade dos horários de dormir e acordar oferece segurança emocional, pois permite que a criança compreenda a organização do seu cotidiano.

Na perspectiva do desenvolvimento infantil, o sono também está relacionado à construção da autonomia. Quando a criança participa de uma rotina organizada, aprende gradualmente a reconhecer sinais de cansaço, desenvolver hábitos de autocuidado e compreender limites relacionados aos momentos de descanso.

De acordo com Vygotsky et al. (1998), o desenvolvimento da criança acontece por meio das relações estabelecidas com o ambiente social. Dessa forma, os hábitos relacionados ao sono também são construídos através das interações familiares e culturais, sendo influenciados pelas práticas e pelos modelos oferecidos pelos adultos responsáveis.

A ausência de uma rotina adequada pode gerar consequências que ultrapassam o período noturno. Crianças que dormem pouco ou apresentam sono de baixa qualidade podem demonstrar maior dificuldade para lidar com frustrações, controlar emoções e participar de atividades que exigem atenção e concentração.

RELAÇÃO ENTRE PRIVAÇÃO DO SONO E COMPORTAMENTO INFANTIL

Um dos efeitos mais perceptíveis da privação do sono está relacionado às mudanças comportamentais. Crianças cansadas podem apresentar maior irritabilidade, impaciência, alterações de humor e dificuldade em aceitar regras ou limites estabelecidos pelos adultos.

Muitas vezes, essas manifestações são interpretadas exclusivamente como falta de disciplina ou comportamento inadequado, porém o cansaço interfere diretamente na capacidade infantil de controlar emoções e responder aos estímulos do ambiente. A criança pequena ainda está desenvolvendo mecanismos de autorregulação e necessita do suporte dos adultos para organizar suas respostas emocionais.

Segundo Gomes et al. (2020), problemas relacionados ao sono podem estar associados ao aumento de comportamentos externalizantes, como agitação, impulsividade e dificuldade de interação social. Isso demonstra que o sono possui relação direta com a forma

como a criança expressa suas necessidades e enfrenta situações de conflito.

As chamadas “birras” fazem parte do desenvolvimento infantil e podem ocorrer naturalmente como expressão de desejos e emoções ainda pouco elaboradas. Entretanto, quando associadas ao cansaço excessivo, podem apresentar maior intensidade e frequência, pois a criança possui menos recursos internos para lidar com frustrações.

Nesse sentido, compreender a influência do sono sobre o comportamento permite que família e escola adotem uma postura mais acolhedora, buscando identificar as causas das manifestações infantis antes de realizar julgamentos sobre a criança.

SONO, CONCENTRAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A qualidade do sono possui relação direta com os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem infantil. Durante a primeira infância, o cérebro encontra-se em constante desenvolvimento, necessitando de períodos adequados de descanso para organizar informações, fortalecer conexões neurais e favorecer a aquisição de novas habilidades.

No ambiente da Educação Infantil, a aprendizagem acontece principalmente por meio das interações, brincadeiras e experiências propostas pelo professor. Entretanto, para que a criança participe dessas atividades de maneira significativa, é necessário que apresente condições físicas e emocionais adequadas. O sono insuficiente pode reduzir a capacidade de atenção, dificultar a memória e diminuir o interesse pelas atividades realizadas em sala.

Segundo Walker et al. (2017), o sono exerce papel essencial na consolidação da memória e na organização das informações adquiridas durante o período de vigília. Dessa forma, crianças que apresentam uma rotina de descanso inadequada podem ter dificuldades para manter a concentração, acompanhar propostas pedagógicas e responder aos estímulos oferecidos pelo ambiente escolar.

Além dos aspectos cognitivos, a privação do sono também influencia a motivação e a participação infantil. Uma criança cansada pode demonstrar menor envolvimento nas brincadeiras, resistência às atividades coletivas e maior necessidade de intervenção dos adultos para permanecer concentrada.

Na concepção de Vygotsky et al. (1998), o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação com o meio social e cultural. Portanto, quando fatores biológicos, como o descanso inadequado, interferem no estado emocional e na disponibilidade para interagir, todo o processo de aprendizagem pode ser afetado.

Nesse sentido, professores da Educação Infantil precisam considerar o sono como um elemento relacionado ao processo educativo. Observar mudanças no comportamento, na participação e na atenção das crianças pode auxiliar na identificação de possíveis dificuldades relacionadas à rotina de descanso.

SONO, VÍNCULO AFETIVO E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

O sono também apresenta uma forte relação com o desenvolvimento emocional e com a construção dos vínculos afetivos durante a infância. A presença de uma rotina de descanso organizada transmite segurança e previsibilidade, fatores fundamentais para que a criança desenvolva confiança nas relações

estabelecidas com adultos e outras crianças.

O momento de preparação para dormir, especialmente no ambiente familiar, pode representar uma oportunidade de interação afetiva. Conversas tranquilas, histórias, músicas e demonstrações de carinho antes do sono fortalecem os vínculos e contribuem para a sensação de proteção emocional da criança.

Segundo Bowlby et al. (1984), os vínculos estabelecidos nos primeiros anos de vida possuem influência significativa na segurança emocional da criança, afetando sua capacidade de explorar o ambiente e estabelecer novas relações. Dessa maneira, uma rotina de sono saudável não envolve apenas horários adequados, mas também a qualidade das interações que acontecem nesse processo.

Quando a criança apresenta dificuldades constantes para dormir ou possui uma rotina marcada por estímulos excessivos, pode ocorrer maior instabilidade emocional. O cansaço acumulado interfere na capacidade de lidar com emoções, tornando mais frequentes comportamentos como choro intenso, irritação e dificuldade de adaptação.

No contexto escolar, o vínculo construído entre professor e criança também é influenciado pelas condições emocionais dos alunos. Uma criança descansada tende a apresentar maior disponibilidade para brincar, comunicar-se e participar das experiências coletivas. Já uma criança privada de sono podem necessitar de maior acolhimento e compreensão por parte dos educadores.

Conforme Wallon et al. (1975), a afetividade possui papel central no desenvolvimento infantil, pois emoção e cognição estão profundamente relacionadas. Assim, compreender o comportamento infantil exige

considerar não apenas aquilo que a criança demonstra externamente, mas também suas necessidades físicas e emocionais.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS DE SONO

A construção de hábitos adequados de sono depende de uma atuação conjunta entre família e escola. Embora grande parte da rotina de descanso aconteça no ambiente familiar, a instituição educativa possui papel importante na orientação, observação e promoção de práticas que favoreçam o bem-estar infantil.

A família representa o primeiro espaço de construção de hábitos e referências para a criança. A definição de horários regulares, a redução de estímulos antes de dormir e a criação de um ambiente tranquilo são estratégias que contribuem para uma melhor qualidade do sono.

Segundo Mindell et al. (2015), rotinas previsíveis antes do sono ajudam a criança a compreender os momentos de transição entre atividades, reduzindo dificuldades relacionadas ao adormecer e favorecendo maior estabilidade comportamental.

A escola, por sua vez, pode contribuir observando sinais de cansaço, alterações de comportamento e dificuldades de participação nas atividades. Professores que compreendem a relação entre sono e desenvolvimento conseguem interpretar determinadas atitudes infantis de maneira mais ampla, evitando práticas baseadas apenas em punição ou correção.

Além disso, a comunicação entre família e escola é essencial. Compartilhar informações sobre a rotina da criança permite identificar

possíveis fatores que estejam interferindo no comportamento e na aprendizagem. Essa parceria fortalece ações de cuidado e amplia as possibilidades de intervenção.

De acordo com Oliveira et al. (2019), a Educação Infantil deve considerar a criança em sua integralidade, envolvendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Dessa forma, o sono passa a ser compreendido como parte do processo educativo e não apenas como uma questão doméstica.

Assim, promover hábitos saudáveis de sono significa criar condições para que a criança esteja mais preparada para aprender, interagir e desenvolver suas capacidades de maneira equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sono representa um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças durante a primeira infância, influenciando diretamente aspectos relacionados ao comportamento, à aprendizagem, à concentração e às relações afetivas estabelecidas no cotidiano. A análise realizada demonstra que a qualidade do descanso não deve ser compreendida apenas como uma necessidade fisiológica, mas como uma condição fundamental para que a criança desenvolva suas capacidades emocionais, cognitivas e sociais.

A privação do sono pode gerar impactos significativos na rotina infantil, manifestando-se por meio de irritabilidade, dificuldade de autorregulação, aumento de comportamentos de oposição e maior ocorrência de episódios interpretados como “birras”. Entretanto, compreender esses comportamentos apenas como desobediência limita a percepção sobre

as reais necessidades da criança. Muitas manifestações podem estar relacionadas ao cansaço, à dificuldade de lidar com emoções e à ausência de uma rotina adequada de descanso.

No contexto da Educação Infantil, torna-se indispensável que professores reconheçam a influência do sono sobre os processos de aprendizagem. Uma criança descansada apresenta maior disponibilidade para interagir, brincar, explorar novos conhecimentos e participar das experiências propostas pela escola. Em contrapartida, alterações no padrão de sono podem comprometer a atenção, a memória e a participação nas atividades pedagógicas.

Também se destaca a importância da parceria entre família e escola na construção de hábitos saudáveis de sono. A família possui papel fundamental na organização das rotinas domésticas, enquanto a escola contribui por meio da observação, acolhimento e orientação das necessidades infantis. Essa relação colaborativa possibilita compreender a criança de maneira integral, considerando seus aspectos físicos, emocionais e sociais.

Portanto, refletir sobre o sono infantil significa ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento da criança e reconhecer que fatores cotidianos possuem grande influência sobre sua aprendizagem e comportamento. Mais do que estabelecer horários de descanso, é necessário construir ambientes seguros, afetivos e organizados, nos quais a criança possa desenvolver-se plenamente.

A valorização do sono como parte do cuidado e da educação infantil representa uma mudança de perspectiva importante. Ao considerar o descanso como um componente essencial do desenvolvimento humano, família

e escola passam a atuar de forma mais sensível e consciente, favorecendo uma infância mais saudável, equilibrada e rica em experiências.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, John et al. **Attachment and loss: attachment**. New York: Basic Books, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

GOMES, Mariana et al. **Sleep problems and behavioral outcomes in childhood: implications for child development**. 2020.

MINDELL, Jodi A. et al. Developmental aspects of sleep hygiene and sleep routines in children. **Sleep Medicine Reviews**, 2015.

NUNES, Maria Luiza et al. **Sono e desenvolvimento infantil: aspectos cognitivos e comportamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

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

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

WALKER, Matthew et al. **Why we sleep: unlocking the power of sleep and dreams**. New York: Scribner, 2017.

WALLON, Henri et al. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Role of Games in the Process of Constructing and Developing Writing Skills in Early Childhood Education

DENISE COSTA DA SILVA¹

RESUMO

Esta pesquisa pretende analisar a contribuição dos jogos pedagógicos no processo de construção da escrita infantil e o objetivo principal da mesma é saber como os jogos na educação infantil contribuem no desenvolvimento e avanço das hipóteses silábicas da criança. Trata-se de um estudo para compreender como agir diante da dificuldade do aluno facilitando e contribuindo para o processo de ensino- aprendizagem tornando mais significativo e prazeroso. Através desta pesquisa observar como a criança poderá aprimorar as suas habilidades e desenvolver estratégias no que diz respeito a forma de pensar sobre a escrita fazendo com que a mesma não se sinta pressionada aprendendo de uma forma mais lúdica. Os autores estudados apontam para situações que comprovam que os jogos podem ser explorados e usados para tornar a aprendizagem mais prazerosa ressaltando assim, a importância das atividades lúdicas como rica fonte de aprendizagem no ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Escrita; Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contribution of educational games to the process of children's writing development. Its main objective is to understand how games in early childhood education contribute to the development and advancement of children's syllabic writing hypotheses. This study seeks to understand how to address students' difficulties, facilitating and contributing to the teaching-learning process, making it more meaningful and enjoyable.

Through this research, it is possible to observe how children can improve their skills and develop strategies regarding their way of thinking about writing, allowing them to learn in a more playful manner without feeling pressured. The authors studied point to situations that demonstrate that games can be explored and used to make learning more enjoyable, thus highlighting the importance of playful activities as a rich source of learning in the educational environment.

KEYWORDS: Games; Writing; Early Childhood Education; Learning.

¹

Graduada em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes (2014); Pós Graduação em Ensino Lúdico pela Faculdade São Luís (2022); Professora de Educação infantil no CEI Jardim Silva Telles.

INTRODUÇÃO

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 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.

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 deve-se 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 contrastou 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.

O PAPEL DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para uma melhor compreensão da contribuição dos jogos para a educação, faz-se necessário mencionar os estudos de pesquisadores da área. A seguir, serão apresentados os trabalhos que constituem a base para a compreensão dos estudos acerca da construção e do avanço no processo de alfabetização utilizando recursos lúdicos, por aplicarem a teoria específica e fornecerem ferramentas favoráveis a este tipo de investigação.

Brincar é um direito e uma necessidade das crianças, portanto é necessário que a mesma encontre no jogo em sala de aula meios para que ela aprenda brincando, pois a aprendizagem precisa atrair atenção e ser significativa. O jogo se bem empregado e direcionado pelo professor em sala cumprirá bem o objetivo.

A utilização dos jogos na Educação Infantil é de extrema importância, pois a criança aprende e a respeita regras, aprende a esperar a sua vez para jogar e constrói estratégias desenvolvendo assim o seu raciocínio.

A ludicidade e a aprendizagem devem estar interligadas nesta faixa etária, pois o jogo é por si só é uma situação de aprendizagem. Sendo assim, os jogos devem recrear e ensinar ao mesmo tempo.

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 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 são muito bem exemplificados 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.

O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

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 para o 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 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. (FRIEDMAN, 1996, p.41)

Em suma, o lúdico favorece além da

funcionalidade cognitiva situações que estimulam reações sociais, afetivas, culturais e morais.

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 aprende brincando, pois se ela não entender a regra não terá como jogar.

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 disso 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 construção 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 cada 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 formar 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.

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 independentemente 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.

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 mútuo 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.

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

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 aguçam 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, 1997.

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: 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.

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Inclusive Early Childhood Education and Cultural Diversity: Pedagogical Strategies for Children's Holistic Development

EDNA TERESA SANTOS¹

RESUMO

A paralisia cerebral configura-se como um conjunto de alterações neuromotoras que podem impactar o controle dos movimentos, a postura e, em determinadas situações, aspectos relacionados à comunicação e ao processo de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a escola organize estratégias pedagógicas e estruturais que atendam, de forma adequada, às necessidades específicas desses estudantes, garantindo condições efetivas de participação e desenvolvimento. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar de estudantes com paralisia cerebral, enfatizando a relevância das adaptações curriculares, da promoção da acessibilidade e da adoção de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. A inserção desses estudantes no contexto escolar representa um dos principais desafios da educação inclusiva na contemporaneidade, sobretudo no que diz respeito à efetivação do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem significativa no ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Paralisia cerebral; Inclusão escolar; Acessibilidade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Cerebral palsy is a set of neuromotor alterations that can impact movement control, posture, and, in certain situations, aspects related to communication and the learning process. Given this scenario, it is essential that schools organize pedagogical and structural strategies that adequately meet the specific needs of these students, guaranteeing effective conditions for participation and development. In this sense, this study aims to analyze the school inclusion process of students with cerebral palsy, emphasizing the relevance of curricular adaptations, the promotion of accessibility, and the adoption of inclusive pedagogical practices that contribute to the students' integral development. The inclusion of these students in the school context represents one of the main challenges of inclusive education in contemporary times, especially regarding the realization of the right to access, permanence, and meaningful learning in the educational environment.

KEYWORDS: Inclusive education; Cerebral palsy; School inclusion; Accessibility; Pedagogical practices.

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 educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (FREIRE, 1996, p. 67).

A paralisia cerebral é caracterizada por um conjunto de condições neurológicas que afetam o controle dos movimentos e da postura, geralmente resultantes de lesões ou alterações no desenvolvimento do cérebro ainda nas fases iniciais da vida. Essas alterações podem impactar diferentes aspectos do desenvolvimento motor, podendo também estar associadas, em alguns casos, a dificuldades relacionadas à comunicação, à coordenação motora e à aprendizagem. No entanto, é importante destacar que a paralisia cerebral não determina de forma absoluta as capacidades cognitivas do indivíduo, uma vez que muitos estudantes com essa condição apresentam potencial de aprendizagem significativo quando recebem estímulos adequados e oportunidades educacionais apropriadas.

Nesse sentido, a inclusão escolar de estudantes com paralisia cerebral representa um importante avanço na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. A escola inclusiva busca promover um ambiente no qual todos os estudantes possam aprender juntos, respeitando suas diferenças e valorizando suas potencialidades. Essa perspectiva rompe com modelos educacionais tradicionais que, por muito tempo, promoveram a segregação de estudantes com deficiência em instituições especializadas ou em espaços separados do ensino regular. A proposta da educação inclusiva, ao contrário, defende a construção de sistemas educacionais capazes de atender à diversidade presente na sociedade, garantindo igualdade de oportunidades e participação plena no processo educativo.

Entretanto, a efetivação da inclusão de estudantes com paralisia cerebral no ambiente escolar ainda enfrenta diversos desafios. Muitas instituições de ensino encontram dificuldades relacionadas à adaptação das práticas pedagógicas, à acessibilidade física e à disponibilidade de recursos educacionais que atendam às necessidades desses estudantes. A presença de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais pode limitar a participação plena dos alunos com deficiência no cotidiano escolar, dificultando o desenvolvimento de suas habilidades e sua integração nas atividades educativas. Dessa forma, torna-se fundamental que a escola desenvolva estratégias capazes de superar essas barreiras e promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Entre os aspectos mais relevantes para a inclusão de estudantes com paralisia cerebral está a necessidade de garantir condições adequadas de acessibilidade. A acessibilidade no ambiente escolar envolve não apenas a adaptação dos espaços físicos, como rampas, corrimãos e mobiliário adequado, mas também a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas que favoreçam a participação dos estudantes nas atividades escolares. Esses recursos podem incluir dispositivos de comunicação alternativa, materiais didáticos adaptados, softwares educativos e outras ferramentas que auxiliem no processo de aprendizagem.

Além da acessibilidade física e tecnológica, as adaptações pedagógicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão escolar. Os professores precisam desenvolver estratégias de ensino que considerem as particularidades de cada estudante, respeitando seus ritmos de aprendizagem e suas formas de participação nas atividades educativas. A flexibilização curricular, a adaptação de

atividades e a utilização de metodologias diversificadas são algumas das práticas que podem contribuir para tornar o ensino mais acessível e significativo para estudantes com paralisia cerebral.

Nesse contexto, a formação dos profissionais da educação torna-se um elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Muitos professores relatam sentir-se inseguros ou despreparados para trabalhar com estudantes com deficiência, o que evidencia a necessidade de investir em processos de formação continuada que abordem temas relacionados à educação inclusiva, à acessibilidade e às estratégias pedagógicas adequadas para atender à diversidade presente nas salas de aula. A participação em cursos, palestras, seminários e momentos de formação coletiva pode contribuir para ampliar os conhecimentos dos educadores e fortalecer suas práticas pedagógicas.

A inclusão não deve ser compreendida apenas como uma responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais do atendimento educacional especializado, estudantes e famílias precisam atuar de forma colaborativa para promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Essa articulação entre diferentes atores sociais contribui para fortalecer as práticas educativas e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A participação da família também desempenha um papel relevante no processo de inclusão de estudantes com paralisia cerebral. Os responsáveis acompanham o desenvolvimento da criança desde os

primeiros anos de vida e possuem informações importantes sobre suas necessidades, habilidades e formas de comunicação. O diálogo entre família e escola possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas e favorece a criação de uma rede de apoio que contribui para o desenvolvimento integral do estudante.

No Brasil, diferentes legislações e diretrizes educacionais têm reafirmado o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas regulares, destacando a importância de garantir condições adequadas de acessibilidade e de oferecer atendimento educacional especializado quando necessário. Esses avanços legais representam um passo importante na construção de sistemas educacionais mais democráticos e comprometidos com a garantia de direitos.

Apesar desses avanços, a inclusão escolar ainda é um processo em constante construção, que exige reflexões permanentes sobre as práticas pedagógicas e sobre as condições oferecidas pelas instituições educacionais. A presença de estudantes com paralisia cerebral nas escolas regulares desafia os educadores a repensar suas metodologias de ensino, a valorizar a diversidade e a desenvolver estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes no processo educativo.

Dessa forma, compreender a inclusão de estudantes com paralisia cerebral no ambiente escolar implica reconhecer que a educação deve ser pensada a partir de princípios de equidade, respeito e valorização das diferenças. A construção de uma escola inclusiva depende da implementação de adaptações pedagógicas, da garantia de acessibilidade e do desenvolvimento de práticas educacionais que promovam oportunidades reais de aprendizagem para

todos os estudantes.

Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir a inclusão de estudantes com paralisia cerebral no ambiente escolar, analisando os desafios relacionados às adaptações pedagógicas, à acessibilidade e às práticas educacionais inclusivas. Ao abordar essas questões, busca-se contribuir para o fortalecimento de reflexões e ações que promovam uma educação mais justa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os indivíduos.

A educação inclusiva tem se consolidado, ao longo das últimas décadas, como um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular tem se tornado um tema central nas discussões acadêmicas e pedagógicas, evidenciando a necessidade de transformação das práticas educativas e da organização das instituições escolares. Entre os diversos grupos que demandam atenção no processo de inclusão educacional, destacam-se os estudantes com paralisia cerebral, cujas necessidades específicas exigem adaptações pedagógicas, acessibilidade e práticas educacionais que favoreçam sua participação efetiva no ambiente escolar.

ADAPTAÇÕES ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

A quebra de barreiras arquitetônicas na educação para pessoas com paralisia cerebral

representa um aspecto fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva, equitativa e comprometida com a garantia de direitos. Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão escolar tem avançado significativamente, impulsionado por legislações, políticas públicas e movimentos sociais que defendem a participação plena das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade. No contexto educacional, esse movimento tem evidenciado a necessidade de transformar as instituições escolares para que se tornem ambientes verdadeiramente acessíveis, capazes de acolher e atender às necessidades de todos os estudantes. Entre os diversos desafios enfrentados no processo de inclusão, destaca-se a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas que dificultam ou impedem o acesso de estudantes com mobilidade reduzida, especialmente aqueles com paralisia cerebral que utilizam cadeira de rodas.

“A inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais.” (MANTOAN, 2003, p. 15).

A paralisia cerebral é uma condição neurológica que pode afetar o controle dos movimentos e da postura, resultando, em muitos casos, em limitações motoras que interferem na mobilidade do indivíduo. Algumas pessoas com paralisia cerebral apresentam dificuldades significativas para caminhar ou manter o equilíbrio, o que faz com que a cadeira de rodas se torne um recurso essencial para sua locomoção e autonomia. Nesse contexto, o ambiente físico no qual essas pessoas estão inseridas desempenha um papel determinante na garantia de sua participação social. Quando os espaços não são planejados de forma acessível, acabam criando obstáculos que restringem o direito de ir e vir dificultando o

acesso a serviços básicos, incluindo a educação.

No ambiente escolar, as barreiras arquitetônicas podem se manifestar de diversas formas, como a ausência de rampas de acesso, escadas sem alternativas de circulação, portas estreitas, corredores inadequados, falta de elevadores, banheiros não adaptados e mobiliário inadequado. Essas limitações estruturais acabam impedindo ou dificultando a circulação de estudantes que utilizam cadeira de rodas, comprometendo sua autonomia e sua participação nas atividades escolares. Dessa forma, a quebra dessas barreiras arquitetônicas se torna uma condição indispensável para garantir que os estudantes com paralisia cerebral tenham acesso pleno ao ambiente escolar e possam desenvolver suas potencialidades em igualdade de condições com os demais alunos.

A acessibilidade arquitetônica deve ser compreendida como um direito fundamental das pessoas com deficiência e como um elemento essencial para a promoção da inclusão educacional. A construção de escolas acessíveis significa criar espaços que permitam a circulação segura e independente de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas. Rampas adequadas, corrimãos, pisos antiderrapantes, portas com largura suficiente para a passagem de cadeiras de rodas, elevadores em prédios com mais de um pavimento e banheiros adaptados são exemplos de adaptações arquitetônicas que contribuem para tornar o ambiente escolar mais inclusivo.

Para estudantes com paralisia cerebral que utilizam cadeira de rodas, a existência dessas adaptações representa muito mais do que uma simples adequação física do espaço. Trata-se de uma condição essencial para a

garantia de autonomia, dignidade e participação social. Quando a escola oferece condições adequadas de acessibilidade, o estudante passa a ter maior independência para circular pelos diferentes espaços da instituição, participar das atividades pedagógicas e interagir com colegas e professores. Essa autonomia contribui para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento de uma experiência escolar mais positiva.

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

Por outro lado, quando as barreiras arquitetônicas permanecem presentes no ambiente escolar, acabam reforçando processos de exclusão e desigualdade. Estudantes que encontram dificuldades para acessar salas de aula, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas ou banheiros adaptados podem sentir-se desmotivados e marginalizados dentro do próprio espaço escolar. Em muitos casos, a falta de acessibilidade limita a participação desses estudantes em atividades importantes para seu desenvolvimento educacional e social, comprometendo sua trajetória escolar.

Nesse sentido, a quebra de barreiras arquitetônicas na educação deve ser compreendida como uma ação essencial para a promoção da equidade. A equidade educacional implica reconhecer que os estudantes possuem necessidades diferentes e que, para garantir igualdade de oportunidades, é necessário oferecer condições adequadas para que todos possam participar plenamente do processo educativo. No caso de estudantes com paralisia cerebral que utilizam cadeira de rodas, a acessibilidade arquitetônica representa

um instrumento fundamental para garantir que esses alunos tenham acesso aos mesmos espaços e oportunidades que os demais estudantes.

Outro aspecto relevante relacionado à quebra de barreiras arquitetônicas na educação refere-se ao impacto positivo dessas adaptações na vida escolar dos estudantes com paralisia cerebral. A possibilidade de circular livremente pelos espaços da escola permite que esses alunos participem de diferentes atividades pedagógicas, culturais e esportivas, ampliando suas experiências de aprendizagem e socialização. A participação em atividades coletivas contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, para o fortalecimento da autonomia e para a construção de vínculos com colegas e professores.

Essa independência contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e para a construção de uma identidade mais positiva, aspectos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social.

É importante destacar também que a quebra de barreiras arquitetônicas não beneficia apenas os estudantes com paralisia cerebral. Ambientes acessíveis são mais confortáveis e seguros para todas as pessoas, incluindo professores, funcionários, estudantes com mobilidade temporariamente reduzida, gestantes, idosos e visitantes da escola. Dessa forma, a acessibilidade deve ser compreendida como um princípio universal de planejamento dos espaços, que busca garantir condições adequadas de uso para todos os indivíduos.

Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da acessibilidade arquitetônica nas

instituições educacionais. No Brasil, diversas legislações estabelecem normas e diretrizes para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência em espaços públicos e privados. Essas normas determinam que as escolas devem adotar medidas que eliminem barreiras físicas e arquitetônicas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso pleno aos espaços educacionais.

Contudo, apesar dos avanços legais e das discussões sobre inclusão, ainda existem muitos desafios relacionados à implementação da acessibilidade nas escolas. Em diversas instituições, especialmente nas mais antigas, as estruturas arquitetônicas não foram planejadas considerando as necessidades das pessoas com deficiência. Nesses casos, torna-se necessário realizar adaptações estruturais que permitam tornar o ambiente mais acessível. Esse processo exige investimento, planejamento e compromisso por parte das autoridades educacionais e das instituições responsáveis pela gestão das escolas.

A quebra de barreiras arquitetônicas também está diretamente relacionada ao conceito de justiça social. Uma sociedade verdadeiramente democrática é aquela que garante condições iguais de participação para todos os seus membros. No campo educacional, isso significa oferecer ambientes acessíveis que permitam a todos os estudantes desenvolver suas capacidades e participar plenamente da vida escolar. Quando as escolas investem na eliminação de barreiras físicas, contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e valorizadas.

Dessa forma, a promoção da acessibilidade arquitetônica nas instituições educacionais deve ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, que envolve gestores públicos,

profissionais da educação, arquitetos, engenheiros e toda a comunidade escolar. A construção de ambientes acessíveis exige planejamento e comprometimento, mas representa um investimento essencial para garantir o direito à educação de todos os indivíduos.

Portanto, a quebra de barreiras arquitetônicas na educação para pessoas com paralisia cerebral constitui um elemento fundamental para a promoção da inclusão escolar e da equidade educacional. Garantir que estudantes que utilizam cadeira de rodas tenham acesso pleno aos espaços escolares significa reconhecer sua dignidade, respeitar seus direitos e oferecer condições reais para que possam desenvolver suas potencialidades. Ao eliminar obstáculos físicos e promover ambientes acessíveis, as instituições educacionais contribuem para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com a valorização da diversidade.

O processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade representa um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas no campo dos direitos humanos e da educação contemporânea. Ao longo da história, pessoas com deficiência foram frequentemente excluídas de diferentes espaços sociais, educacionais e profissionais, sendo muitas vezes privadas de oportunidades de desenvolvimento e participação ativa na vida em comunidade. Entretanto, nas últimas décadas, avanços nas políticas públicas, nas legislações e nas discussões sobre inclusão têm contribuído para transformar essa realidade, reforçando a ideia de que todas as pessoas possuem direito à participação plena na sociedade, independentemente de suas condições físicas ou motoras. Nesse contexto,

a inclusão de pessoas com paralisia cerebral, especialmente aquelas que utilizam cadeira de rodas, torna-se um tema central nas reflexões sobre equidade, acessibilidade e justiça social.

“A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais.” (SASSAKI, 1997, p. 41).

A paralisia cerebral é uma condição neurológica que pode comprometer o controle motor, a coordenação e a postura, podendo gerar limitações significativas na mobilidade. Em muitos casos, pessoas com paralisia cerebral utilizam cadeira de rodas como principal recurso de locomoção, o que exige que os espaços sociais estejam preparados para garantir condições adequadas de acessibilidade. No entanto, é importante destacar que as limitações motoras não definem as capacidades intelectuais ou sociais desses indivíduos. Muitas pessoas com paralisia cerebral possuem grande potencial de aprendizagem, criatividade, capacidade de comunicação e habilidades que podem ser desenvolvidas ao longo da vida, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades adequadas de formação e participação social.

Nesse sentido, o sistema educacional desempenha um papel fundamental no processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade. A escola é um espaço privilegiado de formação humana, no qual os indivíduos desenvolvem conhecimentos, habilidades sociais, valores e competências que serão essenciais para sua vida em comunidade. Quando a educação é estruturada a partir de princípios inclusivos, possibilita que estudantes com deficiência participem de forma ativa do processo educativo, convivam com diferentes colegas e construam experiências

que contribuem para sua autonomia e para sua inserção social.

A inclusão educacional de estudantes com paralisia cerebral exige que as instituições escolares estejam preparadas para atender às necessidades específicas desses alunos. Isso envolve não apenas a adaptação das práticas pedagógicas, mas também a garantia de acessibilidade física, tecnológica e comunicacional. A presença de rampas, elevadores, corredores amplos, mobiliário adaptado e banheiros acessíveis é fundamental para garantir que estudantes que utilizam cadeira de rodas possam circular livremente pelos espaços escolares. A eliminação dessas barreiras arquitetônicas representa um passo essencial para que esses estudantes tenham autonomia e possam participar plenamente das atividades educacionais.

Entretanto, a inclusão educacional vai além da adaptação física dos espaços escolares. É necessário também que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes com paralisia cerebral, valorizando suas potencialidades e oferecendo estratégias de ensino que favoreçam sua aprendizagem. A utilização de tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados, metodologias diversificadas e atividades colaborativas são algumas das estratégias que podem contribuir para tornar o processo educativo mais acessível e significativo.

Ao promover a inclusão de estudantes com paralisia cerebral no ambiente escolar, o sistema educacional também contribui para preparar esses indivíduos para sua participação na sociedade. A escola é um espaço no qual os estudantes aprendem a conviver com as diferenças, a desenvolver

habilidades de comunicação, a resolver problemas e a construir relações sociais. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da vida social.

No contexto contemporâneo, o mundo do trabalho tem passado por transformações significativas, impulsionadas pelo avanço da tecnologia e pela valorização da diversidade nas organizações. Muitas empresas têm reconhecido a importância da inclusão de pessoas com deficiência em seus quadros profissionais, compreendendo que a diversidade pode contribuir para a inovação, para a criatividade e para a construção de ambientes de trabalho mais colaborativos. Nesse cenário, pessoas com paralisia cerebral que receberam uma formação educacional adequada podem encontrar oportunidades de atuação em diferentes setores profissionais.

Entretanto, para que essa inclusão no mundo do trabalho se torne uma realidade, é fundamental que o sistema educacional prepare os estudantes com deficiência para enfrentar os desafios da vida adulta. A escola deve promover atividades que incentivem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de tomada de decisões. Projetos pedagógicos que abordem temas relacionados à cidadania, ao empreendedorismo, à tecnologia e à formação profissional podem contribuir para ampliar as perspectivas de futuro desses estudantes.

A convivência entre estudantes com e sem deficiência também desempenha um papel relevante na construção de uma sociedade mais inclusiva. Quando crianças e jovens aprendem desde cedo a conviver com a diversidade, desenvolvem valores como respeito, empatia e solidariedade. Essas

experiências contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para construir uma sociedade que valorize as diferenças e promova a igualdade de oportunidades.

A inclusão social depende da construção de ambientes acessíveis e da superação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que ainda persistem em muitos contextos sociais.

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Leis e programas voltados para a acessibilidade, para a educação inclusiva e para a inclusão no mercado de trabalho contribuem para ampliar as oportunidades de participação social dessas pessoas. No Brasil, por exemplo, a legislação estabelece cotas para a contratação de pessoas com deficiência em empresas, o que representa um importante mecanismo para promover a inclusão no mundo do trabalho.

Entretanto, a efetivação dessas políticas depende também de mudanças culturais e sociais. A inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade exige que todos os setores sociais estejam comprometidos com a construção de ambientes acessíveis e com a valorização da diversidade. É necessário superar preconceitos e reconhecer que as pessoas com deficiência possuem habilidades e talentos que podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, o processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade deve ser compreendido como um movimento contínuo de transformação social. A educação desempenha um papel central nesse processo, pois é por meio dela que os

indivíduos desenvolvem conhecimentos, habilidades e valores que orientam sua participação na vida em comunidade. Ao promover uma educação inclusiva, o sistema educacional contribui para preparar estudantes com paralisia cerebral para exercer sua cidadania, participar da vida social e ingressar no mundo do trabalho.

Portanto, a inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade depende da articulação entre diferentes fatores, como acessibilidade, educação inclusiva, políticas públicas e mudança de atitudes sociais. A escola, ao garantir condições adequadas de aprendizagem e participação, desempenha um papel essencial na formação de indivíduos autônomos e capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Ao investir em práticas educacionais inclusivas e na eliminação de barreiras arquitetônicas e sociais, torna-se possível construir uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o respeito à diversidade e com a promoção da equidade para todos os cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender que o processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade constitui um desafio complexo, mas ao mesmo tempo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a promoção da equidade. Ao analisar aspectos relacionados à educação inclusiva, à quebra de barreiras arquitetônicas e à preparação dessas pessoas para a participação social e para o ingresso no mundo do trabalho, torna-se evidente que a inclusão não se limita a uma ação isolada, mas representa um conjunto de transformações estruturais, pedagógicas e culturais que precisam ser promovidas de forma

articulada entre diferentes setores da sociedade.

A inclusão educacional de pessoas com paralisia cerebral representa um passo essencial nesse processo, pois a escola constitui um dos principais espaços de formação humana e social. É no ambiente escolar que os indivíduos desenvolvem conhecimentos, habilidades e valores que influenciam diretamente sua participação na sociedade. Nesse sentido, garantir que estudantes com paralisia cerebral tenham acesso a uma educação de qualidade significa assegurar que eles possam desenvolver suas potencialidades, fortalecer sua autonomia e construir trajetórias de vida mais independentes e participativas.

Um dos aspectos centrais discutidos neste trabalho refere-se à importância da eliminação de barreiras arquitetônicas no ambiente escolar. A acessibilidade física representa uma condição indispensável para que estudantes com paralisia cerebral que utilizam cadeira de rodas possam circular com autonomia pelos diferentes espaços da escola. Rampas, elevadores, corredores adequados, banheiros adaptados e mobiliário acessível são elementos essenciais para garantir que esses estudantes tenham acesso pleno às salas de aula, bibliotecas, laboratórios e demais ambientes educativos. A presença dessas adaptações arquitetônicas não apenas facilita a mobilidade, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

A quebra de barreiras arquitetônicas deve ser compreendida como um princípio fundamental da educação inclusiva, pois sem acessibilidade não há participação plena no processo educativo. Quando os espaços escolares não são planejados de forma

acessível, acabam reproduzindo processos de exclusão que limitam o direito de estudantes com deficiência à educação. Por outro lado, quando as instituições educacionais investem na adaptação de seus espaços físicos, demonstram compromisso com a promoção da equidade e com a garantia de direitos para todos os estudantes.

Além da acessibilidade arquitetônica, a construção de práticas pedagógicas inclusivas também se mostra essencial para a inclusão de estudantes com paralisia cerebral. A diversidade presente nas salas de aula exige que os professores desenvolvam metodologias flexíveis e estratégias de ensino capazes de atender às diferentes formas de aprendizagem. A utilização de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados e metodologias colaborativas pode contribuir significativamente para tornar o processo educativo mais acessível e significativo para esses estudantes.

A formação dos profissionais da educação desempenha um papel fundamental nesse processo. Professores preparados para lidar com a diversidade conseguem desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes com deficiência, valorizando suas potencialidades e promovendo oportunidades reais de aprendizagem. A formação continuada, por meio de cursos, palestras, oficinas e momentos de estudo coletivo, contribui para ampliar os conhecimentos dos educadores sobre inclusão e para fortalecer suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante abordado neste trabalho refere-se ao papel da educação na preparação das pessoas com paralisia cerebral para sua participação na sociedade e no mundo do trabalho. A escola não deve ser compreendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas

como um ambiente de formação integral, no qual os estudantes desenvolvem habilidades sociais, autonomia e capacidade de interação com diferentes contextos sociais. Essas competências são fundamentais para que as pessoas com deficiência possam exercer sua cidadania e participar de forma ativa na vida em comunidade.

A preparação para o mundo do trabalho constitui um elemento importante no processo de inclusão social. A educação inclusiva contribui para o desenvolvimento de competências que podem ampliar as oportunidades de inserção profissional de pessoas com paralisia cerebral. Ao oferecer uma formação adequada e promover experiências de aprendizagem significativas, a escola contribui para que esses indivíduos desenvolvam habilidades que podem ser aplicadas em diferentes áreas profissionais. Além disso, a inclusão educacional fortalece a autoconfiança e a autoestima dos estudantes, aspectos essenciais para enfrentar os desafios da vida adulta.

Entretanto, é importante reconhecer que a inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade ainda enfrenta diversos desafios. Em muitos contextos, persistem barreiras físicas, sociais e atitudinais que dificultam a participação plena dessas pessoas nos diferentes espaços sociais. A falta de acessibilidade em transportes públicos, ambientes de trabalho e espaços de convivência social representa um obstáculo significativo para o exercício da cidadania. Além disso, preconceitos e estigmas ainda presentes na sociedade podem limitar as oportunidades de desenvolvimento e participação dessas pessoas.

“A educação inclusiva significa que todas as crianças aprendem juntas, sempre que

possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças.” (MITTLER, 2003, p. 34).

Nesse sentido, torna-se fundamental promover ações que contribuam para a construção de uma cultura social baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças. A educação desempenha um papel estratégico nesse processo, pois é por meio dela que se formam cidadãos mais conscientes, capazes de compreender a importância da inclusão e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. A convivência entre estudantes com e sem deficiência no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e respeito, que são essenciais para a promoção da inclusão social.

As políticas públicas também desempenham um papel importante na promoção da inclusão de pessoas com deficiência. A criação de legislações que garantam acessibilidade, educação inclusiva e oportunidades de trabalho para pessoas com deficiência representa um avanço significativo na construção de uma sociedade mais equitativa. Entretanto, é fundamental que essas políticas sejam efetivamente implementadas e acompanhadas por ações concretas que garantam sua aplicação na prática.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade depende de um esforço coletivo que envolve diferentes setores sociais. A escola, as políticas públicas, a família e a sociedade precisam atuar de forma articulada para garantir que essas pessoas tenham acesso a oportunidades educacionais, sociais e profissionais que favoreçam seu desenvolvimento integral. A construção de uma sociedade inclusiva exige compromisso, planejamento e investimento em ações que

promovam a equidade e a valorização da diversidade.

Portanto, conclui-se que a inclusão de pessoas com paralisia cerebral representa um processo contínuo de transformação social que deve ser orientado pelos princípios da igualdade, do respeito e da justiça social. A eliminação de barreiras arquitetônicas, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a preparação para a participação no mundo do trabalho constituem elementos fundamentais para a promoção da inclusão. Ao investir nesses aspectos, torna-se possível construir uma sociedade mais acessível e democrática, na qual todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e participar plenamente da vida em comunidade.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

The Influence of Music Education on Child Development

ERICA CRISTINA DE OLIVEIRA¹**RESUMO**

A educação musical na infância constitui uma prática pedagógica que ultrapassa o ensino técnico de sons, ritmos e melodias, configurando-se como linguagem cultural, instrumento de expressão humana e meio de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicomotor da criança. Ao considerar a música como elemento constitutivo das experiências infantis, compreende-se que sua inserção nos contextos educativos favorece a ampliação das capacidades perceptivas, da sensibilidade estética, da criatividade e da interação social, além de potencializar processos relacionados à memória, à linguagem, à atenção e à organização do pensamento. Estudos desenvolvidos por pesquisadores da educação, da psicologia histórico-cultural e das neurociências evidenciam que a aprendizagem musical mobiliza múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, fortalecendo conexões neurais e ampliando possibilidades de desenvolvimento integral. Nesse contexto, a educação musical na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental assume papel significativo na formação da criança enquanto sujeito histórico, cultural e social, especialmente quando articulada às práticas lúdicas, às experiências coletivas e às manifestações culturais presentes no cotidiano escolar. O presente artigo objetiva analisar a influência da educação musical no desenvolvimento infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, sua relação com a aprendizagem e o papel do educador na construção de práticas musicais significativas no ambiente escolar. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos reconhecidos da área da educação e da música, bem como em documentos oficiais que orientam a educação brasileira, buscando compreender a música como dimensão formativa indispensável ao desenvolvimento humano na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Educação Infantil; Musicalização.

¹

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro – Uni Ítalo (2012); Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização (2015). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

The Influence of Music Education on Child Development

ERICA CRISTINA DE OLIVEIRA¹**ABSTRACT**

Music education in early childhood constitutes a pedagogical practice that goes beyond the technical teaching of sounds, rhythms, and melodies, becoming a cultural language, an instrument of human expression, and a means of cognitive, emotional, social, and psychomotor development for the child. Considering music as a constitutive element of children's experiences, it is understood that its inclusion in educational contexts favors the expansion of perceptual capacities, aesthetic sensitivity, creativity, and social interaction, in addition to enhancing processes related to memory, language, attention, and the organization of thought. Studies developed by researchers in education, historical-cultural psychology, and neuroscience show that musical learning mobilizes multiple brain areas simultaneously, strengthening neural connections and expanding possibilities for integral development. In this context, music education in early childhood education and the initial years of elementary school assumes a significant role in the formation of the child as a historical, cultural, and social subject, especially when articulated with playful practices, collective experiences, and cultural manifestations present in daily school life. This article aims to analyze the influence of music education on child development, discussing its theoretical foundations, its contributions to cognitive and socio-emotional development, its relationship with learning, and the role of the educator in building meaningful musical practices in the school environment. The research is based on recognized theoretical frameworks in the fields of education and music, as well as official documents that guide Brazilian education, seeking to understand music as an indispensable formative dimension for human development in childhood.

KEYWORDS: Music education; Child development; Learning; Early childhood education; Musicalization.

¹

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro – Uni Ítalo (2012); Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização (2015). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A música acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, manifestando-se como forma de comunicação, expressão simbólica, construção cultural e elaboração da subjetividade humana. Nas diferentes sociedades, as experiências musicais sempre estiveram relacionadas às práticas coletivas, aos rituais sociais, às tradições culturais e aos processos educativos, assumindo funções que ultrapassam o entretenimento e alcançam dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Na infância, a música integra o universo das brincadeiras, das interações e das descobertas, constituindo-se como linguagem capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Para Brito (2003, p. 35), a musicalização infantil deve ser compreendida como experiência sensível e expressiva que possibilita à criança construir relações consigo mesma, com o outro e com o mundo.

A inserção da educação musical nos espaços escolares ganhou maior relevância a partir das discussões acerca da formação integral da criança e da valorização das múltiplas linguagens no processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que as experiências artísticas e musicais contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação e da expressão infantil, favorecendo aprendizagens significativas e ampliando as formas de participação da criança na cultura (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a música deixa de ser compreendida apenas como atividade complementar e passa a integrar práticas pedagógicas voltadas à constituição do sujeito em suas dimensões intelectual, afetiva, corporal e social.

As contribuições da educação musical para o desenvolvimento infantil têm sido amplamente investigadas por diferentes áreas do conhecimento, especialmente pela psicologia

do desenvolvimento, pelas neurociências e pela pedagogia. Pesquisas apontam que o contato sistemático com experiências musicais favorece o aprimoramento da memória, da atenção, da coordenação motora, da percepção auditiva e das habilidades linguísticas, além de estimular processos de socialização e expressão emocional. De acordo com Ilari (2003, p. 14), a música desempenha importante função no desenvolvimento infantil porque mobiliza simultaneamente aspectos cognitivos, afetivos e culturais, possibilitando aprendizagens complexas e integradas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a influência da educação musical no desenvolvimento infantil, discutindo os fundamentos teóricos que sustentam a musicalização na infância, as contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, a relação entre música e aprendizagem escolar e o papel do educador na mediação das experiências musicais no contexto educativo. Busca-se compreender a educação musical como prática pedagógica indispensável à formação humana, reconhecendo sua relevância na constituição de sujeitos sensíveis, criativos e socialmente participativos.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA

A educação musical na infância fundamenta-se na compreensão da música como linguagem humana presente nos processos históricos, culturais e sociais que constituem a experiência infantil. Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece relações sonoras com o ambiente por meio da escuta, dos movimentos corporais, das vocalizações e das interações afetivas, desenvolvendo formas próprias de percepção e expressão musical. Segundo Gainza (1988, p. 22), a musicalização infantil

não deve restringir-se ao ensino técnico de conteúdos musicais, mas favorecer experiências sensíveis capazes de integrar emoção, criatividade e construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a música torna-se elemento constitutivo do desenvolvimento humano, contribuindo para a formação integral da criança.

Os estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento infantil oferecem importantes contribuições para a compreensão da educação musical enquanto prática mediadora das aprendizagens. Para o autor, o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da apropriação dos elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade (VYGOTSKY, 2007, p. 94). A música, enquanto manifestação cultural, amplia as possibilidades de expressão simbólica e favorece processos de internalização de conhecimentos e significados. Assim, as experiências musicais compartilhadas no ambiente escolar possibilitam à criança desenvolver capacidades cognitivas e emocionais em contextos coletivos de aprendizagem.

A perspectiva de Howard Gardner acerca das inteligências múltiplas também contribui para a valorização da educação musical na infância. Ao reconhecer a inteligência musical como uma das formas específicas de manifestação da capacidade humana, Gardner evidencia que a música envolve habilidades relacionadas à percepção de ritmos, timbres, melodias e estruturas sonoras complexas (GARDNER, 1995, p. 42). Tal compreensão rompe com concepções reducionistas de aprendizagem e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem diferentes formas de expressão e desenvolvimento infantil.

No contexto educacional brasileiro, a valorização da música ganhou respaldo legal por meio da Lei nº 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular consolidou a música como linguagem integrante do componente curricular Arte, enfatizando a importância das experiências estéticas, sensoriais e criativas no desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2018). Esses documentos reconhecem a música como dimensão essencial da formação humana, reforçando sua relevância no processo educativo desde a infância.

A educação musical infantil, portanto, não se limita à reprodução de canções ou à execução mecânica de atividades rítmicas. Trata-se de um processo educativo que envolve experimentação, escuta sensível, criação, improvisação e interação social. Conforme afirma Schafer (2011, p. 67), educar musicalmente significa desenvolver a capacidade de ouvir o mundo de maneira crítica e sensível, ampliando a percepção da realidade sonora que envolve o sujeito. Dessa maneira, a musicalização infantil contribui para a formação de crianças mais criativas, expressivas e conscientes de suas experiências culturais.

MÚSICA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

As contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo infantil têm sido amplamente discutidas por pesquisadores das áreas da educação, psicologia e neurociências. Estudos apontam que a prática musical estimula funções cerebrais relacionadas à memória, à atenção, à linguagem e ao raciocínio lógico, favorecendo o desenvolvimento de habilidades importantes para o processo de aprendizagem. Segundo

Ilari (2003, p. 18), a música mobiliza múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, fortalecendo conexões neurais e ampliando capacidades cognitivas fundamentais durante a infância.

A relação entre música e linguagem constitui um dos aspectos mais investigados nesse campo. As experiências musicais favorecem a percepção auditiva, a discriminação sonora e o reconhecimento de padrões rítmicos e melódicos, habilidades diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. De acordo com Loureiro (2010, p. 54), atividades musicais envolvendo canto, parlendas e jogos rítmicos contribuem para a ampliação do vocabulário, da consciência fonológica e da capacidade de comunicação infantil, favorecendo processos de alfabetização e letramento.

Além da linguagem, a música também contribui para o desenvolvimento da memória e da concentração. A organização estrutural das composições musicais exige da criança atenção contínua, percepção temporal e capacidade de antecipação de sequências sonoras, estimulando processos mentais complexos. Para Bréscia (2003, p. 81), as atividades musicais auxiliam no desenvolvimento da memória auditiva e da capacidade de organização mental, favorecendo a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento escolar.

A educação de crianças em um ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre suas capacidades cognitivas e de memória futuras. A presença de cor, música, sensações (tais como a massagem do bebê), variedade de interação com colegas e parentes das mais variedades idades, exercícios corporais e mentais podem ser benéficos (desde que não sejam excessivos). (CARDOSO; SABBATINI, 2000, p. 1).

Outro aspecto relevante refere-se à relação

entre música e pensamento matemático. Ritmo, pulsação, divisão temporal e organização sonora envolvem noções de sequência, proporção e regularidade, aproximando a experiência musical de estruturas lógico-matemáticas. Pesquisas demonstram que crianças inseridas em práticas musicais apresentam maior facilidade em reconhecer padrões, resolver problemas e desenvolver raciocínio abstrato (JEANDOT, 1997, p. 73). Assim, a educação musical contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual infantil, ampliando possibilidades de aprendizagem e construção do conhecimento.

EDUCAÇÃO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A música desempenha importante função no desenvolvimento socioemocional da criança, uma vez que favorece a expressão de sentimentos, a construção da identidade e o fortalecimento das relações interpessoais. Durante a infância, as experiências musicais permitem que a criança manifeste emoções, organize afetos e desenvolva formas de comunicação não verbal, ampliando sua capacidade de interação com o mundo. Segundo Brito (2003, p. 51), a musicalização contribui para o equilíbrio emocional porque possibilita experiências de sensibilidade, prazer estético e pertencimento coletivo.

As práticas musicais realizadas em grupo também favorecem o desenvolvimento da socialização e da cooperação. Ao participar de atividades como rodas cantadas, brincadeiras musicais e apresentações coletivas, a criança aprende a compartilhar espaços, respeitar tempos de espera, ouvir o outro e atuar de maneira colaborativa. Essas experiências fortalecem vínculos afetivos e contribuem para a construção de valores relacionados à convivência social. Para Gainza (1988, p. 41), a

música promove integração social porque cria ambientes de interação baseados na escuta, na participação e na construção coletiva.

Outro aspecto significativo refere-se à influência da música na constituição da autoestima infantil. O reconhecimento das produções musicais da criança, bem como sua participação em atividades criativas e expressivas, fortalece sentimentos de pertencimento e valorização pessoal. Em contextos educativos acolhedores, a música torna-se espaço de liberdade expressiva e desenvolvimento da autonomia, permitindo que a criança se reconheça como sujeito capaz de criar, interpretar e comunicar emoções.

As experiências musicais também contribuem para o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade humana. A escuta musical favorece a percepção de diferentes emoções e amplia a capacidade da criança de compreender sentimentos próprios e alheios. Segundo Fonterrada (2008, p. 92), a educação musical favorece processos de humanização porque possibilita o contato com diferentes formas de expressão cultural e emocional, ampliando a compreensão da diversidade humana e cultural presente na sociedade.

Além disso, a música pode atuar como importante recurso pedagógico para o acolhimento emocional no ambiente escolar. Em uma realidade marcada por aceleradas transformações sociais e pelo aumento de situações de ansiedade e insegurança infantil, as práticas musicais tornam-se estratégias significativas para promover bem-estar, segurança afetiva e fortalecimento das relações interpessoais. Dessa maneira, a educação musical contribui não apenas para aprendizagens cognitivas, mas também para a

formação emocional e social da criança.

O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

O trabalho do educador possui relevância significativa na construção de experiências musicais capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Mais do que transmitir conteúdos técnicos, o professor atua como mediador de vivências sonoras, estéticas e culturais que possibilitam à criança experimentar diferentes formas de expressão e aprendizagem. Segundo Fonterrada (2008, p. 117), a atuação docente na educação musical deve priorizar experiências criativas, sensíveis e contextualizadas, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil.

A organização de práticas pedagógicas musicais exige planejamento intencional e compreensão das especificidades da infância. O educador precisa reconhecer que a musicalização ocorre por meio da exploração corporal, da ludicidade, da escuta e da experimentação sonora, evitando práticas excessivamente mecanizadas ou centradas apenas na reprodução de músicas. Para Brito (2003, p. 78), a educação musical infantil deve favorecer experiências investigativas e criativas, permitindo que a criança explore sons, movimentos e ritmos de maneira espontânea e significativa.

Nesse contexto, a ludicidade assume importante função metodológica. Jogos musicais, brincadeiras cantadas, construção de instrumentos e atividades rítmicas favorecem o envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem, tornando o processo educativo mais participativo e prazeroso. Além disso, as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade

e da autonomia infantil, fortalecendo aprendizagens construídas por meio da experiência concreta e da interação social.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da diversidade cultural nas práticas de educação musical. O trabalho pedagógico com músicas regionais, manifestações populares e diferentes expressões culturais possibilita à criança ampliar repertórios e reconhecer a pluralidade cultural existente na sociedade brasileira. Conforme destaca a BNCC, a escola deve promover experiências artísticas que valorizem as múltiplas culturas presentes no contexto social, favorecendo a formação de sujeitos críticos e culturalmente conscientes (BRASIL, 2018).

Por fim, torna-se necessário reconhecer a importância da formação docente para a efetivação de práticas musicais significativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de formação específica em educação musical, o que pode limitar as possibilidades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, investir na formação continuada e na valorização da música no currículo escolar representa condição importante para garantir experiências educativas mais amplas, sensíveis e humanizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a educação musical exerce influência significativa no desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação cognitiva, emocional, social e cultural da criança. Ao ser inserida de maneira intencional e contextualizada nos processos

educativos, a música amplia possibilidades de aprendizagem e favorece experiências formativas que integram sensibilidade, criatividade, linguagem e interação social.

As discussões apresentadas evidenciaram que a musicalização infantil não se restringe ao ensino técnico da música, mas constitui prática pedagógica que mobiliza múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. As experiências musicais estimulam memória, atenção, linguagem, coordenação motora e pensamento lógico, além de fortalecerem autoestima, empatia, socialização e expressão emocional. Dessa maneira, a educação musical configura-se como importante elemento da formação integral da criança.

Também foi possível identificar que o papel do educador é fundamental na construção de experiências musicais significativas. A mediação pedagógica baseada na ludicidade, na criatividade e na valorização cultural possibilita que a criança vivencie a música de maneira participativa e expressiva, ampliando suas formas de compreender e interpretar o mundo. Nesse sentido, a formação docente e a valorização da música no currículo escolar tornam-se aspectos indispensáveis para a efetivação de práticas educativas mais humanizadoras.

Conclui-se, portanto, que a educação musical deve ser compreendida como direito formativo da infância e como dimensão essencial do processo educativo. Em uma sociedade marcada por desafios relacionados à fragmentação das relações humanas e à mecanização das aprendizagens, a música representa possibilidade de construção de experiências mais sensíveis, criativas e socialmente significativas. Valorizar a educação musical na infância significa reconhecer a criança como sujeito de cultura, expressão e

desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em: 26 maio 2026.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARDOSO, Silvia Helena; SABBATINI, Renato M. Aprendizagem e mudanças no cérebro. **Cérebro e Mente [Revista eletrônica]**, 11, Universidade Estadual de Campinas, out./dez. 2000. Disponível em: <https://cerebromente.org.br/n11/mente/eisntein/rats-p.html>. Acesso em 20 mai. 2026.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ILARI, Beatriz Senoi. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a Educação Musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 7-16, set. 2003. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/395/322>. Acesso em: 26 maio 2026.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas: Papirus, 2010.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011.

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Pedagogical Practices and Challenges of Inclusive Education in the Contemporary School Context

GABRIELA SILVA LIMA ¹

RESUMO

A Educação Inclusiva representa um avanço significativo nas políticas educacionais ao propor a participação efetiva de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Este artigo discute os fundamentos da inclusão escolar, as estratégias pedagógicas e o papel do atendimento educacional especializado no desenvolvimento dos alunos. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende da formação docente, de recursos pedagógicos adequados e da participação conjunta da escola, da família e das políticas públicas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Práticas pedagógicas; Inclusão escolar.

ABSTRACT

Inclusive education represents a significant advance in educational policies by proposing the effective participation of students with special educational needs in regular education. This article discusses the fundamentals of school inclusion, pedagogical strategies, and the role of specialized educational services in student development. The methodology is based on a qualitative literature review. It is concluded that the effectiveness of inclusion depends on teacher training, adequate pedagogical resources and the joint participation of the school, the family and public educational policies.

KEYWORDS: Inclusive education; Pedagogical practices; School inclusion.

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 educação inclusiva tem se consolidado como uma importante discussão no campo educacional, principalmente diante da necessidade de garantir o direito à educação para todos os indivíduos. A escola contemporânea enfrenta o desafio de atender estudantes com diferentes características, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais, exigindo transformações nas práticas pedagógicas.

Historicamente, pessoas com deficiência foram excluídas dos processos educacionais formais. Entretanto, com o avanço das políticas públicas e das legislações voltadas à educação especial, passou-se a defender a inclusão desses estudantes no ensino regular. Segundo Mazzota (2015), a educação especial deve ser compreendida como parte integrante do sistema educacional.

Nesse contexto, a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno na sala de aula. Ela envolve a participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem, bem como a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

Dessa forma, a educação inclusiva surge como uma proposta pedagógica que busca valorizar as diferenças e promover a igualdade de oportunidades no ambiente escolar. Esse modelo educacional pressupõe que a escola deve adaptar suas práticas, metodologias e recursos para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo que cada um tenha condições de desenvolver suas habilidades e potencialidades. Nesse sentido, a inclusão não significa apenas inserir o aluno no espaço escolar, mas oferecer suporte pedagógico e estratégias que favoreçam sua aprendizagem e participação nas atividades educacionais.

De acordo com Sampaio (2009), a educação inclusiva contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, pois promove o respeito à diversidade e incentiva a convivência entre diferentes sujeitos no ambiente escolar. A presença de estudantes com diferentes características possibilita experiências de aprendizagem mais amplas, tanto para os alunos quanto para os professores, favorecendo o desenvolvimento de valores como empatia, cooperação e respeito às diferenças.

Nesse cenário, torna-se fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, bem como investir na formação continuada dos professores e na utilização de recursos didáticos adequados. Assim, a escola passa a assumir um papel essencial na promoção de uma educação que valorize a diversidade humana e que contribua para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos estudantes.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos da educação inclusiva e analisar a importância das estratégias pedagógicas e do atendimento educacional especializado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, evidenciando a relevância de práticas educativas que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas têm direito à educação de qualidade. Esse modelo educacional valoriza a diversidade humana e reconhece que cada estudante possui

características próprias de aprendizagem.

De acordo com Sampaio (2009), a inclusão escolar contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, pois promove o respeito às diferenças e a valorização da cidadania. Quando a escola adota práticas inclusivas, ela amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece os vínculos sociais entre os alunos.

A legislação educacional brasileira também reforça esse princípio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece que os alunos com deficiência devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, com suporte pedagógico adequado.

Sanches e Teodoro (2006) destacam que a inclusão escolar exige mudanças estruturais na organização da escola, incluindo adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas. Essas transformações são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades de aprendizagem.

Além disso, a gestão escolar possui papel fundamental nesse processo. Cabe à equipe gestora promover condições institucionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, garantindo formação continuada para professores e recursos adequados para o atendimento educacional especializado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado representa um importante suporte para a inclusão escolar. Esse atendimento envolve o

uso de recursos pedagógicos e metodologias específicas que auxiliam no desenvolvimento das habilidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Dorziat (2014) destaca que o trabalho pedagógico voltado à inclusão deve ocorrer de forma colaborativa, envolvendo professores, especialistas e gestores educacionais. Essa parceria permite ampliar as estratégias de ensino utilizadas no ambiente escolar.

Entre os recursos pedagógicos utilizados destacam-se as salas de recursos multifuncionais, que oferecem materiais adaptados e tecnologias assistivas. Segundo Borges, Dischinger e Ely (2009), esses espaços contribuem para ampliar o acesso dos estudantes aos conteúdos escolares.

As tecnologias assistivas também desempenham papel importante no processo de inclusão. Ferramentas digitais, softwares educativos e recursos de acessibilidade ampliam as possibilidades de participação dos alunos nas atividades escolares.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos professores. Freitas, Lima e Santos (2009) afirmam que o docente precisa desenvolver competências pedagógicas que permitam adaptar metodologias e estratégias de ensino às necessidades dos estudantes.

A avaliação educacional também deve considerar as especificidades de cada aluno. Assim, o processo avaliativo precisa ser contínuo e formativo, permitindo acompanhar o progresso do estudante e orientar novas estratégias pedagógicas.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel fundamental no processo de inclusão. O professor precisa considerar as

particularidades de cada estudante ao organizar as atividades didáticas, buscando desenvolver estratégias que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A utilização de metodologias diversificadas, como atividades colaborativas, recursos visuais, jogos educativos e materiais concretos, pode contribuir significativamente para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos estudantes.

Além disso, é importante destacar que a adaptação curricular constitui uma estratégia relevante no atendimento educacional especializado. Essa adaptação não significa reduzir a qualidade do ensino, mas sim reorganizar conteúdos, atividades e formas de avaliação para atender às necessidades específicas dos alunos. Segundo Valle e Maio (2010), a flexibilização curricular permite que o processo educativo seja mais acessível, respeitando o ritmo de aprendizagem e as potencialidades de cada estudante.

Outro aspecto importante refere-se à participação da família no processo educacional. A parceria entre escola e família contribui para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e para a construção de estratégias que favoreçam sua aprendizagem. Quando existe diálogo entre os diferentes envolvidos no processo educativo, torna-se mais fácil identificar dificuldades e promover ações que auxiliem no progresso acadêmico e social do estudante.

Dessa maneira, percebe-se que o atendimento educacional especializado não deve ser visto apenas como um suporte complementar, mas como um elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva. Por meio da utilização de recursos pedagógicos adequados, da formação

docente e da colaboração entre profissionais da educação, torna-se possível construir um ambiente escolar mais acessível, participativo e comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva representa um avanço significativo no campo educacional ao promover a igualdade de oportunidades e valorizar a diversidade humana. No entanto, sua efetivação depende de mudanças estruturais nas instituições de ensino.

A análise apresentada neste estudo evidencia que a inclusão escolar requer práticas pedagógicas flexíveis, formação docente contínua e a utilização de recursos educacionais adaptados. Esses elementos são fundamentais para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola.

Além disso, a participação da família, da comunidade e das políticas públicas educacionais é essencial para fortalecer o processo de inclusão. Somente por meio de ações integradas será possível construir um sistema educacional mais democrático e acessível.

Conclui-se, portanto, que a educação inclusiva deve ser compreendida como um compromisso social voltado à garantia do direito à educação para todos. A escola, nesse contexto, assume papel central na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e contribuam para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

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. Disponível em: [Planalto – Lei nº 9.394/1996](#). Acesso em: 02/03/2026.

BORGES, Mona Michele Faleiros da Cunha; DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas**: O direito à escola acessível! Ministério da Educação. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.assistiva.com.br/aee.html> Acesso em: 10/12/2025.

DORZIAT, Ana. **O profissional da Inclusão Escolar**. (2014, p.5). Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/13.pdf> Acesso em: 07/01/2026.

FREITAS, Gillianderson Ribeiro. LIMA Tânia de Souza. SANTOS, Marilda Carneiro. **Inclusão escolar em Feira de Santana**: caracterização da prática pedagógica [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 94 ISBN: 978-85-232-0651-2. SciELO Books. Disponível: <http://books.scielo.org>. Acesso em 01/12/2025.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 104.

SAMPAIO, Cristina T. SAMPAIO, Maria, R. **Educação Inclusiva**: o professor mediando para a vida. Ed. (EDFA) Universidade Federal da Bahia, p. 44. SalvadorBA,Brasil,2009. Disponível:www.static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/samapio-9788523209155.pdf Acesso em 15/02/2026.

SANCHES, Isabel. TEODORO, António. Da integração à Inclusão Escolar: perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, p.73, 2006. Disponível: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf> Acesso em: 25/02/2026.

VALLE, Tânia Gracy Martins. MAIO, Ana Cláudia Bortolozzi. Aprendizagem e comportamento humano. Parte I. Inclusão escolar e diversidade na escola. **Flexibilização e adaptação curricular no processo de Inclusão Escolar**. São Paulo: Unesp, 2010. p. 21.

A INTEGRAÇÃO DAS ARTES VISUAIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Integration of Visual Arts into Daily Early Childhood Education

GABRIELLA FERNANDES DA COSTA¹**RESUMO**

O presente trabalho tem a intenção de promover reflexões a respeito do trabalho com Artes Visuais na educação infantil. Nesse sentido, o foco se deu especialmente em torno das linguagens artísticas, que promovem e qualificam a aprendizagem por meio da sensibilidade. A metodologia utilizada teve cunho bibliográfico e se amparou em estudos que se baseiam na apreciação, na experimentação e na ampliação do repertório infantil como possíveis caminhos para o desenvolvimento das crianças e para uma qualificação das práticas pedagógicas realizadas nas escolas. As Artes Visuais são linguagens que articulam os saberes e significados humanos às experiências cotidianas e são importantes na vida da criança, pois contribuem com o desabrochar das expressões e inspirações, bem como para a difusão das ideias criativas. Assim, possibilitam a construção de conhecimentos embasados em aspectos essenciais para uma formação educacional qualificada, que remete à emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Educação Infantil; Linguagens artísticas.**ABSTRACT**

The present work intends to promote reflections about the work with Visual Arts in early childhood education. In this sense, the focus was especially on artistic languages, which promote and qualify learning through sensitivity. The methodology used was bibliographic and supported by studies that are based on appreciation, experimentation and the expansion of the children's repertoire as possible paths for the development of children and for a qualification of pedagogical practices carried out in schools. Visual Arts are languages that articulate human knowledge and meanings to everyday experiences and are important in the child's life, as they contribute to the unfolding of expressions and inspirations, as well as to the dissemination of creative ideas. Thus, they enable the construction of knowledge based on essential aspects for a qualified educational formation, which refers to human emancipation.

KEYWORDS: Visual Arts; Child education; Artistic languages.¹

Licenciada pela Faculdade Metodista de São Paulo (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 na EMEI Marcílio Dias.

INTRODUÇÃO

Os tempos e espaços na educação infantil são marcados por práticas que expressam variadas linguagens artísticas nas quais as crianças interagem com o mundo ao seu redor. Elas revelam a potencialidade de formas de comunicação e de aquisição do conhecimento pelos alunos.

O currículo atual se modificou bastante e a reflexão sobre o papel da Arte na escola tem sido mais constante, solidificando importantes referenciais que podem nortear as práticas cotidianas e possibilitando a ampliação das possibilidades de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais.

As Artes Visuais levam as crianças a se conhecerem e a reconhecerem suas limitações, dificuldades e desenvolvimento, explorando e conhecendo suas habilidades e capacidades, além de reconhecer sensibilidades.

De acordo com RIZZI (2008) a Arte tem uma finalidade espontânea e não como algo que a conjugue a outra natureza, mesmo porque ela consegue aliar as experiências individuais dos sujeitos com outros elementos compartilhados coletivamente em sociedade.

É importante ressaltar também um pouco da essência das Artes Visuais no trabalho docente com a educação infantil, visto que os percursos nessa área são fundamentais para um bom desenvolvimento escolar. Esse trabalho precisa ser bem planejado, do mesmo modo que as atividades desenvolvidas devem estimular as habilidades e capacidades criativas das crianças, valorizando a imaginação, a percepção e a articulação de ideias correspondentes a cada período escolar.

Fazendo e conhecendo Arte na escola, o aluno se reconhecerá como leitor competente das obras dos artistas e valorizará o papel da Arte na sociedade e na vida dos indivíduos, refinando seu olhar e sua postura na análise, reflexão e transformação através das criações artísticas.

O trabalho com Artes Visuais pode ser muito rico na educação infantil e trazer inúmeros benefícios, por isso deve ser valorizado. Afinal, a criação, a observação e a aplicação das propostas permitem maior visualização e contextualização dos resultados das experiências vividas, qualificando o desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

Desde a educação infantil, a criança precisa acessar circunstâncias nas quais possa se apoderar dos conhecimentos artísticos, lapidando seus questionamentos, ampliando suas percepções e experimentações, garantindo assim maiores possibilidades de enriquecimento do potencial criativo e da aprendizagem.

No Brasil, uma nova concepção na configuração da Arte foi sintetizada na abordagem triangular, que tem como base a articulação do trabalho com a leitura de imagens, com a descrição do contexto e com o fazer propriamente dito do trabalho artístico.

Nas últimas décadas, tem se observado uma crescente mobilização dos profissionais da área artística no intuito de valorizar a Arte como profissão e como instrumento de conhecimento que deve integrar o currículo escolar. Nessa perspectiva, buscam-se diferentes paradigmas para o trabalho com as linguagens artísticas nas escolas.

Segundo BARBOSA (1991), o acesso à Arte precisa ser expandido para que as propostas de trabalho possibilitem maior adesão e se tornem patrimônio cultural da maior parte do público que frequenta os espaços escolares. O conhecimento artístico precisa ser expandido para que encontre eco em suas formas expressivas.

A Arte se ajusta a tudo que se torna relevante na vida infantil, pois ela revela as manifestações do corpo e da mente da criança, refinando sua poética de vida e estimulando o desabrochar da criatividade humana. Nesse sentido, ela instiga a sensibilidade do olhar.

Ela relaciona o pensamento à sensibilidade de forma intensa, mútua e segundo MEIRA (2007), o trabalho da Arte busca nas formas, sons, imagens, elementos para elaborar essa intensidade, na medida em que se impregna de emoções para delas extrair forças positivas no delineamento dos processos do trabalho criador.

A linguagem da Arte se manifesta de várias formas, através da dança, da música, das pinturas, das esculturas, do teatro, entre outras, expressando ideias e sentimentos, de um modo dinâmico ou estático.

De acordo com GULLAR (2006), a dinâmica de criação de um artista é subjetiva, pois ela reflete as vivências e percepções de seu mundo. Nesse sentido, ela revela uma trajetória de percursos individuais repletos de valores, emoções, saberes e intenções.

A Arte tem sido tradicionalmente, uma parte importante nos programas da chamada primeira infância. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel foi apreciado como o pioneiro na concepção dos jardins de infância,

pois ressaltou sobremaneira a relevância do brinquedo e das brincadeiras. Ele também difundiu ideias relativas ao poder criativo das crianças, valorizando as categorias artísticas e refletindo sobre as obras de outras pessoas.

Em suas propostas de trabalho, o uso da música tinha o intuito de exteriorizar os sentimentos, dando vazão à criação de outras atividades artísticas. Essa interação também produzia a socialização, de forma que gerava uma dinâmica interativa que estimulava a criação.

Outra figura importante na trajetória histórica da Arte na educação infantil é o professor francês Célestin Freinet, que considerava que o aprendizado partia das habilidades e potencialidades do aluno.

SAMPAIO (1994) destacou que Freinet tinha o sentido da observação como uma premissa para concluir que as crianças não eram sujeitos imóveis, pelo contrário, elas tinham a curiosidade de participar e saber mais sobre o mundo ao seu redor. Assim, ela precisaria de liberdade para explorar os tempos e espaços mediados pelas aulas-passeios, registrando os detalhes mais relevantes observados durante esses momentos.

Esse novo olhar para as crianças e para as suas necessidades despertou a necessidade de mudanças significativas para o trabalho com a educação infantil, baseadas no estímulo à autoria e à autonomia da criança. Assim, as atividades desenvolvidas no espaço escolar precisavam garantir a satisfação e o interesse em aprender.

A aprendizagem dos conteúdos artísticos remete à atuação sobre os elementos e linguagens da Arte, conhecendo, apreciando, discutindo e repensando as possibilidades de

produção, tanto pessoal como grupal, num crescente percurso de criação.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as crianças tem o direito de frequentarem um espaço escolar que ofereça uma gama de atividades que contemplem a cultura presente na sociedade. Nesse sentido, as linguagens artísticas são os instrumentos que podem fornecer o acesso a esse universo de valores, emoções, informações e ideias que promoverão diferentes formas de atuar sobre o mundo.

O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, as Artes Visuais, dentre outras, são formas de linguagens artísticas que inserem os sujeitos nos simbolismos e fenômenos culturais que caracterizam cada modo de ser e estar no mundo.

O eixo da música compreende a linguagem que expressa os recursos sonoros que traduzem as emoções, os pensamentos e as percepções humanas. A arte de fazer música propõe a liberdade de expressar e de desenvolver a comunicação pelas ações de improvisar, compor e interpretar. A ação de apreciar as produções musicais depende da escuta e da interação com as mesmas.

A arte cênica e a linguagem da dança se incluem no eixo movimento, que engloba grande parte das atividades voltadas ao lúdico e às brincadeiras. Inúmeras atividades que as crianças realizam desde pequenas são mediadas pelas ações corporais, de modo que haja maior domínio e mais interação do corpo com o entorno no qual a criança convive.

Essas linguagens desenvolvem e estimulam a experimentação, a expressão de sentimentos, a gestualidade, proporcionando

mais significados à vida infantil. Isso porque a cultura corporal mobiliza noções que vão muito além do conhecimento do próprio corpo, pois ela propõe a comunicação com o mundo, que não se limita no tempo e no espaço.

Outro importante eixo do RCNEI é o que aborda as Artes Visuais, numa conjuntura que inclui a pintura, a escultura, o desenho, a fotografia, etc. Nos dias atuais, essa linguagem é frequentemente inserida nos projetos escolares, porém nem sempre com um enfoque emancipador. As restrições impostas nas atividades cotidianas muitas vezes reduzem o potencial de desenvolvimento das linguagens artísticas e este é um desafio que precisa constantemente ser superado.

Durante muito tempo observou-se que as atividades relativas às Artes Visuais tinham um cunho muito específico a datas comemorativas e fins recreativos, enfatizando a informalidade dessa linguagem e inibindo a criatividade nos processos de autoria infantil, porém novos olhares estão sendo lançados e internalizados nos espaços escolares.

É fundamental que as atividades planejadas e elaboradas nessa linguagem envolvam a espontaneidade, a capacidade criadora e a sensibilidade, para que sejam cada vez mais significativas para as crianças e possam ser apreciadas.

De acordo com DUARTE JR. (1985), no momento em que a criança está produzindo, ela aprende a tomar decisões, a fazer distinções e seleções conforme suas próprias experiências e segundo sua interação com o mundo, formulando ideias e percepções.

Segundo o RCNEI (1998), as crianças, na primeira infância, precisam ter oportunidades de lidar com as expressões artísticas na educação

infantil por intermédio da manipulação de objetos, explorando o gênero e a natureza dos instrumentos num contexto mais ativo.

No período compreendido entre os 4 e os 6 anos de idade, elas já podem fruir a Arte através da apreciação e do contato com as obras artísticas, observando e compartilhando das informações sobre o processo de produção das mesmas. Além disso, as crianças podem desenvolver seu autoconhecimento, a ética e a sensibilidade no olhar para as obras de outras pessoas.

Na educação infantil, é fundamental refinar a abordagem na interação com as expressões artísticas, muitas vezes categorizando cada contexto segundo as faixas etárias apropriadas. A Arte precisa ser uma linguagem acessível às crianças, numa relação de produção de saberes e conhecimentos significativos para a vida.

O conceito de infância se transformou de modo substancial nos últimos tempos, o que também requer um novo olhar frente às práticas educacionais para a faixa etária que compreende a educação infantil. Nesse contexto, são inúmeros os desafios impostos pela efetiva relação entre as informações que circulam no mundo contemporâneo e as proposições da vida cotidiana.

De acordo com PIAGET (1987), nos anos iniciais de suas vidas, as crianças praticam ações por intermédio do que enxergam ao seu redor. Posteriormente, os seus sentidos e emoções já estão mais elaborados em função das capacidades motoras desenvolvidas corporalmente. Outro ponto de destaque é a habilidade de percepção da manutenção ou não das propriedades dos objetos.

As características dessas etapas da infância precisam ser consideradas no ensino da Arte,

pois elas revelam as nuances entre o pensamento motor e o raciocínio operatório. Todas as experiências de vida da criança são mediadas pelos instrumentos cerebrais internos, que regulam e ativam o desenvolvimento humano, bem como estimulam a autonomia e a formação da personalidade infantil.

Os alunos reinventam e reelaboram suas vivências com base nos elementos difundidos por outras gerações, pelas interações com outros sujeitos e por intermédio da comunicação.

As Artes Visuais se destacam pela sua dimensão no enfoque da linguagem visual, que é cultural. No decorrer do tempo, percebe-se que as expressões visuais estão se ampliando no imaginário cultural e infantil.

O contato com linguagens artísticas, na educação infantil, não significa que haverá a consistência de uma aprendizagem formal, pois o principal intuito é a promoção de condições de acesso à organização das ideias que, conseqüentemente, direcionarão outros saberes.

O principal intuito do trabalho com linguagens artísticas é fazer com que as crianças adquiram sensibilidade e aprendam a lidar com sons, melodias, ritmos, imagens, formas, cores, falas, gestos, bem como ter acesso às obras produzidas por artistas e por elas próprias.

Quanto mais diversificadas forem as propostas de trabalho com as crianças, mais elas ampliarão suas percepções sensoriais, articulando as linguagens que já conhecem ou até mesmo criando novas linguagens. A Arte deve ser fonte de alegria e prazer para as crianças.

Nas situações de comunicação, as crianças

vivenciam o repertório cultural das linguagens, mas a utilização de uma ou de outra forma de representação dependerá do contexto de aprendizagem em determinados momentos.

O tratamento não é igual para todas as representações, em algumas podem abordar aspectos que continuam aprendizagens já iniciadas, enquanto que em outras ocorre a iniciação das crianças àquela representação.

BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ (1999) organizam a reflexão sobre linguagens levando em consideração a amplitude de relações que cercam o currículo de educação infantil. Elas colocam a interpretação das linguagens voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem e, por outro, colocam a necessidade de situações de ensino (comunicação) articuladas pelos professores.

O contato com as linguagens artísticas na educação infantil fornece o vocabulário cultural necessário para a compreensão e representação de mundo pelas crianças, de modo que elas possam agir sobre esse contato, transformando-o e lapidando-o conforme suas necessidades. Cada eixo ou linguagem artística tem a sua especificidade e a relevância para as Artes Visuais, no caso, representa a possibilidade de reflexão sobre as dinâmicas dessa linguagem, que precisa ser cada vez mais conectada ao seu atual momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da escola, no contexto dos novos paradigmas da Arte, é instrumentalizar os alunos para compartilhar, vivenciar e explorar a gama de recursos visuais e tecnológicos, buscando o aperfeiçoamento e a sensibilização do olhar.

Na educação infantil, as vivências compartilhadas entre as crianças relacionadas à Arte compõem arquivos de memória que farão parte da sua base de formação humana, de sua identidade e que numa oportunidade posterior, poderão transformar culturas e meios sociais, estimulando criações e ações produtivas nessa perspectiva.

O processo de aprendizagem no ensino da Arte se baseia na produção, na apreciação e na reflexão sobre as atividades artísticas. Nessa perspectiva, o meio ambiente interfere e atua sobre as percepções, a sensibilidade promove o respeito às criações pessoais e grupais, independentemente da cultura ou do período em que se configurou o trabalho artístico.

As Artes Visuais representam como uma linguagem universal, pois se conclui que o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, de horizontes cognitivos e da compreensão da criança sobre sua herança cultural, é um processo de suma importância para a sua formação enquanto sujeito social.

Conhecer os parâmetros da Arte e estabelecer um bom trabalho docente é uma das principais razões do trabalho com as linguagens artísticas. O significado da Arte na educação e na socialização da criança está em desempenhar o importante papel de mediadora do diálogo entre o sujeito e sua realidade, no desenvolvimento de seu pensamento, sua percepção e emoção, facilitando assim a tradução da experiência de vida em conceitos significativos.

As Artes Visuais possibilitam a releitura da realidade, pois cada pessoa a interpreta de diferentes maneiras, usando formas, sentidos e aspectos diversos. Isso significa que nenhuma criança pode ser vista como um artista em potencial, sem que seja respeitado o tempo, o espaço e o limite de cada uma.

O ensino em Artes Visuais precisa contribuir para que as crianças possam elaborar sua linguagem expressiva, lendo e representando suas percepções individuais com o seu meio de convívio. Assim, é importante que o trabalho com as Artes Visuais nas escolas de educação infantil seja mais inovador e alinhado com uma proposta pedagógica mais autônoma.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 2 ed. Campinas: Papirus, 1985.
- GULLAR, Ferreira. **Sobre arte, sobre poesia: uma luz no chão**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2006.
- MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação: sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a abordagem triangular do Ensino da Arte. In: **Ensino da Arte: memória e história**. Org. Ana Mae Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Digital Culture in Early Childhood Education: Limitations, Possibilities, and Pedagogical Intentionality

JENIFER CORASSA PINTO ¹

RESUMO

A inserção da cultura digital na Educação Infantil tem provocado reflexões significativas acerca de suas possibilidades e limites no processo de ensino e aprendizagem. Em uma sociedade marcada pela presença constante das tecnologias, torna-se necessário compreender como essas ferramentas podem ser utilizadas de forma intencional e pedagógica, sem comprometer o desenvolvimento integral da criança. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da cultura digital na Educação Infantil, discutindo seus impactos, desafios e potencialidades no contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos contemporâneos que abordam infância, tecnologia e práticas pedagógicas. A análise evidencia que o uso das tecnologias deve ser mediado pelo educador, respeitando as especificidades da infância e priorizando interações significativas, onde a cultura digital, quando utilizada com intencionalidade, pode ampliar as experiências educativas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Cultura digital; Tecnologias; Infância; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

The integration of digital culture into Early Childhood Education has raised significant reflections regarding its possibilities and limitations in the teaching and learning process. In a society marked by the constant presence of technologies, it is necessary to understand how these tools can be used intentionally and pedagogically without compromising children's integral development. This article aims to analyze the role of digital culture in Early Childhood Education, discussing its impacts, challenges, and potential in the educational context. This is a qualitative study based on contemporary theoretical frameworks addressing childhood, technology, and pedagogical practices. The analysis shows that technology use must be mediated by educators, respecting childhood specificities and prioritizing meaningful interactions. It is concluded that digital culture, when used intentionally, can expand educational experiences and contribute to children's cognitive, social, and cultural development.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Digital culture; Technology; Childhood; Pedagogical mediation.

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

A sociedade contemporânea é profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais, que vêm transformando de maneira significativa os modos de comunicação, interação social e produção de conhecimento. A rapidez com que informações circulam, a multiplicidade de linguagens e a conectividade constante configuram um cenário no qual o digital deixa de ser apenas um recurso e passa a constituir uma dimensão estruturante da vida social. Nesse contexto, as crianças já nascem imersas em ambientes permeados por dispositivos tecnológicos, interagindo desde muito cedo com telas, aplicativos e mídias diversas. Por esse motivo, são frequentemente denominadas como “nativas digitais”, expressão que, embora amplamente utilizada, demanda problematização, uma vez que o simples contato com a tecnologia não garante compreensão crítica, autonomia ou uso significativo desses recursos.

A familiaridade precoce com dispositivos digitais, muitas vezes mediada pelo ambiente familiar, tem suscitado debates importantes no campo educacional, especialmente no que se refere às implicações desse contato no desenvolvimento infantil. É necessário considerar que a infância constitui uma fase singular, caracterizada por intensos processos de construção cognitiva, emocional, social e motora. Nesse período, experiências relacionadas ao brincar, à interação com o outro, à exploração do corpo e à vivência de diferentes linguagens são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a presença das tecnologias no cotidiano infantil não pode ser analisada de maneira superficial ou reducionista, exigindo uma reflexão aprofundada sobre seus impactos e possibilidades no contexto educativo.

No âmbito da Educação Infantil, essa discussão torna-se ainda mais complexa, pois envolve a necessidade de equilibrar o uso de tecnologias com a garantia de experiências essenciais à infância. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, tem o desafio de incorporar a cultura digital de forma que ela dialogue com as práticas pedagógicas já consolidadas, sem substituir experiências fundamentais como o brincar livre, o contato com a natureza, a interação entre pares e a mediação afetiva do adulto. Assim, não se trata de negar a presença das tecnologias, mas de compreender de que maneira elas podem ser integradas ao cotidiano escolar de forma intencional, crítica e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa necessidade ao incluir a cultura digital como uma das competências gerais da educação básica, destacando a importância de que crianças tenham acesso a diferentes linguagens e formas de expressão desde os primeiros anos de vida. No entanto, o documento também enfatiza que esse trabalho deve ocorrer de maneira contextualizada, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e priorizando interações de qualidade. Isso implica reconhecer que o uso pedagógico das tecnologias não se resume à sua inserção no ambiente escolar, mas depende, sobretudo, da mediação do professor e da intencionalidade que orienta sua utilização.

Nesse sentido, o papel do educador assume centralidade, uma vez que cabe a ele selecionar, organizar e propor experiências que façam sentido para as crianças, considerando suas necessidades, interesses e contextos socioculturais. A mediação pedagógica torna-se, portanto, elemento essencial para que as tecnologias sejam utilizadas como ferramentas

de ampliação de repertório, expressão e construção de conhecimento, e não apenas como recursos de entretenimento ou ocupação do tempo. Essa perspectiva exige do professor uma postura reflexiva e crítica, bem como formação continuada que o prepare para lidar com os desafios impostos pela cultura digital.

Além disso, é importante considerar que o uso excessivo e descontextualizado das tecnologias pode trazer implicações negativas para o desenvolvimento infantil, como a redução de interações sociais, dificuldades na construção da linguagem e diminuição das experiências corporais. Tais aspectos reforçam a necessidade de estabelecer limites e critérios para o uso desses recursos, garantindo que a criança tenha acesso a uma diversidade de experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível ampliar as discussões acerca da presença da cultura digital na Educação Infantil, superando visões simplistas que a tratam como solução ou problema, e avançando para uma compreensão mais equilibrada e fundamentada. Assim, este artigo tem como objetivo discutir os limites e as possibilidades da cultura digital na Educação Infantil, destacando a importância da intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias. Busca-se, dessa forma, contribuir para a reflexão sobre práticas educativas que considerem a criança em sua totalidade, promovendo experiências significativas que integrem o digital de maneira consciente, crítica e alinhada aos princípios da educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

A INFÂNCIA NA ERA DIGITAL

A infância contemporânea encontra-se profundamente atravessada pela presença das tecnologias digitais, que se incorporam de maneira natural ao cotidiano familiar, social e cultural das crianças. Dispositivos como tablets, smartphones, televisores e assistentes virtuais passaram a compor o ambiente doméstico, sendo frequentemente utilizados tanto como ferramentas de entretenimento quanto como recursos de interação e comunicação. Essa presença constante das tecnologias modifica significativamente as formas de brincar, de se relacionar e de explorar o mundo, impactando diretamente as experiências vividas na infância.

Diferentemente de gerações anteriores, que tiveram contato gradual com as tecnologias ao longo da vida, as crianças da atualidade já nascem inseridas em um contexto digital, no qual o acesso a múltiplas linguagens — visuais, sonoras e interativas — ocorre desde os primeiros anos. Nesse cenário, o digital deixa de ser um elemento externo e passa a constituir parte integrante das experiências infantis. No entanto, essa familiaridade precoce não deve ser interpretada como sinônimo de domínio crítico ou compreensão aprofundada desses recursos.

De acordo com Kenski (2012), as tecnologias vão além de instrumentos técnicos, configurando-se como elementos que reestruturam a maneira como os sujeitos pensam, aprendem e se relacionam com o conhecimento. A autora afirma que “as tecnologias digitais alteram não apenas as formas de acesso à informação, mas também os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem” (KENSKI, 2012, p. 45). Essa perspectiva evidencia que o contato com o digital influencia diretamente o desenvolvimento infantil, uma vez que modifica as formas de atenção, de interação e de construção de significados.

Nesse sentido, a criança não apenas utiliza a tecnologia como ferramenta, mas também é moldada por ela em seus modos de agir e compreender o mundo. As interações mediadas por telas, por exemplo, podem ampliar o acesso a informações e repertórios culturais, mas também podem reduzir experiências sensoriais e corporais fundamentais para o desenvolvimento. Assim, é necessário compreender que o impacto das tecnologias na infância não é neutro, sendo atravessado por fatores como contexto social, mediação adulta e qualidade das experiências oferecidas.

Entretanto, o simples acesso aos dispositivos digitais não garante, por si só, processos significativos de aprendizagem. Buckingham (2010) destaca que a ideia de que crianças aprendem automaticamente por estarem expostas às tecnologias é equivocada, sendo fundamental considerar o papel da mediação nesse processo. Segundo o autor, “o uso das mídias digitais não implica, necessariamente, em desenvolvimento de habilidades críticas, sendo indispensável a orientação educativa para que esse potencial seja efetivamente explorado” (BUCKINGHAM, 2010, p. 78). Tal afirmação reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além do uso instrumental das tecnologias, promovendo a reflexão, a análise e a produção de conhecimentos.

Além disso, estudos na área da educação digital apontam que o uso excessivo e descontextualizado das tecnologias pode impactar negativamente aspectos importantes do desenvolvimento infantil, como a linguagem, a atenção e as habilidades sociais. Crianças que passam longos períodos em interação com telas tendem a ter menos oportunidades de vivenciar experiências fundamentais, como o brincar simbólico, a

exploração do espaço físico e a interação direta com outras crianças e adultos. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre a qualidade e o equilíbrio das experiências proporcionadas no cotidiano infantil.

A perspectiva histórico-cultural contribui para essa discussão ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas. Conforme destaca Vygotsky (1998), “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá inicialmente no plano social, para depois se internalizar no indivíduo” (p. 112). A partir dessa compreensão, é possível afirmar que as tecnologias, enquanto mediadoras culturais, também participam desse processo, mas sua efetividade depende das interações que se estabelecem a partir delas.

Dessa forma, o papel do educador torna-se central na organização dessas experiências, especialmente no contexto da Educação Infantil. Cabe ao professor selecionar, orientar e mediar o uso das tecnologias, garantindo que elas estejam integradas a propostas pedagógicas significativas e alinhadas às necessidades das crianças. Essa mediação envolve não apenas o controle do tempo de uso, mas, sobretudo, a criação de situações em que a tecnologia seja utilizada como ferramenta de expressão, investigação e construção de conhecimento.

LIMITES DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora as tecnologias digitais apresentem inúmeras possibilidades para o processo educativo, seu uso indiscriminado na Educação Infantil pode trazer implicações significativas para o desenvolvimento integral da criança. A presença constante de telas no cotidiano infantil, quando não mediada de forma

intencional, tende a reduzir a diversidade de experiências essenciais à infância, comprometendo aspectos fundamentais como a interação social, a linguagem, a atenção e o desenvolvimento motor.

Estudos contemporâneos apontam que o excesso de tempo de exposição a dispositivos digitais pode impactar negativamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o uso prolongado de telas está associado a dificuldades de concentração, atrasos na aquisição da linguagem e prejuízos nas habilidades sociais. Esse cenário ocorre, em grande parte, porque a interação mediada por dispositivos digitais não substitui a complexidade das interações humanas, que envolvem troca de olhares, expressões faciais, gestos e construções simbólicas compartilhadas.

Além disso, o uso excessivo das tecnologias pode interferir diretamente na qualidade do brincar, que constitui elemento central no desenvolvimento infantil. O brincar livre e simbólico permite que a criança experimente papéis sociais, elabore emoções e construa significados a partir de suas vivências. Quando essas experiências são substituídas por atividades predominantemente digitais, há uma limitação das possibilidades de criação, imaginação e interação. Conforme destaca Kishimoto (2011), “o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, pois possibilita a construção de conhecimentos, a socialização e a expressão de sentimentos” (p. 32). Dessa forma, a substituição desse tipo de experiência por práticas mediadas exclusivamente por telas pode empobrecer o processo de desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se à

diminuição das experiências corporais. A infância é marcada pela exploração do corpo e do espaço, sendo o movimento um elemento fundamental para a construção do conhecimento. Atividades como correr, pular, manipular objetos e explorar o ambiente contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. No entanto, o tempo excessivo diante de telas tende a reduzir essas experiências, favorecendo comportamentos mais sedentários e limitando a vivência do corpo em movimento.

Nesse contexto, autores como Santaella (2013) alertam para os efeitos da cultura digital na constituição da subjetividade contemporânea, destacando que a hiperexposição a estímulos rápidos e fragmentados pode impactar a capacidade de concentração e aprofundamento. Segundo a autora, “a lógica da cultura digital tende a privilegiar a velocidade e a fragmentação das informações, o que pode influenciar os modos de atenção e percepção dos sujeitos” (SANTAELLA, 2013, p. 98). Tal perspectiva é especialmente relevante quando se trata de crianças pequenas, que ainda estão em processo de desenvolvimento dessas habilidades.

Ademais, é importante considerar que o acesso às tecnologias, por si só, não garante aprendizagem significativa. Como afirma Buckingham (2010), “as mídias digitais não são automaticamente educativas; seu potencial depende das condições de uso e da mediação pedagógica” (p. 85). Isso reforça a ideia de que o problema não está na tecnologia em si, mas na forma como ela é utilizada no cotidiano infantil. O uso passivo, voltado apenas para o consumo de conteúdos, tende a oferecer poucos estímulos para a construção ativa do conhecimento, diferentemente de experiências mediadas que envolvem participação, reflexão

e interação.

Diante dessas questões, torna-se fundamental estabelecer limites claros e critérios para o uso das tecnologias na Educação Infantil. Esses limites não devem ser compreendidos como restrições arbitrárias, mas como estratégias de proteção e promoção do desenvolvimento saudável da criança. A mediação do adulto — seja no contexto familiar ou escolar — é essencial para garantir que o uso das tecnologias ocorra de maneira equilibrada, respeitando o tempo, as necessidades e as especificidades da infância.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental ao orientar práticas pedagógicas que integrem a tecnologia sem substituir experiências essenciais, como o brincar, a convivência e a exploração do mundo físico. É necessário construir um equilíbrio entre o uso de recursos digitais e a garantia de vivências que favoreçam o desenvolvimento integral, assegurando que a criança tenha acesso a múltiplas formas de aprender e se expressar.

Assim, refletir sobre os limites do uso das tecnologias na Educação Infantil não significa negar sua presença, mas compreender que seu uso deve ser pautado pela intencionalidade pedagógica, pelo respeito ao desenvolvimento infantil e pela valorização de experiências que promovam a interação, a criatividade e a construção de sentidos. Somente dessa forma será possível integrar a cultura digital ao contexto educativo sem comprometer a essência da infância.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA CULTURA DIGITAL

Se, por um lado, o uso indiscriminado das tecnologias pode trazer limites ao

desenvolvimento infantil, por outro, quando integrado de forma planejada e pedagogicamente orientada, o universo digital pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil. O ponto central dessa discussão não está na simples presença dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, mas na intencionalidade que orienta sua utilização. Em outras palavras, a relevância pedagógica da tecnologia depende menos do recurso em si e mais da qualidade das experiências que ele possibilita.

Na Educação Infantil, a aprendizagem ocorre principalmente por meio das interações, das brincadeiras e da exploração ativa do mundo. Nessa perspectiva, os recursos digitais podem atuar como mediadores culturais, favorecendo experiências que ampliem a curiosidade, a investigação, a expressão e a construção de sentidos. Ao invés de substituir práticas já consolidadas, as tecnologias podem dialogar com elas, enriquecendo propostas pedagógicas e ampliando as formas pelas quais as crianças produzem conhecimento.

Segundo Moran (2018), a inserção das tecnologias no processo educativo deve estar vinculada a objetivos claros de aprendizagem. Para o autor, “a tecnologia é um meio, não um fim; seu valor pedagógico está em ampliar possibilidades de aprendizagem, interação e criação” (MORAN, 2018, p. 27). Essa compreensão é particularmente importante na Educação Infantil, pois impede que o uso de dispositivos digitais se reduza a mero entretenimento ou ocupação do tempo, orientando sua utilização para experiências significativas e contextualizadas.

Entre as possibilidades pedagógicas oferecidas pela cultura digital, destaca-se a produção de narrativas. Crianças pequenas

constroem sentidos sobre o mundo por meio das histórias, da imaginação e da linguagem. Recursos digitais, como gravação de áudios, vídeos e imagens, podem favorecer a criação de narrativas autorais, permitindo que as crianças contem experiências, recontem histórias e expressem percepções sobre o cotidiano. Ao registrar sua própria voz, suas imagens e suas interpretações, a criança amplia suas formas de comunicação e fortalece processos de autoria desde a infância.

Outro aspecto relevante refere-se à exploração de imagens e sons. A cultura digital amplia o acesso a múltiplas linguagens e repertórios culturais, oferecendo possibilidades de contato com músicas, sons da natureza, fotografias, ilustrações, obras de arte e diferentes manifestações culturais. Quando essas experiências são mediadas pedagogicamente, elas podem enriquecer a sensibilidade estética, estimular a observação e favorecer a ampliação do repertório simbólico das crianças.

Kenski (2012) destaca que as tecnologias digitais favorecem novas formas de aprender ao integrarem diferentes linguagens e possibilidades de interação. Segundo a autora, “o digital permite articular som, imagem, movimento e texto, criando ambientes de aprendizagem mais ricos e dinâmicos” (KENSKI, 2012, p. 63). Essa integração de linguagens dialoga diretamente com a proposta da Educação Infantil, que reconhece a criança como sujeito que aprende por meio de múltiplas formas de expressão.

Os recursos digitais também podem desempenhar papel importante no registro de experiências pedagógicas. Fotografias, gravações de áudio e pequenos vídeos podem ser utilizados como instrumentos de

documentação das vivências infantis, permitindo que o professor acompanhe processos de aprendizagem, revise experiências com as crianças e compartilhe percursos com as famílias. Nesse sentido, o registro digital ultrapassa a função documental e passa a constituir também um recurso de memória, reflexão e construção coletiva de significados.

Além disso, a cultura digital pode contribuir para a ampliação do repertório cultural das crianças. O acesso mediado a diferentes manifestações artísticas, tradições culturais, músicas, imagens e narrativas de distintos contextos sociais pode favorecer experiências de diversidade e ampliar horizontes culturais desde os primeiros anos de vida. Santaella (2013) ressalta que a cultura digital modifica as formas de acesso ao conhecimento e às produções culturais, ampliando possibilidades de contato com múltiplas referências simbólicas e sociais.

Entretanto, é fundamental destacar que essas potencialidades não se concretizam automaticamente pela simples presença de dispositivos digitais. Buckingham (2010) adverte que “as tecnologias não produzem aprendizagem por si mesmas; elas dependem de contextos de uso, de objetivos claros e de mediação adequada” (p. 82). Dessa forma, a mediação do educador permanece como elemento central para transformar o recurso tecnológico em experiência pedagógica significativa.

No contexto da Educação Infantil, isso implica selecionar recursos coerentes com a faixa etária, planejar atividades que respeitem o tempo e os interesses das crianças e articular o uso das tecnologias com experiências concretas, corporais e interativas. Uma proposta pedagógica que integra o digital de

forma intencional não substitui o brincar, a convivência e a exploração sensorial, mas amplia essas experiências, oferecendo novas linguagens para que a criança observe, registre, imagine, narre e compartilhe.

Assim, compreender as possibilidades pedagógicas da cultura digital significa reconhecer que a tecnologia pode contribuir de maneira significativa para a aprendizagem infantil quando inserida em práticas que valorizem a participação ativa da criança, a mediação docente e a intencionalidade educativa. Sob essa perspectiva, o digital deixa de ser um fim em si mesmo e passa a constituir mais uma linguagem a serviço do desenvolvimento integral da infância.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

No contexto da Educação Infantil, o professor assume papel central na integração da cultura digital às práticas pedagógicas, sendo responsável por transformar o uso das tecnologias em experiências educativas significativas. Essa atuação vai muito além da simples inserção de recursos tecnológicos no cotidiano escolar, exigindo planejamento, intencionalidade e reflexão crítica sobre os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar. Assim, não se trata apenas de “usar tecnologia”, mas de compreender como, quando e por que utilizá-la, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios que orientam essa etapa da educação básica.

A mediação docente constitui elemento fundamental nesse processo, pois é por meio dela que as experiências digitais adquirem sentido pedagógico. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas se

desenvolve nas interações sociais mediadas por sujeitos mais experientes. Nesse sentido, Vygotsky (1998) afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (p. 112). Essa afirmação evidencia que o papel do educador é essencial na organização de situações de aprendizagem que possibilitem à criança avançar em seu desenvolvimento, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias.

Ao atuar como mediador, o professor não apenas orienta o uso dos recursos digitais, mas também cria condições para que a criança participe ativamente do processo de aprendizagem. Isso implica propor atividades que envolvam exploração, investigação, criação e expressão, evitando práticas passivas centradas apenas no consumo de conteúdos digitais. Nessa perspectiva, a tecnologia deve ser compreendida como ferramenta de apoio à construção do conhecimento, e não como substituta das interações humanas ou das experiências concretas.

Além disso, a mediação docente envolve a promoção de uma postura crítica diante das tecnologias. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações, é fundamental que, desde a infância, as crianças sejam incentivadas a desenvolver habilidades de observação, questionamento e interpretação. Ainda que de forma inicial e adequada à faixa etária, o educador pode favorecer reflexões sobre o uso das tecnologias, estimulando a curiosidade e a construção de sentidos sobre o que é vivenciado no ambiente digital.

Kenski (2012) reforça essa perspectiva ao destacar que o papel do professor se transforma na era digital, exigindo novas competências e formas de atuação. Segundo a

autora, “o educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, orientador e organizador de experiências de aprendizagem” (KENSKI, 2012, p. 67). Essa mudança de paradigma implica reconhecer que o conhecimento não está mais centralizado apenas no professor, mas distribuído em diferentes fontes, incluindo as tecnologias digitais.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume importância ainda maior. Cabe ao professor selecionar recursos adequados, definir objetivos claros e articular o uso das tecnologias com as demais experiências propostas no cotidiano da Educação Infantil. A intencionalidade pedagógica orienta a escolha de atividades que façam sentido para as crianças, considerando seus interesses, suas vivências e seu contexto sociocultural. Dessa forma, o uso das tecnologias deixa de ser aleatório e passa a integrar um projeto educativo mais amplo.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de formação continuada dos professores para o uso pedagógico das tecnologias. A inserção da cultura digital na educação exige que o educador esteja preparado não apenas tecnicamente, mas também pedagogicamente, para lidar com os desafios e as possibilidades que esse contexto apresenta. Moran (2018) destaca que “o professor precisa aprender a integrar as tecnologias de forma criativa, crítica e alinhada aos objetivos educacionais” (p. 34), evidenciando que a formação docente é elemento-chave para a qualidade das práticas educativas.

Ademais, a mediação do professor também envolve o estabelecimento de limites e a organização do tempo de uso das tecnologias. É papel do educador garantir que o uso dos

recursos digitais não substitua experiências essenciais da infância, como o brincar, a interação social e a exploração do ambiente físico. Nesse sentido, a mediação não se restringe à orientação do uso, mas inclui a construção de um equilíbrio entre diferentes formas de aprendizagem.

Portanto, o professor, enquanto mediador, desempenha função indispensável na integração da cultura digital na Educação Infantil. Sua atuação, pautada na intencionalidade, na reflexão e no compromisso com o desenvolvimento integral da criança, possibilita que as tecnologias sejam utilizadas de forma significativa, contribuindo para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a ampliação das formas de expressão infantil. Dessa maneira, reafirma-se que não é a tecnologia que transforma a educação, mas a forma como ela é mediada no contexto pedagógico.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

A intencionalidade pedagógica é o elemento que diferencia o uso educativo das tecnologias digitais de práticas meramente recreativas. Na Educação Infantil, essa distinção é fundamental, pois o desenvolvimento da criança depende de experiências planejadas, significativas e coerentes com suas necessidades. Assim, não basta utilizar recursos tecnológicos; é necessário que o professor tenha clareza dos objetivos de aprendizagem que orientam sua prática.

Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica envolve planejamento, organização e reflexão sobre as ações educativas. De acordo com Libâneo (2013), o ensino eficaz está diretamente relacionado à definição de objetivos e à escolha consciente de estratégias

pedagógicas. Dessa forma, o uso das tecnologias deve estar articulado a esses objetivos, sendo compreendido como um meio para potencializar a aprendizagem.

Quando integradas de forma intencional, as tecnologias podem favorecer práticas significativas. O registro de projetos, por meio de fotos, vídeos e áudios, permite acompanhar o desenvolvimento das crianças e valorizar seus processos de aprendizagem. Além disso, a produção de vídeos estimula a expressão, a criatividade e a autoria, possibilitando que a criança participe ativamente da construção do conhecimento.

A exploração de histórias digitais também se destaca como prática relevante, pois amplia o repertório cultural e linguístico das crianças. No entanto, é essencial que essas experiências sejam mediadas pelo professor, promovendo momentos de diálogo, interpretação e participação ativa.

Segundo Moran (2018), “as tecnologias devem ser utilizadas como meio, e não como fim”, contribuindo para práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas (p. 41). Essa perspectiva reforça que o valor pedagógico das tecnologias depende da forma como são utilizadas no contexto educativo.

Além disso, é importante que o uso das tecnologias não substitua experiências essenciais da infância, como o brincar, a interação social e a exploração do ambiente. Ao contrário, deve complementar essas vivências, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, a intencionalidade pedagógica garante que o uso das tecnologias na Educação Infantil seja significativo, promovendo experiências que envolvam

participação, criatividade e construção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da cultura digital na Educação Infantil configura-se como uma realidade incontornável na contemporaneidade, exigindo da escola e dos educadores uma postura crítica, reflexiva e intencional diante de suas possibilidades e limites. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as tecnologias digitais, embora amplamente difundidas no cotidiano das crianças, não são, por si só, garantidoras de aprendizagem, sendo sua contribuição diretamente dependente das formas de uso e da mediação pedagógica estabelecida.

A análise realizada permitiu compreender que o uso indiscriminado das tecnologias pode trazer impactos significativos ao desenvolvimento infantil, especialmente quando substitui experiências fundamentais como o brincar, a interação social e a exploração do corpo e do ambiente. Por outro lado, quando integradas de forma planejada e consciente, as tecnologias podem ampliar repertórios, favorecer múltiplas linguagens e potencializar experiências educativas, contribuindo para a construção do conhecimento de maneira significativa.

Nesse contexto, destaca-se o papel central do professor como mediador, responsável por organizar, orientar e ressignificar o uso das tecnologias no ambiente educativo. A atuação docente, pautada na intencionalidade pedagógica, possibilita transformar recursos digitais em ferramentas de aprendizagem, garantindo que seu uso esteja alinhado aos objetivos educacionais e às necessidades das crianças. Assim, reafirma-se que não é a tecnologia que, isoladamente, promove a

inovação educativa, mas a forma como ela é incorporada às práticas pedagógicas.

Além disso, torna-se evidente a necessidade de equilíbrio entre o uso das tecnologias e a valorização das experiências próprias da infância. A Educação Infantil deve assegurar vivências que envolvam o corpo, o movimento, o brincar e as interações, reconhecendo esses elementos como essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a cultura digital deve ser compreendida como mais uma linguagem possível, e não como substituta das demais.

Por fim, destaca-se a importância de investir na formação docente para o uso crítico e criativo das tecnologias, bem como na construção de práticas pedagógicas que integrem o digital de forma significativa e contextualizada. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão de educadores sobre o uso das tecnologias na Educação Infantil, incentivando práticas mais conscientes, equilibradas e comprometidas com a formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

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

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação e infância**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Paulus, 2013.

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

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Continuing Teacher Education in Early Childhood Education: Challenges and Possibilities

JOSEFA ANGELINA DA SILVA¹

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da formação continuada dos professores da Educação Infantil como elemento essencial para o fortalecimento da prática pedagógica e para a promoção de uma educação de qualidade. Destaca a relação indissociável entre teoria e prática, evidenciando que a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar contribui para o aperfeiçoamento das ações educativas e para a construção de novos saberes docentes. Também discute a relevância da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com crianças pequenas, considerando as singularidades do desenvolvimento infantil e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Conclui-se que investir na formação docente é fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças e o respeito às suas diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Educação Infantil; Teoria e prática.

ABSTRACT

This paper addresses the importance of the continuing education of Early Childhood Education teachers as an essential element for the strengthening of pedagogical practice and for the promotion of quality education. It highlights the inseparable relationship between theory and practice, showing that critical reflection on school daily life contributes to the improvement of educational actions and to the construction of new teaching knowledge. It also discusses the relevance of initial and continuing education of professionals who work with young children, considering the singularities of child development and the need for inclusive and contextualized pedagogical practices. It is concluded that investing in teacher training is fundamental to ensure the integral development of children and respect for their differences.

KEYWORDS: Continuing education; Early Childhood Education; Theory and practice.

¹

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2002); Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Faculeste (2025); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a construção de conhecimentos, valores, habilidades e relações sociais desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, a atuação do professor assume grande relevância, uma vez que suas práticas pedagógicas influenciam diretamente as experiências de aprendizagem, o desenvolvimento infantil e a promoção de uma educação acolhedora, inclusiva e comprometida com o respeito às diferenças.

Diante das constantes transformações sociais, culturais e educacionais, torna-se indispensável que os profissionais da Educação Infantil participem de processos permanentes de formação continuada, capazes de promover a atualização dos conhecimentos, o fortalecimento da prática pedagógica e a reflexão crítica sobre os desafios presentes no cotidiano escolar. Mais do que ampliar conhecimentos teóricos, a formação continuada deve possibilitar a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades, potencialidades e singularidades de cada criança.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da formação continuada na qualificação da prática docente na Educação Infantil, destacando a relação indissociável entre teoria e prática como elemento essencial para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais intencionais, inovadoras e inclusivas. Além disso, busca discutir a relevância da formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas, considerando a escola como um espaço de aprendizagem, diálogo, produção de conhecimentos e valorização da

diversidade.

Por meio da análise de referenciais teóricos e das discussões apresentadas ao longo do estudo, evidencia-se que investir na formação continuada dos professores significa fortalecer a qualidade da educação, promover práticas pedagógicas mais reflexivas e garantir o direito das crianças a uma educação que respeite suas individualidades, favoreça seu desenvolvimento integral e contribua para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada configura-se como um importante instrumento para o fortalecimento da prática pedagógica, especialmente no contexto da Educação Infantil. Os professores que atuam nessa etapa da educação convivem diariamente com crianças provenientes de diferentes realidades familiares, sociais e culturais, o que exige constante atualização de conhecimentos e reflexão sobre sua atuação profissional. Nesse cenário, a escola constitui um espaço de convivência com a diversidade, no qual é essencial promover o acolhimento, o respeito e a valorização das diferenças, contribuindo para que as crianças desenvolvam um sentimento de pertencimento, segurança e aprendam a conviver em sociedade.

Diante dessa realidade, a formação continuada possibilita aos docentes ampliar seus conhecimentos, analisar criticamente os desafios presentes no cotidiano escolar, compartilhar experiências, desenvolver pesquisas e planejar estratégias pedagógicas que favoreçam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esse processo formativo fortalece a prática docente ao incentivar a construção de ações educativas mais inclusivas, reflexivas e comprometidas

com o desenvolvimento integral das crianças.

Sgroglia (2020) destaca que a formação continuada representa um processo permanente de desenvolvimento profissional, uma vez que o professor é o principal mediador da construção dos conhecimentos, atribuindo significados, elaborando percepções, compreensões e reflexões sobre sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, esse processo formativo deve estar orientado para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral das crianças.

Para Freire (2011), a formação continuada constitui um espaço privilegiado para a reflexão crítica da prática docente. É nesse contexto que os professores têm a oportunidade de analisar coletivamente os desafios vivenciados no cotidiano escolar, compartilhar experiências e buscar alternativas para qualificar o trabalho pedagógico. O autor ressalta que teoria e prática são dimensões indissociáveis do fazer educativo: quando a teoria é dissociada da prática, torna-se distante da realidade; por outro lado, uma prática desvinculada de fundamentação teórica tende a ser repetitiva, mecânica e desprovida de intencionalidade pedagógica.

Assim, a busca constante pelo aprofundamento dos conhecimentos permite ao professor revisar suas ações pedagógicas à luz dos referenciais teóricos, promovendo reflexões que favorecem a ressignificação da prática e a construção de novos saberes. Essa articulação entre teoria e prática fortalece o trabalho docente e contribui para a efetivação de propostas educativas que assegurem o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e valorizando a diversidade, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A

formação continuada desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional dos professores, pois possibilita o aprimoramento tanto dos conhecimentos teóricos quanto das práticas pedagógicas. Nesse processo, torna-se fundamental que os momentos formativos priorizem discussões voltadas ao acolhimento da diversidade e à promoção de aprendizagens significativas para todas as crianças. Dessa forma, compreende-se que teoria e prática não podem ser tratadas de maneira independente, mas devem caminhar de forma articulada, fortalecendo o trabalho docente e qualificando as ações educativas. É justamente essa integração que sustenta a formação continuada e permite o aperfeiçoamento progressivo da prática pedagógica.

Conforme Martins apud Aranha (2009), o conceito de "práxis", elaborado por Karl Marx, refere-se à ação humana transformadora da realidade. Embora a práxis não se confunda com a prática em seu sentido mais restrito, ela expressa a unidade dialética entre teoria e prática, evidenciando que ambas são inseparáveis no processo educativo. A partir da compreensão crítica da realidade, o sujeito desenvolve sua consciência e atribui significado às suas ações. Nesse contexto, o professor, ao refletir sobre sua prática, planeja intervenções pedagógicas mais intencionais, fundamentadas em referenciais teóricos consistentes. Ao mesmo tempo em que a teoria orienta a prática, também é ressignificada pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, promovendo um movimento contínuo de construção e reconstrução do conhecimento. De acordo com o autor, a formação deve estar fundamentada na articulação entre teoria e prática, uma vez que esses dois elementos são indissociáveis no processo de desenvolvimento profissional docente. Sob essa perspectiva, compreende-se que a reflexão teórica precisa estar diretamente relacionada às experiências vivenciadas no

cotidiano escolar. Os desafios discutidos nos momentos de formação, em sua maioria, emergem da prática pedagógica e refletem situações concretas enfrentadas pelos professores. Por esse motivo, é indispensável que os processos formativos promovam o diálogo entre os conhecimentos teóricos e as demandas reais da sala de aula, possibilitando a construção de estratégias que contribuam para o aprimoramento da prática educativa.

Além da reflexão sobre a prática, é fundamental que os professores mantenham uma postura investigativa, compartilhando experiências e ampliando continuamente seus conhecimentos por meio de pesquisas, estudos e trocas com outros profissionais. Nesse sentido, Martins apud Aranha (2009) destaca a importância de os docentes divulgarem "[...] suas ideias práticas ou teóricas em eventos internos ou externos à instituição em que estudam ou em que trabalham", fortalecendo a produção e a socialização do conhecimento no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, a formação continuada constitui um elemento indispensável para a qualificação da prática pedagógica, permitindo que os profissionais acompanhem as transformações científicas, sociais e educacionais que impactam o cotidiano escolar. A articulação entre teoria e prática favorece a elaboração de estratégias pedagógicas mais contextualizadas e eficazes, possibilitando ao professor selecionar metodologias e recursos que atendam às necessidades e singularidades das crianças, respeitando suas diferentes realidades familiares, sociais e culturais.

Entretanto, apesar de sua reconhecida importância, os modelos de formação continuada nem sempre contemplam

propostas que dialoguem com os desafios reais enfrentados pelos professores. Em muitos casos, os processos formativos permanecem distantes das demandas da prática cotidiana, dificultando a construção de ações pedagógicas voltadas ao reconhecimento das diferenças e à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Considera-se que a própria instituição escolar constitui o ambiente mais apropriado para a realização da formação continuada dos professores da Educação Infantil. Nesse espaço, os processos formativos podem ser organizados a partir das necessidades reais da comunidade escolar, favorecendo reflexões sobre a prática pedagógica e sobre os desafios presentes no cotidiano educativo. Para isso, é fundamental que sejam asseguradas condições e recursos que possibilitem a participação efetiva dos docentes, fortalecendo a escola como um espaço de aprendizagem, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Ao promover uma formação contextualizada, a escola amplia as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores e fortalece práticas pedagógicas comprometidas com o respeito à diversidade e à singularidade de cada criança. Essa perspectiva está em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, valorizando suas experiências, vivências, identidades e diferentes contextos sociais e culturais no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a formação continuada configura-se como um importante instrumento de aperfeiçoamento da prática docente, pois favorece o estudo coletivo, a troca de experiências e a busca por referenciais teóricos capazes de fundamentar novas intervenções

pedagógicas. A articulação permanente entre teoria e prática fortalece os processos formativos, contribui para a construção de novos saberes e impulsiona a inovação das práticas educativas, promovendo uma educação infantil cada vez mais qualificada, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

DOCENTES: FORMAÇÃO EM FOCO

Refletir sobre a Educação Infantil implica compreender a escola como um espaço de interações, no qual as crianças constroem conhecimentos por meio das brincadeiras, dos brinquedos e das relações estabelecidas com os adultos e com seus pares. Nesse contexto, conhecer a formação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino torna-se essencial para compreender a organização do trabalho pedagógico e a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

Durante muitos anos, o ingresso dos profissionais da Educação Infantil, por meio de concursos públicos, ocorreu com exigências mínimas de escolarização. Para os cargos de apoio em creches, era suficiente possuir o ensino fundamental ou médio, enquanto para o exercício da docência exigia-se, no mínimo, o curso Normal em nível médio (Magistério). Essa realidade esteve presente em diversos municípios brasileiros, refletindo um contexto histórico em que a formação específica para atuar com crianças pequenas ainda não era amplamente valorizada.

A organização das equipes escolares evidenciava uma divisão entre professores e profissionais de apoio, cujas atribuições também eram distintas. Em muitas instituições, os profissionais de apoio permaneciam durante mais tempo com as crianças, especialmente nos grupos de menor

idade, embora não possuíssem a formação pedagógica exigida para o exercício da docência. No município analisado, esses profissionais eram denominados atendentes de creche, cargo posteriormente extinto em razão da adequação às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Entretanto, os direitos dos servidores já concursados foram preservados até sua aposentadoria.

Observava-se, ainda, uma relação entre o nível de formação dos profissionais e a faixa etária das crianças atendidas. Os grupos de berçário, que demandam cuidados específicos e acompanhamento constante, eram, em muitos casos, assistidos por profissionais com menor escolaridade. À medida que as crianças avançavam para as demais etapas da Educação Infantil, aumentava também o nível de formação dos responsáveis por seu atendimento, sendo que apenas algumas turmas contavam com professores licenciados em Pedagogia.

Essa realidade suscita reflexões sobre a importância da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, considerando que os primeiros anos de vida representam um período decisivo para o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, as experiências vividas, as interações estabelecidas e as mediações realizadas pelos adultos exercem influência direta sobre o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor.

Nesse sentido, Vygotsky (2000) destaca que os processos relacionados à formação do pensamento e da linguagem têm início nos primeiros anos da infância. Para o autor, é por meio das interações sociais e das experiências mediadas pelo outro que a criança constrói conhecimentos, desenvolve funções

psicológicas superiores e amplia sua compreensão sobre o mundo. Dessa forma, a presença de profissionais qualificados e em constante processo de formação torna-se um elemento indispensável para garantir práticas pedagógicas intencionais, capazes de promover aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

As características observadas na composição do corpo docente dessa realidade educacional evidenciam a necessidade de repensar a organização dos espaços e tempos da Educação Infantil, considerando que é nesse ambiente que as crianças permanecem grande parte de seu cotidiano. Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se reconhece que a qualidade das interações estabelecidas nesse contexto influencia diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Embora muitas profissionais de apoio não tenham ingressado na carreira com a formação específica exigida para atuar na Educação Infantil, elas constroem, ao longo da trajetória profissional, conhecimentos e competências decorrentes da experiência cotidiana, consolidando-se como importantes agentes do processo educativo. Entretanto, a experiência prática, por si só, não substitui a necessidade de uma formação inicial consistente e de processos permanentes de formação continuada.

Nesse sentido, torna-se indispensável investir na qualificação de todos os profissionais que atuam com crianças pequenas, considerando que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil envolve sujeitos em constante processo de desenvolvimento e requer conhecimentos pedagógicos, científicos e humanos capazes de fundamentar práticas

educativas intencionais, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas neste trabalho, evidencia-se que a formação continuada constitui um elemento indispensável para o fortalecimento da prática pedagógica na Educação Infantil. Mais do que um processo de atualização profissional, ela representa uma oportunidade permanente de estudo, reflexão, diálogo e reconstrução dos saberes docentes, possibilitando que os professores enfrentem os desafios do cotidiano escolar de forma crítica, consciente e fundamentada.

Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a articulação entre teoria e prática é essencial para a construção de uma educação de qualidade. A teoria oferece os referenciais que orientam a ação docente, enquanto a prática permite ressignificar esses conhecimentos a partir das experiências vividas na realidade escolar. Essa relação dinâmica favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais intencionais, inovadoras e comprometidas com as necessidades das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Embora a experiência adquirida no cotidiano contribua significativamente para a constituição dos saberes docentes, ela não substitui a importância de uma formação inicial consistente e de processos contínuos de aperfeiçoamento profissional. Investir na formação de todos os educadores significa reconhecer que a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualificação daqueles que acompanham o desenvolvimento das crianças em uma das etapas mais

importantes da vida.

Nesse contexto, a escola assume um papel estratégico ao constituir-se como espaço privilegiado para a formação continuada, favorecendo momentos de estudo, troca de experiências, pesquisa e construção coletiva do conhecimento. É nesse ambiente que os desafios cotidianos podem ser analisados de forma colaborativa, permitindo que as práticas pedagógicas sejam constantemente avaliadas e aperfeiçoadas à luz dos referenciais teóricos e das demandas reais da comunidade escolar.

Por fim, conclui-se que promover uma formação continuada comprometida com a integração entre teoria e prática, com o respeito às diferenças e com o desenvolvimento integral das crianças é um caminho fundamental para a consolidação de uma Educação Infantil mais inclusiva, democrática e humanizadora. Dessa forma, investir na formação dos professores é investir na qualidade da educação e na garantia dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com a valorização da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

MARTINS, Maria Helena Pires; ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

SGROGLIA, Rose. **Iniciando o aprender: vol. II**. São Paulo: Joaninha, 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALFABETIZAÇÃO COM FOCO NAS HIPÓTESES SILÁBICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Literacy Instruction Focused on Syllabic Hypotheses: Contributions to the Teaching-Learning Process

JULIANA GABRIELE VIEIRA¹

RESUMO

A alfabetização é um dos processos mais importantes da educação básica, pois possibilita à criança o acesso à leitura, à escrita, além da participação social. Os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky trazem a compreensão sobre a aprendizagem da linguagem escrita ao evidenciarem que as crianças elaboram hipóteses acerca do sistema de escrita antes mesmo do ensino formal. Entre essas construções cognitivas destaca-se a hipótese silábica, fase em que a criança estabelece correspondência entre sílabas e letras na tentativa de representar graficamente a fala. Este artigo tem como objetivo compreender a importância das hipóteses silábicas no processo de alfabetização e suas contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada nas contribuições da psicogênese da língua escrita e em estudos sobre alfabetização e letramento. Os resultados mostram que o reconhecimento das hipóteses realizadas pelas crianças favorece as práticas pedagógicas mais eficazes, permitindo ao professor planejar intervenções adequadas às necessidades individuais dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Hipóteses Silábicas; Psicogênese da Escrita; Aprendizagem; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Literacy is one of the most important processes in basic education, as it enables children to gain access to reading and writing, as well as to social participation. The studies developed by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky provide an understanding of written language acquisition by demonstrating that children formulate hypotheses about the writing system even before formal instruction begins. Among these cognitive constructions, the syllabic hypothesis stands out, a stage in which the child establishes a correspondence between syllables and letters in an attempt to graphically represent speech. This article aims to understand the importance of syllabic hypotheses in the literacy process and their contributions to the development of reading and writing skills. It is a qualitative bibliographic study based on the contributions of the psychogenesis of written language and on studies concerning literacy and literacy development. The results show that recognizing the hypotheses formulated by children promotes more effective pedagogical practices, allowing teachers to plan interventions that are appropriate to the individual needs of students.

KEYWORDS: Literacy; Syllabic Hypotheses; Psychogenesis of Writing; Learning; Elementary Education.

¹

Graduação em Universidade Uninove janeiro de 2014; especialista em Pós -graduação em Alfabetização e letramento pela faculdade Fabrange dezembro de 2025; Professor de Educação Básica – Pedagoga – na EMEF Benedito Calixto.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é considerada um dos pilares fundamentais da educação escolar, pois possibilita ao indivíduo desenvolver competências relacionadas à leitura, à escrita e à comunicação. Durante muito tempo, o ensino da leitura e da escrita esteve centrado na memorização de letras, sílabas e palavras, desconsiderando os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

A partir dos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, baseados na epistemologia genética de Jean Piaget, surgiu uma nova compreensão acerca da aquisição da escrita. As autoras demonstraram que a criança constrói conhecimentos sobre a língua escrita por meio de hipóteses progressivas, elaboradas a partir de suas experiências e interações com o ambiente alfabetizador.

Entre as etapas identificadas na Psicogênese da Língua Escrita destaca-se a hipótese silábica, caracterizada pela tentativa da criança de representar cada sílaba da palavra por meio de uma letra. Essa descoberta representou uma importante contribuição para a educação, pois evidenciou que os chamados "erros" infantis constituem manifestações legítimas do pensamento da criança.

Dessa forma, compreender as hipóteses silábicas torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem significativa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante.

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância das hipóteses silábicas no processo de alfabetização e suas contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as características da hipótese silábica no processo de alfabetização;
- Analisar as contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a aprendizagem da escrita;
- Refletir sobre o papel do professor diante das hipóteses elaboradas pelas crianças;
- Apresentar estratégias pedagógicas que favoreçam o avanço da alfabetização.

JUSTIFICATIVA

O estudo das hipóteses silábicas é relevante porque permite compreender como a criança constrói conhecimentos sobre o sistema de escrita. Muitas dificuldades observadas no processo de alfabetização decorrem da utilização de metodologias que desconsideram os conhecimentos prévios dos estudantes.

Ao reconhecer que a criança formula hipóteses acerca da escrita, o educador passa a compreender os erros como parte integrante do processo de aprendizagem. Essa perspectiva contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficientes.

Além disso, o tema possui relevância social e educacional, uma vez que a alfabetização é condição indispensável para o exercício da cidadania e para a participação ativa na sociedade letrada.

PROBLEMA

De que maneira o conhecimento e a compreensão das hipóteses silábicas, propostas pela Psicogênese da Escrita, podem contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas mais eficazes no processo de alfabetização, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita nos

anos iniciais do Ensino Fundamental?

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros, artigos científicos e documentos acadêmicos.

Foram analisadas obras clássicas da área da alfabetização, especialmente os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, além de contribuições de autores como Magda Soares, Paulo Freire e Jean Piaget.

A abordagem qualitativa possibilitou a compreensão das contribuições das hipóteses silábicas para o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo reflexões acerca da prática pedagógica alfabetizadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

A concepção construtivista entende que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Nesse sentido, a criança participa ativamente da construção de saberes.

Segundo Piaget (1976), o conhecimento não é transmitido de forma pronta, mas construído pelo indivíduo a partir das experiências vivenciadas.

Aplicada à alfabetização, essa perspectiva permite compreender que a aprendizagem da escrita resulta de um processo contínuo de elaboração e reorganização de hipóteses.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a criança procura compreender o funcionamento da escrita antes mesmo de receber instruções formais, demonstrando capacidades cognitivas complexas desde os primeiros contatos com textos escritos.



PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

A Psicogênese da Língua Escrita constitui uma das mais importantes contribuições para a educação contemporânea.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança percorre diferentes níveis de compreensão da escrita:

NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

Nesse estágio, a criança ainda não estabelece relação entre fala e escrita. Os registros podem ser compostos por desenhos, rabiscos ou letras aleatórias.

Imagem sobre as hipóteses pré-silábica criada por IA

HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

A criança ainda não estabelece relação entre fala e escrita.
Seus registros não representam a sonoridade das palavras.

CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS DE PRODUÇÕES		
- A criança faz marcas aleatórias no papel. - Não relaciona as letras com os sons da fala. - Pode usar rabiscos, desenhos, números, letras ou outros sinais gráficos. - Escreve do seu jeito, sem preocupação com a quantidade ou ordem das letras.	PALAVRA: CASA Produção da criança:   CASA	PALAVRA: BOLA Produção da criança:   BOLA	PALAVRA: SAPATO Produção da criança:   SAPATO

IMPORTANTE: Essa é a primeira forma de a criança tentar representar a escrita. Mesmo sem relação com os sons, é um passo importante no processo de alfabetização!

Fonte: Imagem criada por IA - Acesso em: 24 jun. 2026.

NÍVEL SILÁBICO

A criança passa a acreditar que cada sílaba corresponde a uma letra.

Exemplo:
PALHAÇO → P A Ç

Nesse momento, já existe uma tentativa de representar os sons da fala.

Imagem sobre as hipóteses silábicos sem valor e com valor criada por IA



Fonte: Imagem criada por I.A - Acesso em: 24 jun. 2026.

NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

A criança começa a perceber que algumas sílabas necessitam de mais de uma letra para serem representadas.

Exemplo:

BONECA → BO E A

Imagem sobre as hipóteses silábico alfabético criada por IA



Fonte: Imagem criada por I.A - Acesso em: 24 jun. 2026.

NÍVEL ALFABÉTICO

O estudante compreende o princípio alfabético e consegue representar adequadamente os

fonemas da língua.

Imagem sobre as hipóteses alfabética criada por IA



Fonte: Imagem criada por IA - Acesso em: 24 jun. 2026.

AS HIPÓTESES SILÁBICAS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A hipótese silábica representa um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo infantil.

Os jogos, pelas suas qualidades intrínsecas de desafio à ação voluntária e consciente, devem estar, obrigatoriamente, incluídos entre as inúmeras opções de trabalho escolar.

Essa etapa evidencia importantes habilidades cognitivas, tais como:

- Análise sonora das palavras;
- Percepção das sílabas;
- Organização do pensamento lógico;

- Formulação de hipóteses;
- Capacidade de comparação e generalização.

Dessa forma, a hipótese silábica não deve ser entendida como erro, mas como evidência de aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O professor exerce papel fundamental na mediação da aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo o educador responsável por criar situações que favoreçam novas aprendizagens.

Nesse contexto, cabe ao professor:

- Observar as produções escritas dos alunos;
- Identificar as hipóteses presentes;
- Planejar intervenções adequadas;
- Oferecer desafios progressivos;
- Valorizar os avanços individuais.

A avaliação deve assumir caráter diagnóstico e formativo, permitindo acompanhar o desenvolvimento da criança ao longo do processo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO COM HIPÓTESES SILÁBICAS

Diversas práticas pedagógicas podem favorecer o avanço das crianças que se encontram na hipótese silábica, contribuindo para a compreensão gradual do sistema de escrita alfabética. Entre essas estratégias, destacam-se atividades de leitura compartilhada, jogos com palavras, produção de textos coletivos, exploração de rimas, segmentação de sílabas e uso de materiais concretos. Essas ações permitem que os estudantes reflitam sobre a relação entre fala e escrita, ampliando seus conhecimentos sobre a estrutura das palavras. Além disso, é fundamental que o professor realize intervenções planejadas, respeitando o nível de desenvolvimento de cada criança e propondo desafios que estimulem novas descobertas e aprendizagens significativas.

USO DE NOMES PRÓPRIOS

O trabalho com os nomes próprios é uma estratégia pedagógica eficaz no processo de alfabetização, especialmente para crianças que se encontram na hipótese silábica. Por possuir significado afetivo e social, o nome desperta interesse e motivação para a aprendizagem da escrita. A partir dele, os estudantes podem

identificar letras, comparar palavras, reconhecer sílabas e perceber semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas. Essas atividades favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita e contribuem para o avanço das hipóteses de leitura e escrita.

LEITURA DIÁRIA

A leitura diária desempenha papel fundamental no processo de alfabetização, pois proporciona às crianças contato constante com diferentes gêneros textuais, como histórias, poemas, parlendas, receitas e notícias. Essa prática amplia o repertório linguístico, desenvolve a imaginação e favorece a compreensão das funções sociais da escrita. Além disso, ao ouvir e interagir com textos diversificados, os estudantes constroem conhecimentos sobre a linguagem escrita, fortalecendo gradativamente suas hipóteses de leitura e escrita.

JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS

Os jogos e as atividades lúdicas constituem importantes recursos pedagógicos no processo de alfabetização. Atividades como o uso de letras móveis, formação de palavras, cruzadinhas, caça-palavras e dominós silábicos estimulam a participação ativa dos estudantes e tornam a aprendizagem mais significativa. Por meio dessas práticas, as crianças refletem sobre a composição das palavras, reconhecem letras e sílabas e desenvolvem habilidades relacionadas à leitura e à escrita de forma prazerosa e motivadora.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

A produção de textos, tanto coletiva quanto individual, é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da alfabetização. Ao escrever bilhetes, listas, convites, histórias ou relatos, os alunos têm a oportunidade de colocar em

prática seus conhecimentos sobre a escrita e testar suas hipóteses. Durante esse processo, refletem sobre a relação entre sons e letras, ampliam suas habilidades linguísticas e avançam gradativamente na compreensão do sistema de escrita alfabética.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As sequências didáticas constituem uma importante estratégia de ensino, pois organizam as atividades de forma planejada, progressiva e contextualizada. Por meio delas, os estudantes participam de diferentes situações de aprendizagem relacionadas a um mesmo tema ou gênero textual, possibilitando a construção gradual de conhecimentos e habilidades. Essa organização favorece a reflexão sobre a leitura e a escrita, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e promovendo avanços significativos no processo de alfabetização

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são processos complementares e indissociáveis no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Enquanto a alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, envolvendo o reconhecimento das letras, sílabas e palavras, o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais do cotidiano.

Segundo Soares (2004), alfabetizar significa ensinar o sistema de escrita, enquanto letrar corresponde à inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, não basta que a criança aprenda a decodificar palavras; é necessário que compreenda os significados dos textos e reconheça as funções sociais da leitura e da

escrita.

A alfabetização e o letramento são processos complementares e indissociáveis no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Enquanto a alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, envolvendo o reconhecimento das letras, sílabas e palavras, o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais do cotidiano.

Nesse contexto, o processo de alfabetização deve ocorrer por meio de atividades significativas, que possibilitem aos estudantes interagir com diversos gêneros textuais, como histórias, bilhetes, convites, listas, receitas e notícias. Essas experiências contribuem para que a criança compreenda a escrita como uma ferramenta de comunicação e participação social.

O trabalho com as hipóteses silábicas também deve estar articulado às práticas de letramento, permitindo que os alunos reflitam sobre o sistema de escrita em situações concretas e contextualizadas. Assim, a aprendizagem torna-se mais significativa, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento de leitores e escritores competentes.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A alfabetização contemporânea enfrenta diversos desafios que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, destacam-se a heterogeneidade das turmas, nas quais os estudantes apresentam diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem, exigindo do professor estratégias diversificadas e intervenções pedagógicas específicas.

Outro desafio significativo refere-se às defasagens de aprendizagem, muitas vezes agravadas por fatores sociais, econômicos e educacionais. Soma-se a isso a necessidade de investimentos contínuos na formação dos professores, possibilitando a atualização de conhecimentos e o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

A escassez de materiais didáticos adequados e de recursos pedagógicos também pode limitar o desenvolvimento de atividades significativas e inovadoras. Além disso, os impactos decorrentes da pandemia da COVID-19 trouxeram consequências importantes para a aprendizagem, ampliando desigualdades educacionais e exigindo ações de recomposição das aprendizagens.

Diante desse cenário, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, que considerem as necessidades dos estudantes e favoreçam seu desenvolvimento integral. O compromisso com uma alfabetização de qualidade requer planejamento, acompanhamento constante e a participação de toda a comunidade escolar no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As hipóteses silábicas representam uma etapa fundamental no processo de alfabetização, pois evidenciam a forma como a criança constrói e reorganiza seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. Compreender essas hipóteses permite reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de maneira gradual, por meio de reflexões, descobertas e elaboração de conceitos cada vez mais complexos.

Os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram importantes

contribuições para a área da educação ao demonstrarem que os chamados “erros” das crianças não devem ser vistos como falhas, mas como indicadores do processo de construção do conhecimento. Essa perspectiva possibilitou uma mudança significativa nas práticas pedagógicas, valorizando o protagonismo do estudante em seu percurso de aprendizagem.

A pesquisa realizada evidenciou que o conhecimento das diferentes hipóteses de escrita oferece subsídios para que o professor planeje intervenções mais adequadas às necessidades dos alunos, respeitando seus ritmos de desenvolvimento e promovendo avanços significativos na alfabetização. Dessa forma, o acompanhamento contínuo e a observação das produções infantis tornam-se instrumentos essenciais para a prática docente.

Conclui-se que a valorização das produções das crianças, associada a práticas pedagógicas contextualizadas, lúdicas e significativas, contribui para uma alfabetização mais inclusiva, democrática e eficiente. Ao articular alfabetização e letramento, a escola favorece não apenas a aprendizagem do sistema de escrita, mas também a formação de leitores e escritores críticos, capazes de participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OPENAI. **ChatGPT (modelo de inteligência artificial)**. San Francisco: OpenAI, 2026. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 24 jun. 2026.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O RESGATE DO LÚDICO NA TELA E NO CHÃO: A ARTE DE IVAN CRUZ COMO ELO ENTRE CULTURA POPULAR, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA SOBRE A VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA E A INTERAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA ATRAVÉS DA SÉRIE "BRINCADEIRAS DE CRIANÇA"

Reviving Play on Canvas and on the Ground: Ivan Cruz's Art as a Link Between Popular Culture, Affectivity, and Early Childhood Education - A Pedagogical Analysis of Valuing Childhood and Family-School Interaction Through the "Children's Games" Series

JULIANA SANTOS DE MIRANDA¹

RESUMO

Este artigo analisa a potencialidade pedagógica das obras do artista plástico Ivan Cruz como instrumento de resgate das brincadeiras de rua e da cultura popular no contexto da Educação Infantil. O estudo fundamenta-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica e a análise documental das obras que compõem a série "Brincadeiras de Criança", bem como de projetos pedagógicos contemporâneos. O tema central articula a fruição estética e a prática lúdica, evidenciando como a representação artística de brinquedos e brincadeiras tradicionais pode mitigar os efeitos da urbanização acentuada e do isolamento tecnológico na infância. Os resultados indicam que a utilização das obras de Cruz favorece o desenvolvimento integral da criança, promovendo a socialização, o respeito mútuo e a cooperação. Além disso, a pesquisa demonstra que o projeto artístico atua como uma ponte geracional, fortalecendo os laços afetivos e a interação entre família e escola ao evocar memórias lúdicas de pais e avós, consolidando a escola como um espaço de preservação da identidade cultural e valorização da essência do brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Ivan Cruz; Educação Infantil; Brincadeiras de Rua; Afetividade; Cultura Popular.

¹

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Assunção UNIFAI (2012); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação – FATECE (2014); Segunda Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Segunda Licenciatura em História pela faculdade Mozarteum de São Paulo (2021); Especialista em Neurociências e Aprendizagem pela Faculdade Gennari e Peartree – FGP (2021); Especialista em Educação para Formação a Distância pela Faculdade Gennari e Peartree – FGP (2023); Especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais pela Faculdade Paulista de Comunicação (2025); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo no CEI O Pequeno Seareiro e Educação Básica pela Prefeitura de Diadema na EMEB Henrique de Souza Filho.

O RESGATE DO LÚDICO NA TELA E NO CHÃO: A ARTE DE IVAN CRUZ COMO ELO ENTRE CULTURA POPULAR, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA SOBRE A VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA E A INTERAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA ATRAVÉS DA SÉRIE "BRINCADEIRAS DE CRIANÇA"

Reviving Play on Canvas and on the Ground: Ivan Cruz's Art as a Link Between Popular Culture, Affectivity, and Early Childhood Education - A Pedagogical Analysis of Valuing Childhood and Family-School Interaction Through the "Children's Games" Series

JULIANA SANTOS DE MIRANDA¹

ABSTRACT

This article analyzes the pedagogical potential of the works by the visual artist Ivan Cruz as an instrument for rescuing street games and popular culture within the context of Early Childhood Education. The study is grounded in qualitative research, using as methodology a bibliographic review and a documentary analysis of the works that compose the series "Brincadeiras de Criança" (Child's Play), as well as contemporary pedagogical projects. The central theme articulates aesthetic fruition and ludic practice, demonstrating how the artistic representation of traditional toys and games can mitigate the effects of accelerated urbanization and technological isolation in childhood. The results indicate that the use of Cruz's works fosters the child's integral development, promoting socialization, mutual respect, and cooperation. Furthermore, the research demonstrates that the artistic project acts as a generational bridge, strengthening affective bonds and the interaction between family and school by evoking the playful memories of parents and grandparents, consolidating the school as a space for the preservation of cultural identity and the valorization of the essence of play.

KEYWORDS: Ivan Cruz; Early Childhood Education; Street Games; Affectivity; Popular Culture.

¹

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Assunção UNIFAI (2012); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação – FATECE (2014); Segunda Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Segunda Licenciatura em História pela faculdade Mozarteum de São Paulo (2021); Especialista em Neurociências e Aprendizagem pela Faculdade Gennari e Peartree – FGP (2021); Especialista em Educação para Formação a Distância pela Faculdade Gennari e Peartree – FGP (2023); Especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais pela Faculdade Paulista de Comunicação (2025); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo no CEI O Pequeno Seareiro e Educação Básica pela Prefeitura de Diadema na EMEB Henrique de Souza Filho.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade apresenta desafios significativos para o pleno desenvolvimento da infância, marcados por uma urbanização acelerada que restringe os espaços públicos de lazer e por uma onipresença tecnológica que, muitas vezes, substitui a interação física pelo entretenimento passivo. O problema detectado reside na crescente evasão das brincadeiras de rua, fenômeno que resulta na perda de repertório motor, social e cultural das crianças, gerando prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Diante deste cenário, a arte de Ivan Cruz emerge como um potente recurso de resgate poético e pedagógico. Suas obras não apenas documentam um patrimônio imaterial brasileiro, mas servem como convite à ação, permitindo que a escola de Educação Infantil se torne um reduto de resistência cultural onde o brincar tradicional é valorizado e vivenciado como direito fundamental da criança.

O objetivo geral deste trabalho é compreender como as obras de Ivan Cruz podem ser utilizadas na Educação Infantil para resgatar as brincadeiras de rua e a cultura popular, valorizando a infância, a afetividade e a interação familiar. Para alcançar tal propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (a) analisar as obras da série "Brincadeiras de Criança" e sua relevância no cenário cultural brasileiro; (b) discutir a contribuição intrínseca do brincar para o desenvolvimento infantil sob a ótica de teóricos clássicos; (c) propor estratégias pedagógicas práticas para a integração entre arte e ludicidade no cotidiano escolar; e (d) evidenciar o papel da afetividade e da participação da família como pilares desse processo educativo.

A estrutura deste artigo está organizada de forma a proporcionar uma visão holística do tema. Inicialmente, apresenta-se um resgate

histórico e cultural das brincadeiras de rua como patrimônio brasileiro. Em seguida, abordam-se as discussões teóricas acerca do brincar na perspectiva de Vygotsky e Wallon, fundamentando a importância do lúdico. O terceiro tópico dedica-se à trajetória e às características estéticas de Ivan Cruz, analisando sua obra como documento cultural. Posteriormente, discutem-se estratégias pedagógicas e a interdisciplinaridade no currículo da Educação Infantil. Por fim, analisa-se a tríade afetividade, família e escola, encerrando com as considerações finais que reforçam a necessidade de uma educação que contemple a totalidade do ser infantil. Convida-se o leitor a percorrer estas páginas sob o olhar atento da criança que habita em cada educador.

DESENVOLVIMENTO

BRINCADEIRAS DE RUA: MEMÓRIA E CULTURA POPULAR

As brincadeiras de rua constituem um dos pilares do patrimônio cultural imaterial brasileiro. Elas carregam em si a história de gerações, transmitidas oralmente e por meio da observação direta entre pares. No entanto, a transformação das cidades em centros de tráfego intenso e a sensação de insegurança pública confinaram a infância a espaços privados e monitorados. Segundo Kishimoto (2009), as brincadeiras tradicionais são fundamentais pois preservam a cultura infantil e permitem que a criança se aproprie de regras sociais de forma autônoma. O resgate dessas práticas não é um exercício de nostalgia estéril, mas uma necessidade de garantir que a criança tenha acesso a um repertório de movimentos e interações que o mundo digital não é capaz de suprir integralmente.

A rua, historicamente, foi o laboratório social da

criança. Nela, o brincar assume um caráter de experimentação ética e moral. Ao analisar a relação entre a criança e o mundo, Walter Benjamin (2002) destaca que o brincar é um procedimento que permite às crianças experimentarem e desenvolverem atitudes e valores morais, pois através da repetição e da criação de novos mundos, elas processam a realidade que as cerca. Para Benjamin, o brinquedo não é apenas um objeto, mas um mediador de experiências que moldam a percepção do sujeito sobre o coletivo.

Nesse sentido, o resgate das brincadeiras de rua configura-se como uma forma de resistência cultural contra a homogeneização dos lúdicos comerciais e digitais. Enquanto a indústria do brinquedo impõe produtos com funções pré-determinadas e narrativas fechadas, as brincadeiras de rua — como a amarelinha, o pião e o esconde-esconde — exigem a invenção, a adaptação de materiais e a negociação constante de regras. Valorizar esse patrimônio na Educação Infantil significa oferecer às crianças a oportunidade de serem protagonistas de sua própria cultura, reconhecendo-se como parte de uma linhagem histórica que brinca, cria e transforma o espaço ao seu redor.

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APORTES TEÓRICOS

Para compreender a profundidade da proposta de Ivan Cruz no campo educacional, é imperativo recorrer aos fundamentos da psicologia do desenvolvimento. Lev Vygotsky (1984) postula que o brincar não é apenas um passatempo, mas a principal atividade de desenvolvimento na infância. Através do brinquedo, a criança cria uma situação imaginária que lhe permite agir em um mundo onde os desejos são realizáveis, operando com significados que transcendem a

percepção imediata dos objetos. A imaginação, portanto, é a base da atividade lúdica e o motor para a aquisição de funções psicológicas superiores.

O brincar cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. (VYGOTSKY, 1984, p. 115).

Complementando essa visão, Henri Wallon enfatiza a dimensão afetiva do brincar. Para Wallon, a criança é um ser biopsicossocial onde a emoção precede a inteligência e a orienta. Segundo Wallon, o brincar é uma atividade que permite à criança externalizar suas emoções e organizar sua vivência afetiva, facilitando a transição do estágio impulsivo-emocional para o estágio sensório-motor e projetivo. No ato de brincar, a criança projeta sua subjetividade nos objetos e nas relações, construindo sua identidade através da interação com o outro.

Embora Jean Piaget (2008) também reconheça o jogo como elemento essencial do desenvolvimento cognitivo — através dos processos de assimilação e acomodação —, este artigo privilegia a abordagem sociointeracionista e afetiva. Entende-se que a brincadeira é, primordialmente, um processo de relações interindividuais e de imersão na cultura. É no encontro com o par e com o adulto que a criança ressignifica o mundo. O brincar, portanto, é o território onde a cognição, a afetividade e a cultura se fundem, proporcionando uma aprendizagem que é, ao mesmo tempo, prazerosa e estruturante para a personalidade em formação.

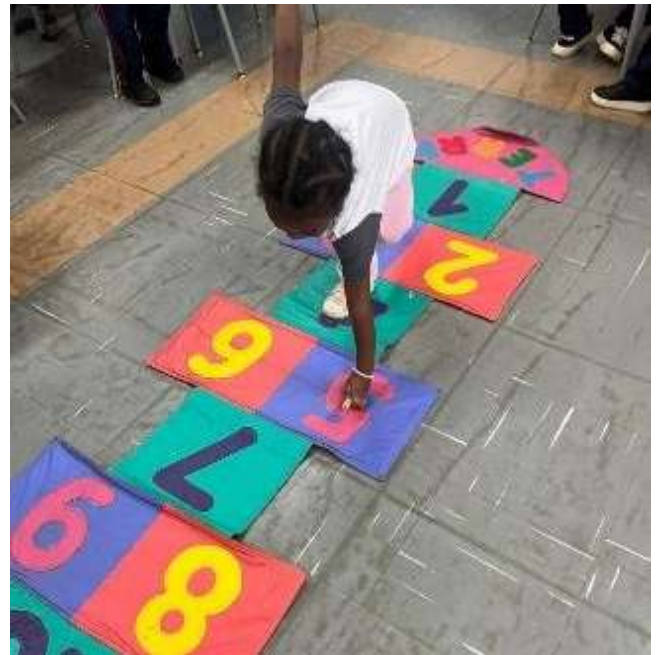
IVAN CRUZ: O ARTISTA DAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇA

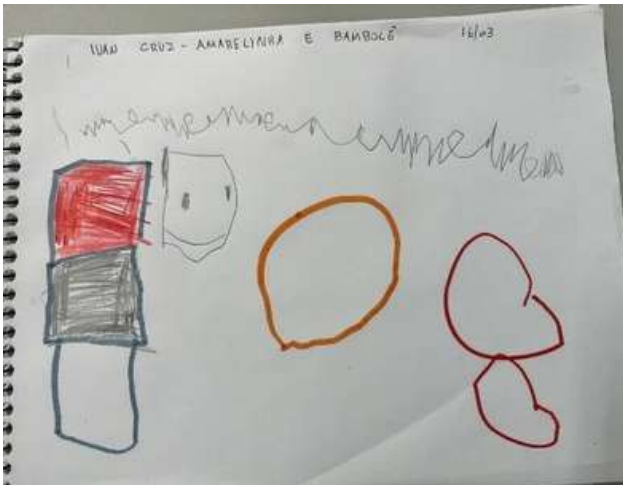
Nascido em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro, Ivan Cruz cresceu em um ambiente onde as ruas eram o cenário principal da vida social. Suas memórias de infância, repletas de aviõezinhos de papel, bolinhas de sabão e corridas de carrinho de rolimã, tornaram-se a matéria-prima de sua produção artística. Embora tenha formação em Direito, foi nas artes plásticas que Cruz encontrou sua verdadeira vocação, dedicando-se a registrar a essência da ludicidade brasileira. No início dos anos 90, ele deu início à série "Brincadeiras de Criança", um projeto que rapidamente extrapolou as telas para se tornar um movimento de conscientização sobre a importância do brincar.

As obras de Ivan Cruz são caracterizadas por cores vibrantes e uma composição que evoca a simplicidade e a alegria. Entre os temas retratados, destacam-se o telefone sem fio, a peteca, o pião, a amarelinha, pula carniça, pipa, bambolê, o pular corda e a brincadeira de boneca. Uma característica técnica e conceitual marcante de seu trabalho é a representação das crianças sem detalhes faciais. Essa ausência de traços específicos não é uma lacuna, mas uma escolha deliberada que confere universalidade às personagens. Ao não definir um rosto, o artista permite que qualquer espectador — independentemente de raça, gênero ou origem — se identifique com a figura retratada, transformando a obra em um espelho da infância coletiva.

A filosofia de vida e trabalho do artista é sintetizada em sua frase emblemática: *"A criança que não brinca não é feliz; ao adulto que, quando criança, não brincou, falta-lhe um pedaço no coração."* Essa máxima ressoa fortemente no campo educacional, onde suas obras têm sido amplamente utilizadas em livros didáticos e projetos pedagógicos. A

circulação de seu trabalho em gravuras, esculturas em bronze e objetos utilitários democratiza o acesso à arte e reforça a mensagem de que o brincar é uma necessidade vital. Um marco importante dessa trajetória foi a exposição "Arte e Ciência: um quintal de brincadeiras" na Casa da Ciência (UFRJ), que uniu a estética de suas esculturas à reflexão acadêmica sobre o desenvolvimento infantil.





ARTE E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A integração das obras de Ivan Cruz no cotidiano da Educação Infantil permite uma abordagem interdisciplinar que une a apreciação artística à vivência corporal. A arte, neste contexto, não deve ser vista apenas como um objeto de contemplação, mas como uma linguagem que dialoga com as cem linguagens da criança, conceito defendido por Loris Malaguzzi na abordagem de Reggio Emília. Para Malaguzzi, a arte é uma forma de conhecimento e expressão que deve estar integrada a todas as experiências de aprendizagem, e não isolada em momentos específicos de "aula de artes".

Para operacionalizar essa integração, propõem-se estratégias pedagógicas que transformam a sala de aula e o pátio escolar em espaços de experimentação. O processo inicia-se com a apreciação das obras, onde as crianças são convidadas a observar as cores, as formas e a identificar qual brincadeira está sendo representada. A partir daí, surge a releitura, que não deve ser uma cópia fiel, mas uma interpretação subjetiva através do desenho, da pintura ou da modelagem. O passo seguinte é a vivência: se a obra retrata o "aviãozinho de papel", as crianças devem ser incentivadas a confeccionar seus próprios

aviões e testar seus voos, unindo a arte à física e à coordenação motora fina.

Outras propostas práticas incluem:

1. Circuito de Brincadeiras: Utilizar reproduções das obras como estações de um circuito lúdico no pátio, onde cada quadro indica a atividade a ser realizada (pular corda, jogar peteca, etc.).
2. Oficina de Brinquedos Reciclados: Inspirados na simplicidade das obras de Cruz, promover a confecção de brinquedos com materiais reutilizáveis, como petecas de jornal e tampinhas ou telefones de lata, valorizando a sustentabilidade.
3. Museu Vivo: Criar uma exposição com as releituras das crianças e fotos das vivências reais das brincadeiras, envolvendo toda a comunidade escolar.
4. Reconto de Memórias: Utilizar as obras como disparadores para que as crianças entrevistem funcionários da escola sobre como eles brincavam na infância, promovendo a valorização da história oral.





AFETIVIDADE, FAMÍLIA E ESCOLA: O LAÇO QUE BRINCA

A Educação Infantil é o primeiro espaço de socialização fora do núcleo familiar, e a transição para esse ambiente deve ser permeada pela afetividade. O trabalho com as obras de Ivan Cruz oferece uma oportunidade ímpar de estreitar a relação entre família e escola. Ao verem representadas brincadeiras que fizeram parte de sua própria infância, pais e avós sentem-se validados e convidados a participar do processo educativo. A participação da família no contexto escolar é fundamental para a construção da identidade e da segurança afetiva da criança, conforme preconizam as diretrizes educacionais nacionais.



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece o "brincar" como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Ao promover o resgate de brincadeiras tradicionais através da arte, a escola cumpre o papel de garantir que a criança possa "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se". A afetividade, nesse sentido, não é apenas o carinho entre professor e aluno, mas a criação de um ambiente de acolhimento onde a cultura da criança e de sua família é respeitada e celebrada. O projeto "Brincadeiras de Criança" atua como essa ponte, transformando o ato de brincar em um ritual de compartilhamento de memórias entre gerações.



Quando um avô entra na escola para ensinar a turma a rodar um pião ou a construir uma pipa, ocorre uma quebra na hierarquia tradicional do saber. O saber popular é elevado ao status de conteúdo curricular, e a criança percebe que o conhecimento não está apenas nos livros, mas na vida e na história de seus entes queridos. Esse fortalecimento dos laços afetivos gera um

sentimento de pertencimento que é essencial para a aprendizagem. A escola deixa de ser apenas um depósito de crianças para se tornar um centro de convivência cultural, onde o lúdico é o fio condutor que une todos os atores do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que o problema da evasão das brincadeiras de rua pode ser enfrentado de forma criativa e eficaz através da mediação artística. As obras de Ivan Cruz revelaram-se muito mais do que meras representações estéticas; elas funcionam como um documento cultural e pedagógico de valor inestimável para a Educação Infantil. A pesquisa demonstrou que, ao integrar a série "Brincadeiras de Criança" ao currículo, a escola não apenas promove a apreciação artística, mas resgata a essência da infância, estimulando o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões motora, cognitiva e, sobretudo, afetiva.

As principais descobertas indicam que a arte de Cruz possui uma capacidade singular de gerar identificação e empatia, especialmente pela característica das figuras sem rosto, que convidam a criança a se projetar na cena. Além disso, a estratégia de envolver as famílias no resgate das brincadeiras tradicionais provou ser um mecanismo poderoso de fortalecimento do vínculo família-escola, transformando a educação em um processo colaborativo e intergeracional. Deduz-se, portanto, que a arte deve ser utilizada como um instrumento de resistência cultural, protegendo o direito ao brincar em um mundo cada vez mais mediado por telas.

Em suma, o resgate das brincadeiras de rua não é um ato de nostalgia, mas uma

necessidade educativa e social urgente. Fica o convite aos educadores para que utilizem a arte como porta de entrada para um universo onde o chão da escola se transforma em tabuleiro de amarelinha e o céu em destino para aviões de papel. Que a frase de Ivan Cruz não seja apenas um lema, mas uma prática: que nenhuma criança cresça com "um pedaço faltando no coração" por falta de oportunidade de brincar, criar e ser feliz no tempo presente de sua infância.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.

CÂMARA, J. L. **O brincar e as brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brincadeira e educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MALAGUZZI, L. **A educação e as cidades das crianças**. Tradução de Ítalo Valentim. São Paulo: Inep/Morumbi, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A FORMAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

The Formation of Brazilian Literature: A Historical Analysis

KÁTIA DE OLIVEIRA D. ANUNCIACÃO¹**RESUMO**

A literatura brasileira representa um importante patrimônio cultural, refletindo os processos históricos, sociais e políticos que marcaram a formação da identidade nacional. Ao longo dos séculos, os diferentes movimentos literários contribuíram para a construção de uma produção artística diversificada, capaz de expressar valores, costumes e transformações vivenciadas pela sociedade brasileira. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a formação da Literatura Brasileira, abordando sua evolução histórica, as principais escolas literárias e suas contribuições para a consolidação da identidade cultural do país. Para tanto, adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e obras de autores consagrados na área da literatura. A análise evidencia que a literatura brasileira ultrapassa sua dimensão estética, constituindo-se como instrumento de preservação da memória, valorização da diversidade cultural e compreensão das transformações sociais ocorridas em diferentes períodos históricos. Além disso, verifica-se que as escolas literárias desempenharam papel significativo na consolidação de uma produção literária própria, fortalecendo a identidade nacional e ampliando as possibilidades de interpretação da realidade brasileira. Conclui-se que o estudo da Literatura Brasileira favorece a compreensão da trajetória histórica do país e contribui para a formação crítica dos leitores, reafirmando sua relevância no contexto educacional e cultural contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira; Escolas Literárias; Identidade Cultural; História da Literatura.

¹Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Uninove, 2014, katiaanunciacao@yahoo.com.br

A FORMAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

The Formation of Brazilian Literature: A Historical Analysis

KÁTIA DE OLIVEIRA D. ANUNCIACÃO¹**ABSTRACT**

Brazilian literature represents an important cultural heritage, reflecting the historical, social, and political processes that have shaped the nation's identity. Over the centuries, different literary movements have contributed to the development of a diverse artistic production capable of expressing the values, customs, and transformations experienced by Brazilian society. In this context, this study aims to analyze the formation of Brazilian Literature, addressing its historical evolution, the main literary schools, and their contributions to the consolidation of the country's cultural identity. To achieve this purpose, a qualitative bibliographic review was conducted based on books, scientific articles, and works by renowned scholars in the field of literature. The analysis demonstrates that Brazilian literature goes beyond its aesthetic dimension, serving as an instrument for preserving memory, valuing cultural diversity, and understanding the social transformations that have occurred throughout different historical periods. Furthermore, the study highlights that the literary schools played a significant role in establishing an authentic national literary tradition, strengthening Brazilian cultural identity and broadening the possibilities for interpreting the country's social reality. It is concluded that the study of Brazilian Literature contributes to a deeper understanding of Brazil's historical development while fostering readers' critical thinking, reinforcing its relevance within contemporary educational and cultural contexts.

KEYWORDS: Brazilian Literature; Literary Schools; Cultural Identity; Literary History.¹Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Uninove, 2014, katiaanunciacao@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A literatura ocupa um papel essencial na preservação da memória coletiva e na construção da identidade de um povo, constituindo-se como uma das mais importantes manifestações culturais da humanidade. Por meio das produções literárias, diferentes sociedades registram suas experiências, valores, costumes e transformações históricas, permitindo que cada geração compreenda aspectos fundamentais de sua formação social e cultural. No Brasil, a literatura desempenhou papel significativo desde o período colonial, acompanhando os acontecimentos históricos e refletindo as mudanças políticas, econômicas e culturais que contribuíram para a consolidação da identidade nacional.

Ao longo de sua trajetória, a Literatura Brasileira passou por diferentes fases, influenciadas tanto pelo contexto europeu quanto pelas particularidades da realidade brasileira. Inicialmente vinculada à tradição literária portuguesa, a produção nacional adquiriu características próprias à medida que o país desenvolveu sua autonomia política, social e cultural. Nesse processo, as escolas literárias assumiram importante função na construção de uma literatura capaz de representar a diversidade cultural brasileira, evidenciando diferentes formas de compreender a sociedade, o indivíduo e as transformações ocorridas em cada período histórico.

Nesse contexto, o estudo da Literatura Brasileira ultrapassa a simples identificação de autores, obras e movimentos literários. Sua análise possibilita compreender como a produção artística dialoga com os acontecimentos históricos e contribui para a formação do pensamento crítico, da valorização cultural e do reconhecimento das diferentes identidades presentes na

sociedade. Além disso, o conhecimento das escolas literárias permite identificar as mudanças estéticas, filosóficas e ideológicas que marcaram a evolução da literatura nacional, evidenciando sua importância para a educação e para a formação cultural dos leitores.

Diante dessa perspectiva, o presente estudo busca responder ao seguinte questionamento: de que maneira a formação histórica da Literatura Brasileira e a evolução de suas escolas literárias contribuíram para a construção da identidade cultural brasileira? Para responder a essa problemática, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a formação da Literatura Brasileira, destacando sua evolução histórica e a contribuição das principais escolas literárias para o desenvolvimento da cultura e da identidade nacional. Como objetivos específicos, pretende-se apresentar os aspectos históricos relacionados ao surgimento da literatura no Brasil, compreender as características dos principais movimentos literários e discutir a relevância da produção literária como instrumento de preservação da memória, expressão cultural e desenvolvimento do pensamento crítico.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender a literatura como uma importante manifestação artística e cultural, capaz de registrar diferentes momentos históricos e contribuir para a construção do conhecimento. Além de favorecer a valorização do patrimônio cultural brasileiro, a investigação possibilita ampliar a compreensão acerca da influência dos movimentos literários na formação da sociedade, estimulando reflexões sobre o papel da literatura na educação e na constituição da identidade nacional.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-

se o procedimento metodológico da revisão bibliográfica. A investigação fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos, produções acadêmicas e obras de autores reconhecidos na área da Literatura Brasileira, buscando reunir diferentes perspectivas teóricas acerca da evolução histórica da produção literária nacional e das características de suas escolas literárias. A opção por esse método permitiu realizar uma análise crítica da literatura existente, proporcionando uma compreensão mais ampla do tema e contribuindo para a construção das discussões apresentadas ao longo deste estudo.

DESENVOLVIMENTO

A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA LITERATURA BRASILEIRA

Compreender a formação da Literatura Brasileira implica analisar o processo histórico que possibilitou o surgimento de uma produção literária capaz de representar a diversidade cultural, social e política do país. A literatura não se desenvolve de forma isolada; ao contrário, acompanha as transformações vivenciadas pela sociedade, refletindo valores, conflitos, ideologias e mudanças ocorridas ao longo do tempo. Sob essa perspectiva, a história da literatura brasileira está diretamente relacionada ao processo de colonização, à influência europeia e, posteriormente, à construção de uma identidade cultural própria.

Os primeiros registros escritos produzidos em território brasileiro remontam ao século XVI, durante o período da chegada dos portugueses. Inicialmente, esses textos possuíam caráter informativo, documental e religioso, sendo elaborados por viajantes, cronistas e missionários que descreviam a nova terra, seus habitantes e as riquezas

naturais encontradas. Embora essas produções ainda não apresentassem características estéticas próprias da literatura, elas constituíram importantes documentos para a compreensão do contexto histórico da época e representaram o ponto de partida para o desenvolvimento da tradição literária nacional.

Nesse sentido, Antonio Candido (2006, p. 25) afirma:

"A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; somente vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a."

A reflexão apresentada pelo autor evidencia que a literatura ultrapassa a condição de simples manifestação artística. Ela estabelece um diálogo permanente entre escritores, leitores e sociedade, acompanhando as mudanças históricas e contribuindo para a construção do conhecimento coletivo. Dessa forma, compreender a evolução da Literatura Brasileira significa reconhecer que sua produção está intimamente relacionada às transformações sociais e culturais vivenciadas pelo país.

Durante os primeiros séculos da colonização, a influência da literatura portuguesa foi predominante. As manifestações literárias produzidas no Brasil reproduziam modelos estéticos europeus, especialmente aqueles difundidos em Portugal. Esse cenário começou a sofrer alterações à medida que a sociedade brasileira passou por importantes mudanças políticas e culturais, favorecendo o surgimento de obras que buscavam representar elementos característicos da realidade nacional.

De acordo com Bosi (2015), a história da Literatura Brasileira acompanha o processo de

formação da própria sociedade, sendo marcada por permanências e rupturas que refletem os diferentes momentos históricos vivenciados pelo país. Para o autor, cada movimento literário incorpora valores, formas de expressão e concepções estéticas compatíveis com o contexto em que foi produzido, permitindo compreender a evolução do pensamento cultural brasileiro.

Essa perspectiva reforça que a literatura constitui uma importante fonte de interpretação histórica. Por meio das obras literárias, torna-se possível identificar aspectos relacionados aos costumes, às relações sociais, às disputas políticas e às transformações culturais de cada período. Assim, além de sua dimensão artística, a literatura desempenha relevante função social ao preservar a memória coletiva e registrar diferentes formas de compreender a realidade.

Marisa Lajolo (2001, p. 18) ressalta essa relação ao afirmar que:

"A literatura não acontece no vazio. Ela nasce das relações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade, refletindo valores, conflitos, expectativas e formas de compreender o mundo."

A observação da autora evidencia que a produção literária está profundamente vinculada ao contexto histórico em que é elaborada. Por esse motivo, o estudo da Literatura Brasileira não deve limitar-se à memorização de autores ou características das escolas literárias, mas compreender como cada obra dialoga com seu tempo e contribui para a construção da cultura nacional.

Sob esse enfoque, percebe-se que a formação da Literatura Brasileira resultou de um processo contínuo de transformação. Inicialmente marcada pela influência europeia, a produção literária nacional gradativamente

incorporou elementos próprios da realidade brasileira, valorizando aspectos culturais, linguísticos e sociais que passaram a distinguir a literatura produzida no país. Esse movimento permitiu o fortalecimento de uma identidade literária autônoma, cuja diversidade permanece como uma das principais características da literatura contemporânea.

Portanto, analisar a formação histórica da Literatura Brasileira significa compreender um percurso marcado por influências, adaptações e inovações. Esse processo possibilitou a consolidação de uma tradição literária que, além de registrar diferentes momentos históricos, contribuiu para a valorização da cultura brasileira e para a construção de uma identidade nacional fundamentada na pluralidade de experiências que caracterizam a sociedade.

AS ESCOLAS LITERÁRIAS E A EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO LITERÁRIA NACIONAL

O desenvolvimento da Literatura Brasileira está diretamente relacionado às diferentes escolas literárias que marcaram sua trajetória ao longo da história. Cada movimento surgiu em um contexto específico e apresentou características próprias, refletindo valores, ideologias e transformações sociais de seu tempo. Assim, compreender as escolas literárias significa reconhecer como a literatura acompanhou a evolução da sociedade brasileira, tornando-se um importante instrumento de representação da realidade e de construção da identidade cultural.

Os primeiros registros literários produzidos no Brasil estão associados ao Quinhentismo, período marcado pelos relatos de viajantes, cronistas e missionários portugueses que chegaram ao território brasileiro durante o

processo de colonização. Essas produções possuíam caráter predominantemente informativo e religioso, voltando-se para a descrição da nova terra e para a catequização dos povos indígenas. Embora ainda não apresentassem autonomia estética, esses textos desempenharam papel relevante na constituição da memória histórica e cultural do país.

Segundo Candido (2006, p. 87),

"A literatura brasileira nasceu sob o signo da dependência cultural, mas desenvolveu-se progressivamente até construir formas próprias de expressão, acompanhando a consolidação histórica da sociedade brasileira."

A análise do autor evidencia que a literatura nacional não surgiu de maneira independente, mas foi sendo construída gradativamente, acompanhando o amadurecimento político, econômico e cultural do Brasil. Esse processo permitiu que, ao longo dos séculos, os escritores incorporassem elementos da realidade nacional, conferindo originalidade às produções literárias.

Na sequência, destacam-se os movimentos Barroco e Arcadismo, que evidenciam importantes mudanças estéticas e filosóficas. O Barroco refletiu as tensões religiosas e existenciais características do século XVII, apresentando uma linguagem marcada por contrastes, dualidades e forte elaboração estilística. Já o Arcadismo representou uma reação aos excessos barrocos, valorizando a simplicidade, a razão e o equilíbrio inspirados nos ideais iluministas.

Entretanto, foi com o Romantismo que a Literatura Brasileira consolidou um projeto efetivamente nacional. Após a Independência do Brasil, em 1822, os escritores passaram a buscar elementos capazes de representar a

identidade do país, valorizando a natureza, os costumes locais, o indígena e os acontecimentos históricos. Esse movimento desempenhou papel fundamental na afirmação da literatura brasileira como expressão da cultura nacional.

Nesse sentido, Bosi (2015) observa que o Romantismo ultrapassou os limites de um movimento estético, assumindo relevante função na construção simbólica da nacionalidade. Ao valorizar elementos próprios da cultura brasileira, os escritores românticos contribuíram para fortalecer o sentimento de pertencimento e para consolidar uma identidade literária diferenciada da tradição portuguesa.

Posteriormente, o Realismo e o Naturalismo promoveram uma significativa transformação na forma de representar a sociedade. Em oposição ao idealismo romântico, esses movimentos passaram a retratar os conflitos sociais, as desigualdades e os comportamentos humanos sob uma perspectiva mais objetiva e crítica. Obras desse período revelam profundas reflexões sobre as relações sociais, os interesses econômicos e as contradições presentes na sociedade brasileira.

Conforme destaca Moisés (2013, p. 214),

"Cada escola literária corresponde a uma resposta estética às exigências históricas do seu tempo, traduzindo diferentes maneiras de compreender o homem, a sociedade e a arte."

Essa compreensão demonstra que os movimentos literários não podem ser analisados isoladamente. Cada um deles constitui parte de um processo contínuo de transformação cultural, no qual novas formas de expressão surgem em diálogo — ou mesmo em oposição — às manifestações anteriores.

No início do século XX, o Modernismo representou um dos momentos mais expressivos da Literatura Brasileira. A Semana de Arte Moderna de 1922 simbolizou o rompimento com modelos tradicionais e estimulou a valorização da cultura nacional, da linguagem cotidiana e da diversidade cultural existente no país. Os escritores modernistas defenderam maior liberdade criativa, ampliando as possibilidades de representação da realidade brasileira e aproximando a literatura das experiências vividas pela população.

Atualmente, a literatura contemporânea caracteriza-se pela pluralidade temática e estilística. As produções atuais abordam questões relacionadas à diversidade cultural, às desigualdades sociais, às relações de gênero, às transformações tecnológicas e às diferentes formas de identidade presentes na sociedade. Essa diversidade demonstra que a Literatura Brasileira permanece em constante evolução, acompanhando as mudanças históricas e ampliando os espaços de reflexão sobre a realidade nacional.

Dessa forma, observa-se que as escolas literárias constituem importantes marcos da evolução da Literatura Brasileira. Muito além de períodos cronológicos, representam diferentes formas de interpretar o mundo, permitindo compreender como a produção literária acompanhou as transformações históricas do país e contribuiu para a consolidação de uma identidade cultural própria. O diálogo entre tradição e inovação evidencia a capacidade da literatura de se renovar continuamente, preservando sua relevância como manifestação artística, histórica e social.

A LITERATURA BRASILEIRA COMO EXPRESSÃO CULTURAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

A literatura brasileira desempenha um papel fundamental na representação da cultura e da identidade nacional, pois registra experiências históricas, sociais e culturais que constituem a formação da sociedade brasileira. Por meio das obras literárias, escritores expressam valores, costumes, conflitos e características de diferentes grupos sociais, contribuindo para a compreensão da diversidade que compõe o Brasil. Nesse sentido, a literatura ultrapassa a função de entretenimento e assume uma dimensão cultural, histórica e crítica, tornando-se um importante instrumento de reflexão sobre a realidade nacional.

Desde seus primeiros registros, a produção literária brasileira esteve relacionada à tentativa de compreender e representar o território, seus habitantes e suas particularidades. Inicialmente marcada pela visão dos colonizadores, essa representação foi sendo transformada ao longo do tempo, à medida que os escritores passaram a incorporar diferentes perspectivas sobre a sociedade brasileira. A literatura tornou-se, assim, um espaço de construção de sentidos sobre o país, revelando tanto aspectos de valorização cultural quanto contradições presentes na formação histórica nacional.

A construção da identidade brasileira na literatura ocorreu por meio da representação de elementos considerados característicos da realidade do país, como a diversidade regional, as tradições populares, a relação com a natureza e as diferentes formas de organização social. O Romantismo, por exemplo, buscou criar símbolos nacionais ao valorizar a paisagem brasileira e a figura do indígena como representante de uma origem

cultural própria. Entretanto, posteriormente, outros movimentos literários passaram a questionar essas imagens idealizadas, apresentando uma visão mais crítica sobre problemas sociais, desigualdades e conflitos existentes na sociedade.

Nesse processo, a literatura brasileira também contribuiu para dar visibilidade a diferentes grupos e experiências sociais. Obras de diversos períodos históricos passaram a abordar temas relacionados à escravidão, às diferenças sociais, à vida urbana, às culturas regionais e às relações de poder. Dessa forma, a literatura tornou-se um espaço de preservação da memória coletiva, permitindo que diferentes narrativas fossem registradas e analisadas ao longo das gerações.

Segundo Antônio Candido, a literatura possui uma função social ao estabelecer relações entre a criação artística e a realidade em que está inserida. A obra literária, portanto, não deve ser compreendida apenas como manifestação individual do autor, mas como resultado de uma interação entre o escritor, o contexto histórico e a sociedade. Essa perspectiva demonstra que a literatura participa da construção da consciência cultural de um povo, pois possibilita interpretar experiências humanas e compreender processos históricos.

Além disso, a literatura brasileira contribui para o reconhecimento da pluralidade cultural do país. A diversidade presente nas obras literárias evidencia que a identidade nacional não é formada por uma única característica, mas por múltiplas influências resultantes da interação entre diferentes povos, tradições e contextos históricos. A presença de elementos indígenas, africanos e europeus, assim como as manifestações culturais regionais,

demonstra a complexidade da formação cultural brasileira.

Na contemporaneidade, a literatura continua exercendo papel relevante na discussão sobre identidade e representação social. Novos autores ampliam as possibilidades de expressão literária ao trazerem diferentes perspectivas e experiências, questionando visões tradicionais e contribuindo para uma compreensão mais ampla da sociedade brasileira. A literatura atual revela um país diverso, marcado por diferentes histórias e pela constante transformação de seus valores culturais.

Dessa maneira, a literatura brasileira constitui-se como uma importante manifestação da cultura nacional, pois preserva memórias, representa diferentes grupos sociais e possibilita reflexões sobre a formação da identidade brasileira. Ao longo de sua trajetória, ela deixou de ser apenas uma reprodução de modelos estrangeiros e passou a afirmar-se como uma produção cultural própria, capaz de expressar a complexidade e a diversidade do Brasil.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA BRASILEIRA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR

A literatura brasileira exerce uma função essencial na formação crítica do leitor, pois possibilita o desenvolvimento da capacidade de interpretação, reflexão e análise sobre diferentes aspectos da realidade social. Por meio do contato com obras literárias, o indivíduo amplia sua compreensão sobre o mundo, reconhece diferentes experiências humanas e desenvolve uma postura mais consciente diante dos acontecimentos históricos e culturais que fazem parte da sociedade.

A leitura literária vai além da simples compreensão de informações presentes em um texto, pois envolve a interpretação de sentidos, símbolos, valores e perspectivas apresentadas pelos autores. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, o leitor é estimulado a questionar ideias, refletir sobre comportamentos sociais e compreender diferentes formas de pensar. Dessa maneira, a literatura contribui para a formação de sujeitos mais participativos e capazes de analisar criticamente o ambiente em que vivem.

No contexto brasileiro, o estudo da literatura nacional permite ao leitor compreender aspectos fundamentais da formação histórica e cultural do país. As obras literárias apresentam diferentes momentos da sociedade brasileira, revelando mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas ao longo do tempo. Assim, a literatura funciona como uma forma de registro da memória coletiva, permitindo que o leitor conheça diferentes períodos históricos e reflita sobre suas consequências na sociedade atual.

Além do conhecimento histórico, a literatura contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e da empatia, pois coloca o leitor em contato com diferentes realidades, sentimentos e experiências humanas. Ao acompanhar personagens, conflitos e narrativas diversas, o indivíduo desenvolve a capacidade de compreender perspectivas diferentes das suas, fortalecendo valores como respeito, diálogo e reconhecimento da diversidade cultural.

Segundo Antônio Candido, a literatura possui uma dimensão humanizadora, pois possibilita ao ser humano organizar seus pensamentos, compreender melhor suas experiências e estabelecer relações mais profundas com a realidade. A leitura literária, nesse sentido,

contribui para a formação intelectual e emocional do indivíduo, pois amplia sua visão de mundo e favorece a construção de uma consciência mais crítica.

No ambiente escolar, a literatura brasileira assume papel fundamental no processo educativo, pois auxilia no desenvolvimento das competências de leitura e interpretação. O contato com autores e obras nacionais permite que os estudantes conheçam diferentes manifestações culturais e compreendam a relação entre literatura e sociedade. Além disso, a prática da leitura literária estimula a criatividade, a argumentação e a capacidade de expressar opiniões fundamentadas.

A formação de leitores críticos também está relacionada à democratização do acesso à literatura. Quando diferentes grupos sociais têm contato com obras literárias diversas, amplia-se a possibilidade de participação cultural e de construção de novos conhecimentos. Dessa forma, a literatura deixa de ser vista apenas como um conteúdo escolar e passa a ser compreendida como um direito cultural, capaz de contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo.

Portanto, a literatura brasileira possui grande importância na formação crítica do leitor, pois promove conhecimento, reflexão e compreensão da realidade. Ao apresentar diferentes perspectivas sobre a sociedade, a história e a cultura nacional, as obras literárias contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes, capazes de interpretar o mundo ao seu redor e participar de maneira ativa na construção da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura brasileira representa uma das principais manifestações culturais do país, pois

sua trajetória acompanha os processos históricos, sociais e políticos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Ao longo de seu desenvolvimento, a literatura passou por diferentes fases, inicialmente marcada pela influência dos modelos portugueses e, posteriormente, pela construção de uma expressão própria, capaz de representar características, conflitos e particularidades da realidade nacional.

A análise da formação histórica da literatura brasileira evidencia que sua consolidação ocorreu de maneira gradual, acompanhando as transformações culturais do país. Desde os primeiros registros do período colonial até as produções contemporâneas, a literatura tornou-se um espaço de representação das experiências humanas, dos valores sociais e das diferentes formas de compreender a realidade brasileira. Esse processo demonstra que a literatura não se limita à criação artística, mas também funciona como registro histórico e instrumento de interpretação da sociedade.

As escolas literárias tiveram papel fundamental nesse percurso, pois cada movimento contribuiu para ampliar as possibilidades de expressão e fortalecer a identidade cultural brasileira. O Romantismo, por exemplo, buscou valorizar elementos considerados representativos da nacionalidade, enquanto movimentos posteriores, como o Realismo e o Modernismo, passaram a desenvolver uma visão mais crítica sobre os problemas sociais e as características do país. Dessa maneira, cada período literário refletiu as mudanças de pensamento e os desafios presentes em seu contexto histórico.

Além de contribuir para a construção da identidade nacional, a literatura brasileira possui uma importante função social e

educativa. O contato com as obras literárias permite ao leitor desenvolver a capacidade de interpretação, reflexão e análise crítica, favorecendo a compreensão de diferentes realidades e perspectivas. A leitura literária amplia o conhecimento cultural, estimula a sensibilidade e possibilita uma participação mais consciente na sociedade.

Nesse sentido, a literatura também desempenha um papel fundamental na preservação da memória coletiva, pois registra histórias, costumes, tradições e experiências de diferentes grupos sociais. A diversidade presente na produção literária brasileira demonstra que a identidade nacional é formada por múltiplas influências culturais e diferentes formas de expressão, tornando a literatura um importante meio de valorização dessa pluralidade.

Portanto, compreender a formação da literatura brasileira significa compreender também aspectos essenciais da história e da cultura do Brasil. Sua trajetória revela um processo contínuo de construção e transformação, no qual escritores e obras contribuíram para a criação de uma literatura capaz de expressar a complexidade da sociedade brasileira. Assim, a literatura permanece como um elemento indispensável para a formação cultural, intelectual e crítica dos indivíduos, reafirmando sua relevância na construção da identidade nacional.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 54 ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1750-1880)**. 16 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 13 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2019.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através dos textos**. 29 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura**. 21 ed. São Paulo: Prumo, 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908)**. Brasília: Senado Federal, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

CONVIVÊNCIA COM A LEITURA ANTES DA ESCOLA

Early Exposure to Reading Before School

KÁTIA REGINA DOS SANTOS SOUZA

1

ROSINETE DE OLIVEIRA SANTOS GOMES

2

RESUMO

A leitura constitui uma prática social indispensável ao desenvolvimento humano e está presente na vida da criança antes mesmo do processo formal de alfabetização. Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da convivência com a leitura antes da entrada na escola, considerando as experiências familiares, sociais e educativas como elementos fundamentais para a formação do leitor. O estudo aborda a construção dos primeiros contatos da criança com os livros, as imagens e as narrativas, destacando a importância da mediação do professor e da família no desenvolvimento do interesse pela leitura. Também são discutidas a função social da leitura, as estratégias utilizadas na educação infantil e a necessidade de proporcionar ambientes favoráveis ao contato com diferentes textos. A análise evidencia que experiências leitoras significativas desde a infância contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da autonomia e da capacidade crítica, favorecendo a formação de leitores participativos e conscientes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura infantil; Educação infantil; Formação de leitores; Linguagem escrita; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Reading is an essential social practice for human development and is present in a child's life even before the formal literacy process. This article presents a reflection on the importance of engaging with reading prior to entering school, considering family, social, and educational experiences as fundamental elements in shaping a reader. The study addresses the construction of a child's initial contacts with books, images, and narratives, highlighting the importance of mediation by teachers and families in developing an interest in reading. It also discusses the social function of reading, the strategies used in early childhood education, and the need to provide environments conducive to contact with different texts. The analysis demonstrates that meaningful reading experiences from childhood contribute to the development of language, imagination, autonomy, and critical capacity, favoring the formation of participatory and conscious readers.

KEYWORDS: Children's reading; Early childhood education; Reader formation; Written language; Pedagogical practices.

¹ Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER)

² Pós-graduada em Educação Transformadora: Desenvolvimento Integral do Aluno em Parceria com a Família pela Faculdade Conectada (FACONNECT)

INTRODUÇÃO

A leitura está presente na vida da criança desde os primeiros contatos com o mundo que a cerca. Antes mesmo de aprender a ler e escrever convencionalmente, a criança observa imagens, interpreta situações, identifica símbolos e constrói significados por meio das experiências vivenciadas em seu cotidiano. Dessa forma, a leitura não deve ser compreendida apenas como a decodificação de palavras, mas como um processo amplo de interação e compreensão da realidade.

A escolha deste tema justifica-se pela importância de compreender como as experiências de leitura anteriores à escolarização contribuem para o desenvolvimento infantil e para a formação de leitores. Muitas crianças chegam à escola trazendo conhecimentos construídos nas relações familiares e sociais, enquanto outras possuem pouco contato com materiais escritos. Essa realidade demonstra a necessidade de ampliar as oportunidades de convivência com livros e histórias desde os primeiros anos de vida.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da leitura antes da escola, analisando sua contribuição para o desenvolvimento da criança e para a construção do hábito leitor. Busca-se também discutir a função social da leitura, as estratégias utilizadas na educação infantil e o papel do professor como mediador entre a criança e o universo da leitura.

O presente artigo apresenta inicialmente uma reflexão sobre a convivência da criança com a leitura antes da escolarização. Em seguida, aborda a compreensão da função social da leitura, as estratégias de leitura na educação infantil, o papel do professor e a formação de leitores competentes. Assim, pretende-se demonstrar que a leitura deve ser

compreendida como uma prática social e cultural essencial para o desenvolvimento integral da criança.

DESENVOLVIMENTO

CONVIVÊNCIA COM A LEITURA ANTES DA ESCOLA

Segundo Edir Meirelles, presidente da União Brasileira dos Escritores, a prática da leitura está presente na vida das pessoas desde o momento em que começam a compreender o mundo ao seu redor. No desejo constante de interpretar e atribuir sentido às situações vivenciadas, o ser humano desenvolve diferentes formas de leitura, relacionando acontecimentos, conhecimentos e experiências.

A leitura não se limita ao texto escrito, pois envolve também a interpretação de imagens, símbolos, expressões e acontecimentos presentes na realidade. A criança, desde pequena, realiza diferentes formas de leitura ao observar o ambiente em que vive, ouvir histórias, manusear livros e estabelecer relações entre aquilo que conhece e aquilo que descobre.

O gosto pela leitura é construído gradativamente por meio de experiências significativas com os livros. Um leitor não se forma de maneira imediata, mas através de um processo contínuo de aproximação com textos, histórias e situações que despertam curiosidade e prazer. Por isso, o contato com a leitura deve acontecer antes mesmo da alfabetização formal.

A criança não alfabetizada também realiza uma forma de leitura ao observar as imagens, as cores, as formas e a organização dos elementos presentes nos livros. Mesmo sem dominar a escrita, ela cria hipóteses, interpreta

acontecimentos e acompanha narrativas utilizando seus conhecimentos e sua imaginação.

Ferreira (2008, p. 18) afirma: “A criança não alfabetizada lê as imagens, a forma, a composição, a textura, a ordem em que as coisas aparecem, o gosto de quem compôs. Assim ela incorpora o livro em sua vida.”

Essa compreensão demonstra que o livro passa a fazer parte da vida da criança antes mesmo que ela consiga realizar a leitura convencional. O contato inicial com as histórias favorece o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da capacidade de interpretação.

A formação do leitor também depende da presença de pessoas que valorizem a leitura. A família e o professor exercem papel fundamental nesse processo, pois a criança aprende observando atitudes e comportamentos dos adultos que fazem parte de sua convivência.

Como destaca Machado (2001), é difícil formar leitores quando aquele que ensina não possui uma relação significativa com a leitura. O professor precisa ser também um leitor, pois sua prática e seu envolvimento com os livros influenciam diretamente a maneira como a criança percebe essa atividade.

Aprender a ler não significa apenas reconhecer letras e palavras, mas compreender sentidos, estabelecer relações e utilizar conhecimentos anteriores para interpretar diferentes textos. Nesse processo, a mediação do professor torna-se essencial para transformar a aprendizagem da leitura em uma experiência significativa.

Segundo Solé (1998, p. 23): “Leitura é um

processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Para ler precisamos simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias.”

A leitura, portanto, envolve a participação ativa do leitor, que utiliza suas experiências para construir significados. Por essa razão, a criança deve ser incentivada desde cedo a participar de situações reais de leitura, nas quais possa perceber sua importância e sua função social.

O hábito de ler desenvolvido na infância contribui para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e participativos. A leitura amplia conhecimentos, desenvolve a imaginação e possibilita novas formas de compreender a realidade.

Dessa maneira, a convivência com a leitura antes da escola representa uma etapa fundamental para a formação do leitor, pois estabelece as bases para que a criança desenvolva uma relação positiva com os livros e com o conhecimento.

COMPREENSÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA

A leitura possui uma função social que ultrapassa os limites do ambiente escolar, pois está presente nas diferentes situações vivenciadas pela criança em seu cotidiano. Ao observar adultos lendo jornais, livros, receitas, listas, placas, mensagens e diferentes tipos de textos, a criança começa a compreender que a escrita possui objetivos e funções específicas dentro da sociedade.

Desde cedo, a criança percebe que a leitura e a escrita são formas de comunicação, registro e transmissão de informações. Dessa maneira, compreende gradativamente que ler não é apenas uma atividade realizada na escola, mas

uma prática necessária para a participação social, para a construção do conhecimento e para o exercício da cidadania.

A criança constrói conhecimentos sobre a leitura e a escrita antes mesmo de frequentar a escola, pois participa de situações sociais em que esses elementos estão presentes. Segundo Ferreiro (1993), a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, pois busca compreender o funcionamento da língua escrita por meio de hipóteses, observações e experiências.

De acordo com Ferreiro (1993, p. 38): “Não se deve ensinar, porém devemos permitir que a criança aprenda.”

Essa afirmação evidencia que a criança não deve ser vista como um sujeito passivo que apenas recebe informações transmitidas pelo adulto. Ao contrário, ela participa ativamente do processo de aprendizagem, formulando ideias, levantando hipóteses e reconstruindo conhecimentos a partir das experiências que vivencia.

As pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro demonstram que a aquisição da leitura e da escrita ocorre por meio de um processo de reconstrução do conhecimento. A criança passa por diferentes etapas de compreensão da linguagem escrita, desenvolvendo formas próprias de interpretar aquilo que observa. Nesse processo, o papel do professor é compreender essas etapas e criar situações que favoreçam novos avanços.

A leitura, enquanto prática social, precisa ser apresentada à criança como uma atividade significativa. Quando a criança percebe que a escrita possui uma finalidade em sua vida cotidiana, passa a compreender sua importância e desenvolve maior interesse em

aprender.

Nesse sentido, a escola possui papel fundamental, pois deve proporcionar situações em que a criança tenha contato com diferentes gêneros textuais, possibilitando a compreensão de que a leitura está presente em diversas práticas sociais. O ensino da leitura precisa estar relacionado às experiências reais dos alunos, permitindo que eles percebam sua utilidade e importância.

“As funções e objetivos atribuídos à leitura e escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes são, inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem essas classes.” Soares (2005, p. 20):

Essa reflexão demonstra que as experiências de leitura não acontecem da mesma forma para todas as crianças. O ambiente familiar, as condições sociais e o acesso aos materiais escritos influenciam diretamente a relação estabelecida com a leitura.

As crianças que convivem em ambientes onde os livros e outros materiais escritos fazem parte da rotina geralmente chegam à escola com conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita. Elas observam adultos lendo, acompanham histórias e percebem diferentes usos da escrita no cotidiano.

Por outro lado, crianças que possuem pouco contato com materiais escritos necessitam que a escola proporcione oportunidades de aproximação com a leitura. Nesse contexto, a instituição escolar torna-se um espaço fundamental para democratizar o acesso aos livros e possibilitar experiências leitoras significativas.

O processo de letramento inicia-se antes da alfabetização formal e continua durante toda a

vida. A criança aprende sobre a leitura ao participar de situações em que ela possui sentido e finalidade. Portanto, oferecer oportunidades de leitura desde a infância significa permitir que a criança compreenda o mundo escrito e desenvolva autonomia para participar dele.

A contribuição da família e dos educadores nesse processo é indispensável. Ambos atuam como mediadores, criando condições para que a criança tenha contato com diferentes textos e desenvolva estratégias de compreensão. Um ambiente estimulador, com livros disponíveis e momentos de leitura compartilhada, favorece o desenvolvimento da linguagem e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, compreender a função social da leitura significa reconhecer que ler é uma prática cultural, histórica e social que possibilita ao indivíduo interpretar a realidade, comunicar-se, adquirir conhecimentos e participar ativamente da sociedade.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura na educação infantil deve ser compreendida como uma atividade que envolve interação, compreensão e construção de sentidos. Não se trata apenas de apresentar letras e palavras às crianças, mas de possibilitar experiências em que elas possam ouvir histórias, explorar livros, interpretar imagens e desenvolver o prazer pela leitura.

A atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, pois envolve a capacidade de compreender e interpretar aquilo que é lido. A criança precisa perceber que os textos possuem significados e

finalidades diferentes, desenvolvendo estratégias que contribuam para sua formação como leitora.

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, no qual o sujeito utiliza seus conhecimentos prévios para construir significados. A autora destaca que o ensino da leitura deve proporcionar estratégias que auxiliem a criança na compreensão dos textos, tornando-a progressivamente mais autônoma.

As estratégias de leitura desenvolvidas na educação infantil devem considerar a idade, os interesses e as experiências das crianças. A leitura realizada pelo professor, a contação de histórias, a exploração de imagens e o diálogo sobre os textos são práticas fundamentais para despertar a curiosidade e o envolvimento dos alunos.

O professor exerce papel essencial nesse processo, pois sua mediação possibilita que a criança avance em sua compreensão da linguagem escrita. Ao ler histórias em voz alta, demonstrar entusiasmo pelos livros e incentivar a participação dos alunos, o educador contribui para a construção de uma relação positiva com a leitura.

Assim, a educação infantil constitui um espaço privilegiado para a formação inicial do leitor, pois é nesse período que a criança desenvolve suas primeiras experiências com os livros e começa a compreender a leitura como uma prática presente em sua vida.

LEITURA E A PRÉ-ESCOLA

A leitura, enquanto prática social, deve estar presente na educação infantil de maneira significativa, respeitando as características e necessidades próprias da infância. A criança

não deve ter contato com os livros apenas como uma preparação para a alfabetização, mas como uma oportunidade de ampliar conhecimentos, desenvolver a imaginação e estabelecer relações com diferentes formas de expressão.

A leitura realizada na pré-escola precisa considerar que a criança já possui conhecimentos construídos antes de sua entrada na escola. Suas experiências familiares e sociais possibilitam a criação de hipóteses sobre a escrita e sobre o funcionamento da linguagem. Dessa forma, o trabalho pedagógico deve partir desses conhecimentos prévios, proporcionando situações que favoreçam novas descobertas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

“A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas exaustivas, não se faz desenho sobre o que gostou e raramente se lê em voz alta.” (BRASIL, 1997, p. 56)

Essa compreensão reforça que a escola deve aproximar as práticas de leitura realizadas no ambiente escolar daquelas vivenciadas socialmente. A criança precisa perceber que a leitura possui diferentes objetivos e está presente em diversas situações do cotidiano.

A família também possui expectativas em relação ao papel da escola na formação leitora da criança. Muitos pais esperam que a instituição escolar desenvolva a capacidade de ler e compreender textos, possibilitando maior participação da criança na sociedade.

“Para muitos propósitos - diríamos, entre os quais o aprender a ler e, em função desse trabalho, o ler para aprender. Ou seja, a família espera que a criança consiga uma capacitação para compreender os diferentes tipos de texto que existem na sociedade e, assim, poder participar da dinâmica que é própria do mundo da escrita.” Silva (1988, p. 64)

Dessa maneira, a escola assume uma responsabilidade social importante, pois deve garantir que todas as crianças tenham acesso às práticas de leitura, independentemente das experiências trazidas do ambiente familiar.

Entretanto, ainda existem dificuldades relacionadas ao incentivo à leitura na pré-escola. Entre elas, destacam-se a falta de formação leitora de alguns professores, a ausência de espaços adequados para leitura e a utilização limitada de estratégias que despertem o interesse das crianças.

Para superar esses desafios, é necessário desenvolver práticas pedagógicas planejadas, nas quais a leitura esteja presente diariamente. A criação de cantinhos de leitura, rodas de histórias, momentos de leitura compartilhada e acesso livre aos livros são estratégias que contribuem para aproximar a criança do universo literário.

Solé (1998, p. 91) afirma: “As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir prazer de ler, quando se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela.”

A leitura na pré-escola deve, portanto, ser uma experiência prazerosa e significativa. Quando a criança associa o livro a momentos de descoberta, interação e imaginação, desenvolve uma relação positiva com a leitura que poderá acompanhá-la ao longo da vida.

Além do professor, a biblioteca escolar também possui papel fundamental na formação de leitores. Esse espaço deve ser organizado de maneira acolhedora, com variedade de livros adequados às diferentes faixas etárias, possibilitando que as crianças explorem, escolham e tenham contato frequente com diferentes textos.

A biblioteca não deve ser vista apenas como um local destinado à pesquisa escolar, mas como um ambiente de encontro com histórias, conhecimentos e possibilidades de criação. Para isso, é necessário que o acervo seja atualizado e que os livros estejam acessíveis às crianças.

De acordo com Silva (1999), muitas bibliotecas escolares ainda apresentam dificuldades relacionadas ao espaço físico, ao acesso e à qualidade dos materiais disponíveis. Essas limitações podem interferir no desenvolvimento do hábito de leitura e na construção de uma cultura leitora dentro da escola.

Dessa forma, a pré-escola possui uma função essencial na formação do leitor, pois representa um momento em que a criança amplia suas experiências com a linguagem e desenvolve as bases necessárias para compreender a leitura como uma prática social.

PAPEL DO PROFESSOR

O professor possui papel fundamental no processo de formação de leitores, pois atua como mediador entre a criança e o conhecimento. Sua atuação vai além da simples apresentação de livros ou textos, envolvendo a criação de situações em que a leitura tenha significado e desperte interesse.

Desde cedo, a criança precisa ter contato com materiais escritos e observar como os livros são utilizados. Ao acompanhar um adulto lendo, ouvindo histórias e explorando diferentes textos, ela desenvolve conhecimentos sobre a organização da escrita, amplia seu vocabulário e constrói hipóteses sobre aquilo que observa.

Ferreiro (1986, p. 64) destaca: “Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar, que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização.”

Essa afirmação evidencia que o professor precisa compreender que a criança já inicia seu processo de aprendizagem antes de chegar à escola. Portanto, sua prática deve valorizar os conhecimentos que os alunos possuem e criar oportunidades para que avancem em suas descobertas.

O professor leitor exerce maior influência sobre seus alunos, pois demonstra, por meio de suas atitudes, que a leitura é uma atividade importante e prazerosa. A criança observa o comportamento do educador e constrói suas próprias relações com os livros a partir dessas experiências.

O papel do professor como mediador consiste em incentivar a participação da criança, estimular perguntas, valorizar hipóteses e proporcionar desafios adequados ao seu desenvolvimento. A mediação permite que a criança realize atividades que ainda não conseguiria desenvolver sozinha.

Segundo Teberosky e Cardoso (2000, p. 57): “O papel do professor é precisamente este: conseguir alcançar sempre a máxima capacidade da criança.”

Assim, o educador deve criar condições para que cada criança desenvolva suas potencialidades, respeitando seu ritmo de aprendizagem e valorizando suas experiências anteriores.

Uma prática pedagógica voltada para a formação de leitores deve envolver planejamento, diversidade de textos e frequência de atividades de leitura. O professor precisa selecionar histórias, poemas, músicas, parlendas e diferentes gêneros textuais que despertem a curiosidade e ampliem o conhecimento das crianças.

A leitura compartilhada constitui uma importante estratégia nesse processo, pois permite que professor e alunos construam juntos os sentidos do texto. Durante a leitura, o professor pode realizar perguntas, estimular previsões e incentivar a participação das crianças.

Dessa maneira, o professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a atuar como mediador de aprendizagens, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL

A leitura no Brasil apresenta desafios históricos relacionados ao acesso aos livros, à formação de leitores e à criação de uma cultura leitora desde a infância. Embora tenham ocorrido avanços nas políticas públicas voltadas ao incentivo da leitura, ainda existem muitas dificuldades para garantir que todas as crianças tenham contato frequente com materiais escritos e desenvolvam o hábito de ler.

A escola assume papel fundamental nesse

processo, principalmente para crianças que não possuem em seu ambiente familiar experiências frequentes com livros e outros materiais de leitura. Para muitos alunos, o espaço escolar representa a principal oportunidade de contato com práticas leitoras, tornando-se responsável por ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer a participação social.

Pesquisas sobre os hábitos de leitura dos brasileiros demonstram que ainda é necessário fortalecer ações que aproximem a população dos livros. A realidade apresentada evidencia que o incentivo à leitura precisa começar desde os primeiros anos de vida, pois a formação do leitor é um processo contínuo construído por meio de experiências significativas.

De acordo com dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência, houve crescimento no número de leitores no país, especialmente entre crianças e estudantes. Entretanto, grande parte das leituras realizadas ainda está relacionada às exigências escolares, enquanto a leitura por interesse próprio permanece como um desafio.

Essa realidade demonstra a importância de desenvolver práticas educativas que estimulem a autonomia e o prazer pela leitura. A criança precisa compreender que o livro não representa apenas uma obrigação escolar, mas uma possibilidade de descoberta, imaginação, conhecimento e desenvolvimento pessoal.

“Uma criança que puder aprender com auxílio de outras pessoas terá um ritmo de desenvolvimento mais acelerado que outra criança que tiver que fazê-lo sozinha. Aprender com a ajuda dos outros teria, pelo menos, dois grandes benefícios: um desenvolvimento mais acelerado e uma aprendizagem de vida em sociedade.” Azenha (1995, p. 93)

Nesse sentido, a mediação realizada por professores e outros leitores experientes torna-se essencial para ampliar as experiências da criança com a leitura. A interação social favorece a construção do conhecimento e possibilita que a criança avance em seu processo de aprendizagem.

A formação de leitores depende, portanto, de ações conjuntas envolvendo família, escola e sociedade. Criar ambientes leitores, disponibilizar livros de qualidade e promover momentos de leitura compartilhada são atitudes que contribuem para transformar a leitura em uma prática presente no cotidiano das crianças.

LEITORES COMPETENTES

A formação de leitores competentes ocorre por meio de uma prática constante de leitura, na qual a criança aprende a interpretar, questionar e construir sentidos sobre os textos que lê. O leitor competente não é aquele que apenas identifica palavras, mas aquele que consegue compreender informações, estabelecer relações, formular hipóteses e posicionar-se diante do conteúdo apresentado.

A criança que chega à escola já possui conhecimentos construídos a partir das experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais. Antes mesmo de dominar a leitura convencional, ela observa, interpreta imagens, identifica símbolos e busca compreender as mensagens presentes ao seu redor.

Conforme afirma Jolibert (1994, p. 14): “É lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para ler depois; não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre aprender a ler e ler.”

Essa afirmação reforça a necessidade de proporcionar situações reais de leitura desde a Educação Infantil. A criança aprende a ler participando de práticas leitoras significativas, e não apenas realizando atividades mecânicas de reconhecimento de letras e palavras.

Um leitor competente desenvolve diferentes estratégias durante a leitura, tais como:

- formular perguntas enquanto lê;
- antecipar informações sobre o texto;
- estabelecer relações com conhecimentos anteriores;
- interpretar diferentes sentidos;
- reformular hipóteses;
- analisar criticamente as informações apresentadas.

Para que essas capacidades sejam desenvolvidas, a escola precisa oferecer condições favoráveis à prática da leitura. Isso envolve a existência de bibliotecas adequadas, acervos diversificados, momentos permanentes de leitura e a valorização do professor como modelo leitor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que a formação de leitores exige práticas constantes e diversificadas, considerando que: “Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.” (BRASIL, 1997, p. 54).

Dessa maneira, o desenvolvimento da competência leitora depende de oportunidades reais de contato com diferentes textos. A leitura precisa fazer parte da rotina escolar de forma prazerosa, permitindo que a criança escolha, explore e compartilhe suas interpretações.

O professor possui papel essencial nesse processo, pois sua postura diante da leitura influencia diretamente a relação que a criança estabelece com os livros. Um educador leitor transmite segurança e demonstra que ler é uma atividade importante e prazerosa.

A leitura compartilhada, a contação de histórias e o acesso livre aos livros são estratégias que favorecem a construção do vínculo entre criança e leitura. Quando a escola possibilita essas experiências, contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de compreender melhor a realidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura constitui uma prática fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança. As experiências vivenciadas antes da escolarização possuem grande importância na formação do leitor, pois permitem que a criança construa significados, desenvolva a imaginação e estabeleça relações com o mundo ao seu redor.

O estudo demonstrou que o contato com livros e diferentes formas de leitura desde a infância contribui para despertar o interesse e o prazer pela leitura. A família e a escola possuem responsabilidades compartilhadas nesse processo, oferecendo oportunidades para que a criança conviva com práticas leitoras significativas.

O professor, como mediador, exerce função essencial na construção desse caminho, pois suas ações podem transformar a leitura em uma experiência prazerosa e estimulante. Para isso, é necessário que desenvolva práticas planejadas, diversificadas e adequadas às necessidades das crianças.

A formação de leitores competentes depende de um ambiente favorável, no qual os livros estejam presentes e sejam utilizados como instrumentos de conhecimento, criatividade e participação social. Assim, incentivar a leitura desde a Educação Infantil significa contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e preparados para compreender e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Leitura: um caminho possível para a infância**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Unicamp, 2000.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Gamification in Education: Strategies for Strengthening Teaching and Learning

LARISSA GABRIELE TEIXEIRA FERREIRA¹

RESUMO

O presente estudo analisa as contribuições da gamificação para o processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino remoto, evidenciando seu potencial como estratégia pedagógica capaz de promover maior motivação, engajamento e participação dos estudantes. A pesquisa aborda os aspectos históricos e conceituais da gamificação, destacando sua aplicação no ambiente educacional e sua relevância diante das transformações provocadas pelo avanço das tecnologias digitais e pela necessidade de adaptação das práticas pedagógicas durante a pandemia da COVID-19. Também são discutidos os principais desafios para sua implementação, como as limitações de infraestrutura tecnológica, a necessidade de formação continuada dos professores e o suporte técnico às instituições de ensino. Conclui-se que a gamificação, quando utilizada de forma planejada e alinhada aos objetivos educacionais, constitui uma importante ferramenta para favorecer a aprendizagem significativa, a autonomia dos estudantes e a inovação das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Tecnologias digitais; Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The present study analyzes the contributions of gamification to the teaching and learning process in the context of remote teaching, evidencing its potential as a pedagogical strategy capable of promoting greater motivation, engagement and participation of students. The research addresses the historical and conceptual aspects of gamification, highlighting its application in the educational environment and its relevance in the face of the transformations caused by the advancement of digital technologies and the need to adapt pedagogical practices during the COVID-19 pandemic. The main challenges for its implementation are also discussed, such as the limitations of technological infrastructure, the need for continuing education of teachers and technical support to educational institutions. It is concluded that gamification, when used in a planned way and aligned with educational objectives, is an important tool to favor meaningful learning, student autonomy and innovation of pedagogical practices.

KEYWORDS: Gamification; Digital technologies; Teaching and learning.

¹

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2012); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade São Luís (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

INTRODUÇÃO

As constantes transformações sociais e tecnológicas têm provocado mudanças significativas no cenário educacional, exigindo que professores e instituições de ensino repensem suas práticas pedagógicas e busquem metodologias capazes de atender às necessidades dos estudantes da sociedade contemporânea. Esse processo tornou-se ainda mais evidente durante a pandemia da COVID-19, quando a adoção do ensino remoto emergencial evidenciou a importância das tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que revelou a necessidade de estratégias que favorecessem o engajamento e a participação dos estudantes.

Nesse contexto, a gamificação passou a ocupar lugar de destaque entre as metodologias ativas de aprendizagem. Ao incorporar elementos característicos dos jogos em ambientes educacionais, essa estratégia busca estimular a motivação, o interesse, a colaboração e o protagonismo dos estudantes, contribuindo para tornar a aprendizagem mais significativa e dinâmica. Mais do que utilizar jogos em sala de aula, a gamificação consiste na aplicação de mecanismos, desafios, recompensas e objetivos próprios dos jogos em situações educativas, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Apesar de suas potencialidades, a implementação da gamificação ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à formação dos professores, ao suporte técnico e à adaptação das práticas pedagógicas às novas demandas educacionais. Esses fatores evidenciam que a utilização dessa metodologia requer planejamento, intencionalidade pedagógica e investimentos que possibilitem sua efetiva integração ao cotidiano escolar.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da gamificação para o processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino remoto, abordando seus aspectos históricos e conceituais, suas potencialidades como estratégia pedagógica e os principais desafios relacionados à sua implementação. Espera-se, com esta pesquisa, ampliar as reflexões sobre o uso da gamificação na educação e evidenciar sua relevância como recurso capaz de favorecer práticas pedagógicas mais inovadoras, participativas e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

As transformações vivenciadas no cenário educacional em decorrência da pandemia da COVID-19 exigiram profundas adaptações nas práticas pedagógicas e na organização do processo de ensino e aprendizagem. Diante da necessidade de garantir a continuidade das atividades escolares, as instituições de ensino passaram a adotar o ensino remoto emergencial, promovendo uma reorganização das metodologias e dos recursos utilizados pelos docentes. Nesse contexto, as tecnologias digitais assumiram papel central, tornando-se essenciais para a mediação das práticas educativas e para a manutenção do vínculo entre professores e estudantes.

Nesse cenário de mudanças, intensificou-se a busca por metodologias capazes de promover maior participação, motivação e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. A incorporação de recursos tecnológicos ao contexto educacional deixou de representar apenas uma inovação e passou a constituir uma necessidade para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada. Entre as diferentes estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias, destaca-se a

gamificação, abordagem que utiliza elementos característicos dos jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de favorecer a aprendizagem, estimular o protagonismo dos estudantes e tornar o processo educativo mais significativo. Dessa forma, o emprego de jogos e de seus princípios no ambiente escolar configura-se como uma alternativa metodológica capaz de potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao processo de aprendizagem.

A aproximação entre os jogos digitais e o contexto educacional tem favorecido o desenvolvimento de metodologias inovadoras, entre elas a gamificação, considerada uma estratégia capaz de potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Ao incorporar elementos característicos dos jogos em atividades educativas, essa abordagem busca ampliar o engajamento, a motivação e a participação dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Entretanto, por se tratar de um conceito relativamente recente e em constante evolução, torna-se necessário compreender seus fundamentos teóricos e conceituais, bem como suas diferentes formas de aplicação nos diversos contextos educacionais. Além disso, é importante reconhecer que a gamificação apresenta diferentes perspectivas, níveis e modalidades, o que amplia as possibilidades de utilização dessa estratégia pedagógica. Nesse sentido, Navarro (2013, p. 17) destaca que:

Ao considerar o jogo inerente ao homem e precedente à cultura, entende-se que os mecanismos dos jogos estão presentes na forma de viver e de se relacionar do ser humano desde o início da civilização. A própria sobrevivência pode ser considerada uma forma de jogar com a vida e, sendo assim, não se

pode entender a gamificação como algo novo na sociedade. Assim como o jogo, a gamificação ainda não tem um conceito definitivo e exato, mas vem sendo compreendida por teóricos e desenvolvedores de jogos como a aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo.

Embora a gamificação tenha conquistado crescente espaço nas discussões sobre inovação educacional, sua implementação nos ambientes de ensino ainda pode ser considerada um processo em consolidação. Isso se deve, em grande parte, à ausência de consenso entre os pesquisadores quanto aos princípios que orientam seu planejamento, sua estruturação e suas formas de aplicação nos diferentes contextos. Dessa maneira, as distintas interpretações e abordagens propostas na literatura evidenciam que a gamificação permanece em desenvolvimento, tanto no campo teórico quanto nas práticas pedagógicas.

Embora o conceito de gamificação seja amplamente discutido na atualidade, seu reconhecimento no meio acadêmico ocorreu de forma gradual. O interesse pelo tema intensificou-se a partir dos estudos que passaram a evidenciar que os jogos digitais possuem potencial para além do entretenimento, podendo ser utilizados como instrumentos capazes de estimular a motivação, o engajamento e a participação ativa dos indivíduos na resolução de problemas e na realização de diferentes atividades.

Entre os principais nomes responsáveis pela difusão dessa perspectiva destaca-se Jane McGonigal (2012), game designer norte-americana e pesquisadora da área de jogos de realidade alternativa. Em suas pesquisas, a autora defende que os elementos presentes nos jogos podem ser aplicados em contextos diversos, favorecendo o desenvolvimento de

competências e a busca por soluções para desafios do cotidiano de maneira mais envolvente e significativa.

A experiência vivenciada por McGonigal também contribuiu para a consolidação dessa abordagem. Após sofrer um acidente que comprometeu parte de suas capacidades cognitivas e físicas, a pesquisadora desenvolveu o jogo SuperBetter como estratégia para auxiliar em seu processo de recuperação. Segundo seu relato, a utilização da dinâmica do jogo favoreceu sua reabilitação e demonstrou o potencial da gamificação para promover motivação, persistência e superação de desafios. A partir dessa experiência, o tema despertou crescente interesse entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, impulsionando investigações sobre os efeitos da gamificação no comportamento humano, especialmente em relação aos mecanismos de engajamento, aprendizagem e funcionamento do cérebro (McGonigal, 2012).

Em síntese, a gamificação configura-se como uma estratégia pedagógica inovadora que vem ampliando seu espaço nas discussões sobre educação contemporânea. Embora sua aplicação ainda esteja em processo de consolidação, os estudos evidenciam seu potencial para promover maior engajamento, motivação e participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, compreender seus fundamentos históricos e conceituais constitui um passo fundamental para refletir sobre suas possibilidades e desafios no contexto educacional, especialmente diante das transformações impulsionadas pelas tecnologias digitais.

LIMITAÇÕES E DESAFIOS

Apesar das contribuições da gamificação para

o processo de ensino e aprendizagem, sua implementação nos contextos educacionais ainda enfrenta obstáculos que podem comprometer sua efetividade. Entre os principais desafios destaca-se a insuficiência de infraestrutura tecnológica disponível em muitas instituições de ensino, especialmente na rede pública. A limitação de equipamentos, o acesso restrito à internet e a baixa conectividade dificultam a utilização de recursos digitais necessários para o desenvolvimento de práticas gamificadas. Nesse sentido, Ramos e Araújo (2024, p. 8) afirmam que: “A ausência de equipamentos adequados e a baixa conectividade limitam a adoção de ferramentas gamificadas, dificultando a integração dessa estratégia no cotidiano escolar.”

Outro aspecto que merece atenção refere-se à preparação dos profissionais da educação para utilizar essa metodologia de forma planejada e significativa. A incorporação da gamificação exige conhecimentos relacionados às tecnologias digitais, ao planejamento pedagógico e à seleção de estratégias adequadas aos objetivos de aprendizagem. Conforme destacam Oliveira e Vaz (2022, p. 76), “o período remoto evidenciou que muitos professores ainda têm dificuldades em aceitar metodologias inovadoras, em especial aquelas que demandam maior domínio de tecnologias digitais”. Essa realidade demonstra que a formação continuada constitui um elemento essencial para ampliar a segurança e a autonomia docente na utilização dessas ferramentas.

Além disso, a adoção da gamificação requer mudanças na cultura escolar, uma vez que professores e estudantes podem apresentar resistência diante de propostas que rompem com modelos tradicionais de ensino. A superação desses desafios depende não apenas de investimentos em infraestrutura

tecnológica, mas também da valorização da formação docente, do planejamento pedagógico e da construção de práticas que promovam a participação ativa dos estudantes, favorecendo a consolidação da gamificação como uma estratégia educativa efetiva. A formação continuada dos professores constitui um dos principais fatores para a efetiva implementação da gamificação nos ambientes educacionais. Para que essa metodologia seja aplicada de maneira intencional e alinhada aos objetivos de aprendizagem, é indispensável que os docentes desenvolvam conhecimentos tanto sobre seus fundamentos teóricos quanto sobre as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos no contexto pedagógico. Nesse sentido, Malagueta, Nazário e Sousa (2023, p. 9) ressaltam que “a capacitação contínua dos professores é essencial para que eles possam não apenas compreender os princípios da gamificação, mas também adaptá-los às necessidades pedagógicas específicas de suas turmas”. Dessa forma, investir na formação docente representa uma condição indispensável para ampliar a qualidade das práticas pedagógicas, fortalecer a inovação no ensino e favorecer a aprendizagem dos estudantes por meio da gamificação.

Outro fator determinante para o sucesso da gamificação refere-se à disponibilidade de suporte tecnológico adequado nas instituições de ensino. A presença de equipes de apoio e de recursos técnicos contribui para que professores possam desenvolver atividades gamificadas com maior segurança e eficiência, minimizando dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Conforme destaca Tolomei (2017, p. 6), “a ausência de suporte técnico adequado pode desmotivar os professores a utilizar ferramentas digitais, em especial em contextos em que a resolução de

problemas técnicos depende de seus próprios esforços”. Assim, a falta desse suporte pode comprometer tanto a atuação docente quanto a qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas aos estudantes.

Diante desse cenário, observa-se que os desafios para a implementação da gamificação envolvem aspectos estruturais, tecnológicos e pedagógicos que precisam ser considerados de forma integrada. A superação dessas limitações depende de investimentos em infraestrutura, da ampliação do acesso às tecnologias, da oferta de formação continuada aos professores e da existência de suporte técnico permanente. Além disso, torna-se fundamental que as políticas educacionais incentivem a adoção de metodologias inovadoras, criando condições para que a gamificação seja incorporada de maneira planejada, crítica e significativa ao processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que a gamificação representa uma estratégia pedagógica capaz de contribuir significativamente para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos marcados pela utilização das tecnologias digitais, como ocorreu durante o período do ensino remoto. Ao incorporar elementos característicos dos jogos às práticas educativas, essa abordagem favorece o engajamento, a motivação, a participação ativa e o protagonismo dos estudantes, tornando a aprendizagem mais dinâmica, significativa e alinhada às demandas da educação contemporânea.

Ao longo do estudo, verificou-se que a gamificação não se limita à utilização de jogos em sala de aula, mas constitui uma metodologia que requer planejamento,

intencionalidade pedagógica e definição clara dos objetivos de aprendizagem. Quando utilizada de forma consciente, pode estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de favorecer a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas, aspectos essenciais para a formação integral dos estudantes.

Entretanto, também foi possível identificar que a adoção dessa estratégia ainda enfrenta importantes desafios, relacionados principalmente às limitações de infraestrutura tecnológica, à necessidade de formação continuada dos professores, ao suporte técnico insuficiente e à resistência às mudanças metodológicas. Esses fatores demonstram que a efetividade da gamificação depende não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também do compromisso das instituições e dos profissionais da educação em promover práticas inovadoras fundamentadas em objetivos pedagógicos consistentes.

Conclui-se, portanto, que a gamificação possui potencial para enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem, desde que seja compreendida como uma metodologia integrada ao planejamento pedagógico e não apenas como um recurso tecnológico. Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar os investimentos em infraestrutura, formação docente e políticas educacionais que favoreçam a inovação, possibilitando que essa estratégia seja utilizada de maneira crítica, criativa e significativa. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões acerca da gamificação no contexto educacional e incentive novas pesquisas sobre suas possibilidades, desafios e impactos na promoção de uma educação mais participativa, inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- MALAGUETA, A. de S.; NAZÁRIO, F. F.; SOUSA, V. A influência da gamificação no Ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Pesquisa e Educação**, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11141>. Acesso em: 5 fevereiro de 2026.
- MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.
- NAVARRO, G. **Gamificação**: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/125459/mod_resource/content/1/gamificacao.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2026
- OLIVEIRA, V. B.; VAZ, D. A. F. Saúde física e mental do professor no período remoto de ensino nas escolas públicas de Goiás. In: VAZ, D. A. F.; ÁVILA, E. A. S.; OLIVEIRA, M. M. M. (orgs.). **Temas educacionais na Cultura Digital**: novas leituras em tempo de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 75-78. Disponível: <https://pedroejoaoeditores.com.br/wpcontent/uploads/2022/05/Cultura-Digital.pdf#page=76>. Acesso em: 12 de março de 2026.
- RAMOS, D. P.; ARAÚJO, F. R. de S. Gamificação e motivação no aprendizado. **RCMOS**, 2024. Disponível: <https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/486>. Acesso em: 1 de março de 2026.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em Foco**, 2017. Disponível em:

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2026

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFANTIL

The Influence of Family on Children's Learning Difficulties

LAURECI PEREIRA DE SOUZA CARLOS¹**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo compreender a influência da família no processo de aprendizagem infantil, com ênfase nas dificuldades de aprendizagem e na importância do vínculo afetivo. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem a relação entre família, escola e desenvolvimento do educando. Observa-se que a família exerce papel essencial na construção do conhecimento, sendo responsável pelas primeiras experiências de aprendizagem. A ausência de participação familiar pode impactar negativamente o desempenho escolar, enquanto o afeto, o acompanhamento e o apoio emocional favorecem o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Além disso, destaca-se a importância da parceria entre família e escola como fator determinante para o sucesso educacional. Conclui-se que a afetividade e o vínculo familiar são elementos fundamentais para a superação das dificuldades de aprendizagem, sendo indispensável uma atuação conjunta entre os envolvidos no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Família; Afetividade; Educação; Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to understand the influence of the family on the learning process of children, with emphasis on learning difficulties and the importance of affective bonds. The research is characterized as bibliographic, with a qualitative approach, based on authors who discuss the relationship between family, school and student development. It is observed that the family plays an essential role in the construction of knowledge, being responsible for the first learning experiences. The lack of family participation can negatively impact school performance, while affection, monitoring and emotional support favor the cognitive and social development of the child. In addition, the importance of the partnership between family and school is highlighted as a determining factor for educational success. It is concluded that affectivity and family bonding are fundamental elements for overcoming learning difficulties, making joint action between those involved in the educational process essential.

KEYWORDS: Learning; Family; Affectivity; Education; Learning difficulties.

¹

Graduação Em Pedagogia (Licenciatura) Pela Universidade Anhanguera (2017); Graduação Em Artes Visuais (Licenciatura) Pela Unicv (2024); Professora Na Cei Douglas Daniel Do Nascimento.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem infantil é um processo complexo que envolve diversos fatores, entre eles o ambiente familiar, o contexto escolar e as relações afetivas estabelecidas ao longo do desenvolvimento da criança. Nos dias atuais, observa-se que muitos responsáveis, em razão das demandas do cotidiano, acabam transferindo à escola a responsabilidade exclusiva pela educação dos filhos, desconsiderando a importância do ambiente doméstico na construção do conhecimento.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a influência da família no processo de aprendizagem, especialmente no que se refere às dificuldades enfrentadas pelas crianças no ambiente escolar. Busca-se compreender como o vínculo afetivo e a participação familiar podem contribuir para o desenvolvimento educacional.

Este artigo inicia abordando o papel da família na formação do indivíduo, destacando a importância do afeto e do acompanhamento no processo educativo. Em seguida, discute-se como a ausência desse suporte pode impactar negativamente a aprendizagem. Por fim, são apresentadas reflexões acerca da necessidade de uma atuação conjunta entre família e escola, visando o desenvolvimento integral do educando.

DESENVOLVIMENTO

A FAMÍLIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A família representa o primeiro espaço de socialização e aprendizagem da criança, sendo responsável pelas experiências iniciais que influenciam diretamente seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Nesse contexto, o ambiente familiar deve proporcionar condições favoráveis para o

crescimento saudável, com base no afeto, na atenção e no acompanhamento das atividades escolares.

Observa-se que, atualmente, muitos responsáveis dispõem de pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, o que pode gerar lacunas no processo de aprendizagem. A ausência de participação familiar pode levar a dificuldades que, muitas vezes, são interpretadas de forma equivocada, como desinteresse ou falta de capacidade por parte da criança.

Segundo Assis (2007), o aspecto afetivo é fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem, sendo responsável por fornecer motivação e energia para o indivíduo. Dessa forma, a presença de vínculos afetivos positivos contribui significativamente para o sucesso escolar.

Além disso, quando a família demonstra interesse e oferece apoio, a criança tende a desenvolver maior segurança e autonomia, o que favorece o enfrentamento das dificuldades. Por outro lado, a falta desse suporte pode resultar em insegurança, baixa autoestima e dificuldades no desempenho acadêmico.

AFETIVIDADE COMO ELEMENTO ESSENCIAL

A afetividade desempenha papel central no processo de aprendizagem, uma vez que está diretamente relacionada à motivação e ao interesse da criança. O aprendizado não ocorre de maneira isolada, mas sim por meio de relações que envolvem emoção, interação e troca de experiências.

De acordo com Freire (1996), o ato de ensinar e aprender envolve uma relação de troca, na qual ambos os sujeitos se desenvolvem. Nesse

sentido, o vínculo afetivo contribui para tornar o processo educativo mais significativo e eficiente.

A criança que se sente acolhida e compreendida tende a apresentar melhor desempenho, pois encontra no ambiente familiar segurança para explorar novos conhecimentos. Dessa forma, o afeto não deve ser visto como um elemento secundário, mas como parte essencial do processo educativo.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A relação entre família e escola deve ser pautada na cooperação e no diálogo, uma vez que ambas desempenham papéis complementares na formação do indivíduo. A escola é responsável pela educação formal, enquanto a família contribui com a formação emocional e social.

Quando há alinhamento entre essas duas instituições, os resultados tendem a ser mais positivos, pois a criança recebe suporte em diferentes dimensões. Por outro lado, a ausência dessa parceria pode dificultar a identificação e a superação de problemas relacionados à aprendizagem.

Dessa forma, torna-se fundamental que família e escola atuem de maneira integrada, buscando compreender as necessidades da criança e promover estratégias que favoreçam seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas, conclui-se que a família exerce influência direta no processo de aprendizagem infantil, sendo elemento essencial na prevenção e

superação das dificuldades de aprendizagem. O vínculo afetivo, o acompanhamento e o apoio emocional são fatores determinantes para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Observa-se que a ausência de participação familiar pode comprometer o desempenho escolar, evidenciando a necessidade de maior envolvimento dos responsáveis no cotidiano educacional dos filhos. Além disso, destaca-se a importância da parceria entre família e escola como estratégia para promover uma educação mais eficaz.

Dessa forma, torna-se imprescindível reconhecer que a aprendizagem não ocorre apenas no ambiente escolar, mas também no contexto familiar, sendo resultado de um processo conjunto que envolve diferentes atores sociais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Árbila Luiz Armindo. **Influências da psicanálise na educação**. Curitiba: Ibpex, 2007.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ARTES INTEGRADAS NA BNCC E A ABORDAGEM STEAM: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Integrated Arts in the BNCC and the STEAM Approach: Possibilities for Interdisciplinary Education

LUCIA HELENA PEDROSO PRADO GARCIA¹

RESUMO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI exigem novas abordagens educacionais capazes de desenvolver competências relacionadas à criatividade, ao pensamento crítico, à colaboração e à resolução de problemas. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a formação integral dos estudantes e incentiva práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Paralelamente, a abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) propõe a integração entre ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática por meio de metodologias ativas e aprendizagem baseada em projetos. O presente estudo, de natureza bibliográfica, tem como objetivo analisar as contribuições das Artes Integradas para a implementação da abordagem STEAM no contexto da BNCC, discutindo suas potencialidades para a promoção da criatividade, da inovação e da aprendizagem significativa na Educação Básica. Os resultados indicam que a inserção das artes nos processos investigativos e tecnológicos amplia as possibilidades pedagógicas, fortalece o protagonismo estudantil e favorece o desenvolvimento das competências necessárias à formação dos cidadãos do século XXI, diante das demandas cada vez mais amplas no contexto social, tecnológico e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Artes Integradas; STEAM; Interdisciplinaridade; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

The social, cultural, and technological transformations of the 21st century require new educational approaches capable of developing competencies related to creativity, critical thinking, collaboration, and problem-solving. In this context, the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) guides the comprehensive education of students and encourages interdisciplinary and contextualized pedagogical practices. At the same time, the STEAM approach (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) proposes the integration of science, technology, engineering, arts, and mathematics through active methodologies and project-based learning. This bibliographic study aims to analyse the contributions of Integrated Arts to the implementation of the STEAM approach within the context of the BNCC, discussing its potential to promote creativity, innovation, and meaningful learning in Basic Education. The findings indicate that the inclusion of the arts in investigative and technological processes expands pedagogical possibilities, strengthens student agency, and fosters the development of competencies required for educating citizens prepared to face the increasingly complex social, technological, and professional demands of the 21st century.

KEYWORDS: BNCC; Integrated Arts; STEAM; Interdisciplinarity; Active Methodologies.

¹

Graduação em Comunicação Social pela Faculdade Anhembí 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

As mudanças ocorridas nas últimas décadas em decorrência dos avanços científicos, tecnológicos e informacionais têm provocado profundas transformações na sociedade e, consequentemente, nas demandas direcionadas à educação. Entre essas mudanças, destacam-se os impactos da cultura digital e da crescente inserção da inteligência artificial em diferentes esferas da vida social, econômica e profissional, ampliando a necessidade de formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, criativa e colaborativa diante de contextos cada vez mais complexos e dinâmicos.

Nesse cenário, se faz necessário que a escola desenvolva competências que ultrapassem a memorização e a reprodução de conteúdos, promovendo habilidades relacionadas à criatividade, à comunicação, à colaboração e à resolução de problemas complexos. A formação dos estudantes para o século XXI demanda práticas pedagógicas que favoreçam a interdisciplinaridade, a investigação, a inovação e o protagonismo estudantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo responsável por definir as aprendizagens essenciais da Educação Básica brasileira, constitui importante referência para o desenvolvimento dessas competências, orientando os currículos escolares em direção à formação integral dos estudantes. Entre as competências gerais previstas pelo documento destacam-se o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural, a comunicação e a cultura digital, elementos que favorecem práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares (BRASIL, 2018).

Paralelamente, a abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and

diversidade.

Por meio da análise de referenciais teóricos e das discussões apresentadas ao longo do estudo, evidencia-se que investir na formação continuada dos professores significa fortalecer a qualidade da educação, promover práticas pedagógicas mais reflexivas e garantir o direito das crianças a uma educação que respeite suas individualidades, favoreça seu desenvolvimento integral e contribua para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada configura-se como um importante instrumento para o fortalecimento da prática pedagógica, especialmente no contexto da Educação Infantil. Os professores que atuam nessa etapa da educação convivem diariamente com crianças provenientes de diferentes realidades familiares, sociais e culturais, o que exige constante atualização de conhecimentos e reflexão sobre sua atuação profissional. Nesse cenário, a escola constitui um espaço de convivência com a diversidade, no qual é essencial promover o acolhimento, o respeito e a valorização das diferenças, contribuindo para que as crianças desenvolvam um sentimento de pertencimento, segurança e aprendam a conviver em sociedade.

Diante dessa realidade, a formação continuada possibilita aos docentes ampliar seus conhecimentos, analisar criticamente os desafios presentes no cotidiano escolar, compartilhar experiências, desenvolver pesquisas e planejar estratégias pedagógicas que favoreçam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esse processo formativo fortalece a prática docente ao incentivar a construção de ações educativas mais inclusivas, reflexivas e comprometidas

Mathematics) tem assumido crescente relevância nos debates educacionais ao propor a integração entre diferentes áreas do conhecimento por meio da investigação, da experimentação e da aprendizagem baseada em projetos. Originada a partir da ampliação do modelo STEM, a incorporação das Artes reconhece a criatividade, a expressão artística e o design como elementos fundamentais para os processos de inovação, desenvolvimento tecnológico e resolução de problemas contemporâneos (QUIGLEY; HERRO, 2016).

Diante desse contexto, o presente estudo buscou analisar as contribuições das Artes Integradas para a implementação da abordagem STEAM no âmbito da BNCC, identificando possibilidades pedagógicas capazes de promover aprendizagens mais significativas e alinhadas às demandas contemporâneas. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos oficiais e em produções acadêmicas relacionadas à arte-educação, às metodologias ativas e à educação STEAM, com o objetivo de compreender as potencialidades dessa integração para a formação dos estudantes da Educação Básica.

OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições das Artes Integradas para a implementação da abordagem STEAM no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificando suas potencialidades para a promoção da criatividade, da interdisciplinaridade e da aprendizagem significativa na Educação Básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os princípios e competências da BNCC relacionados à interdisciplinaridade,

à criatividade e à formação integral dos estudantes.

- Compreender os fundamentos teóricos e pedagógicos da abordagem STEAM e sua relação com as metodologias ativas de aprendizagem.
- Analisar o papel das Artes Integradas no desenvolvimento de competências associadas à criatividade, à inovação e à resolução de problemas.
- Investigar possibilidades de articulação entre as linguagens artísticas e as áreas científicas e tecnológicas no contexto da Educação Básica.
- Discutir os desafios e as potencialidades da implementação de práticas pedagógicas fundamentadas na integração entre Arte, BNCC e STEAM.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo consiste em uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica possibilita a análise e a interpretação de produções teóricas já publicadas sobre determinado tema, tais como livros, artigos científicos, documentos oficiais e demais materiais acadêmicos relevantes. Esse tipo de investigação é adequado quando se pretende compreender como diferentes autores abordam um objeto de estudo e identificar contribuições teóricas capazes de fundamentar reflexões e discussões acadêmicas.

Para a realização deste estudo, foram analisados documentos normativos e produções científicas relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à arte-educação, às metodologias ativas e à abordagem STEAM, buscando compreender as possibilidades de integração entre as Artes e as áreas científicas e tecnológicas no contexto da Educação Básica.

A fundamentação teórica apoia-se principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), nas contribuições da arte-educação desenvolvidas por Barbosa (2012; 2014), nas discussões sobre metodologias ativas propostas por Bacich e Moran (2018), nas contribuições do construcionismo de Papert (2008) e nos estudos sobre educação STEAM desenvolvidos por Quigley e Herro (2016) e Herro e Quigley (2017).

A análise das obras selecionadas permitiu identificar aproximações entre os princípios da BNCC e os fundamentos da abordagem STEAM, bem como discutir as potencialidades das Artes Integradas para o desenvolvimento da criatividade, da interdisciplinaridade e da aprendizagem significativa na Educação Básica.

JUSTIFICATIVA

As profundas transformações sociais, tecnológicas e profissionais observadas nas últimas décadas, intensificadas pela expansão das tecnologias digitais e da inteligência artificial, têm exigido novas competências dos cidadãos e, conseqüentemente, novas respostas dos sistemas educacionais. Nesse contexto, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na fragmentação dos conteúdos e na reprodução de informações, buscando estratégias que promovam criatividade, pensamento crítico, colaboração e capacidade de resolução de problemas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa necessidade ao orientar a formação integral dos estudantes e valorizar competências relacionadas ao pensamento científico, crítico e criativo, ao repertório cultural e à cultura digital. Paralelamente, a

abordagem STEAM apresenta-se como uma possibilidade de integração entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

A inclusão das Artes nesse processo amplia as oportunidades de inovação pedagógica ao incorporar criatividade, expressão, sensibilidade estética e pensamento divergente aos processos investigativos e tecnológicos. Dessa forma, compreender as relações entre Artes Integradas, BNCC e STEAM torna-se relevante para professores, gestores e pesquisadores interessados na construção de práticas educacionais mais alinhadas às demandas contemporâneas e às competências requeridas para o século XXI.

PROBLEMA

De que maneira as Artes Integradas podem contribuir para a implementação da abordagem STEAM no contexto da Base Nacional Comum Curricular, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da interdisciplinaridade e das competências necessárias à formação dos estudantes da Educação Básica?

DESENVOLVIMENTO

A ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC reconhece a Arte como componente curricular integrante da área de Linguagens, atribuindo-lhe papel fundamental no desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade, da expressão e da compreensão cultural dos estudantes (BRASIL, 2018). O documento orienta o ensino da Arte em quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, possibilitando experiências de criação, apreciação, análise e contextualização

cultural. Em uma perspectiva que visa romper com a compreensão da arte como atividade exclusivamente recreativa, reconhecendo-a como campo de conhecimento essencial para a formação integral dos sujeitos (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a proposta das Artes Integradas favorece a articulação entre diferentes linguagens artísticas e áreas do conhecimento, contribuindo para a construção de aprendizagens contextualizadas e interdisciplinares. A integração entre arte, ciência e tecnologia amplia as possibilidades de investigação e criação, aproximando a escola das experiências e desafios do mundo contemporâneo.

As contribuições de Ana Mae Barbosa para a arte-educação brasileira reforçam essa perspectiva. A autora propõe, por meio da Abordagem Triangular, a articulação entre o fazer artístico, a leitura da obra e a contextualização histórica e cultural, favorecendo processos de aprendizagem mais críticos e significativos (BARBOSA, 2014). Além disso, Barbosa (2012) destaca que a educação artística desempenha papel central na formação cultural e cidadã dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de interpretação da realidade.

POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No contexto da abordagem STEAM, esta se constitui como uma proposta educacional interdisciplinar que busca integrar conhecimentos provenientes das áreas de ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática na resolução de problemas reais e contextualizados. Ao se relacionar esta proposta aos modelos tradicionais de ensino,

caracterizados pela fragmentação curricular, o STEAM propõe experiências de aprendizagem centradas na investigação, na experimentação e no desenvolvimento de projetos, colocando o estudante como protagonista do processo educativo.

Assim, essas experiências de aprendizagem se relacionam diretamente a proposição das metodologias ativas, que segundo Bacich e Moran (2018), favorecem aprendizagens mais profundas e significativas ao promoverem a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, relacionando o processo pedagógico a estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e resolução de problemas. Essa concepção aproxima-se das contribuições do construcionismo de Seymour Papert, que defende que os indivíduos aprendem de forma mais efetiva quando constroem objetos, projetos e soluções que possuem significado pessoal e social (PAPERT, 2008).

Nessa perspectiva, a abordagem STEAM favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à criatividade, à comunicação e à colaboração, consideradas essenciais para o século XXI.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES PARA A EDUCAÇÃO STEAM

A inserção das Artes no modelo STEAM representa um avanço importante em relação às abordagens centradas exclusivamente nas áreas científicas e tecnológicas, pois, a presença da dimensão artística amplia os processos criativos, favorecendo a inovação e a construção de soluções originais para problemas complexos.

Assim, as Artes contribuem, não somente para o desenvolvimento da imaginação, da expressão, da comunicação visual e do pensamento divergente, competências indispensáveis em contextos de criação e inovação, mas, também com o design, a estética e as narrativas visuais, elementos que passam a ocupar papel estratégico na elaboração de projetos e protótipos.

Quigley e Herro (2016) destacam que a integração entre Arte e as demais áreas do conhecimento favorece o engajamento dos estudantes e amplia as possibilidades de aprendizagem interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Ainda, segundo Herro e Quigley (2017), o processo demonstra que professores envolvidos em experiências STEAM identificam melhorias significativas na colaboração entre estudantes, na capacidade de resolução de problemas e no desenvolvimento da criatividade.

Cabe destacar que a valorização da experiência estética também se fundamenta no exposto por Dewey (2010), que traz o contexto da arte como uma forma de experiência humana capaz de integrar pensamento, emoção e ação, tornando o processo educativo mais significativo e conectado às vivências dos sujeitos.

A integração entre Artes e STEAM pode ser desenvolvida na Educação Básica por meio de projetos interdisciplinares que articulem investigação, criatividade e resolução de problemas reais, práticas que favorecem o protagonismo dos estudantes, estimulam a colaboração e contribuem para a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Entre as possibilidades destacam-se a construção de maquetes sustentáveis utilizando conceitos de geometria, engenharia e design; o desenvolvimento de instrumentos musicais com materiais recicláveis para o estudo das propriedades do som; a criação de animações digitais para exploração de conceitos científicos; a elaboração de exposições interativas com recursos tecnológicos e a implementação de projetos de robótica educacional voltados à solução de problemas da comunidade escolar. Possibilidades essas que não são desconhecidas no contexto educacional, mas, a partir da proposição, assumem maior relevância no contexto do currículo integrado.

Além disso, a interdisciplinaridade promovida pelo STEAM dialoga diretamente com as competências gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento científico, à criatividade, ao repertório cultural e à cultura digital (BRASIL, 2018).

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ARTES INTEGRADAS E DO STEAM

Apesar de suas potencialidades, a implementação das Artes Integradas e da abordagem STEAM ainda enfrenta desafios importantes no contexto educacional brasileiro. Entre os principais obstáculos destacam-se a fragmentação curricular, a insuficiência de recursos tecnológicos, a limitação dos espaços destinados à experimentação e a necessidade de formação continuada dos professores para o desenvolvimento de práticas efetivamente interdisciplinares.

Outro desafio refere-se aos modelos tradicionais de avaliação, frequentemente centrados na reprodução de conteúdos e pouco sensíveis ao desenvolvimento de competências como criatividade, colaboração e resolução de problemas. Fator, esse, que representa

impedimento no processo de análise do desenvolvimento e na ampliação das proposições, por não possibilitar a verificação efetiva do processo de aprendizagem com base na abordagem STEAM.

Nesse sentido, a consolidação de práticas STEAM demanda investimentos em todos os aspectos, seja na infraestrutura, reorganização curricular e políticas de formação docente, bem como nas práticas pedagógicas e processos didáticos, que sejam capazes de favorecer experiências pedagógicas inovadoras e integradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura evidencia forte convergência entre os princípios da Base Nacional Comum Curricular e os fundamentos da abordagem STEAM. Ambas as propostas valorizam a formação integral dos estudantes, o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico.

As Artes Integradas assumem papel estratégico nesse processo ao promoverem experiências de criação, expressão e investigação que ampliam as possibilidades de aprendizagem interdisciplinar e significativa.

Dessa forma, a aproximação entre BNCC, Arte e STEAM apresenta-se como importante caminho para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, colaborativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Embora desafios relacionados à formação docente e à estrutura escolar ainda estejam presentes, o fortalecimento das práticas interdisciplinares e das metodologias ativas pode contribuir significativamente para a construção de uma educação mais criativa,

humanizada e conectada aos desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino da Arte**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HERRO, Dani; QUIGLEY, Cassie. Exploring teachers' perceptions of STEAM teaching through professional development: implications for teacher educators. **Professional Development in Education**, v. 43, n. 3, 2017, p. 416-438. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305460380_Exploring_teachers'_perceptions_of_STEAM_teaching_through_professional_development_implications_for_teacher_educators. Acesso em 13 jun. 2026

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

QUIGLEY, Cassie; HERRO, Dani. Finding the joy in the unknown: implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. **Journal of Science Education and Technology**, v. 25, n. 3, 2016, p. 410-426. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstreams/616fbb30-de40-4add-8ba2-c1ed23fe2ac3/download>. Acesso em: 05 de jul.2026

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

The Importance of Family and School in the Literacy Process During the Early Years of Elementary Education

LUCIENE BARBOSA SAMPAIO¹

RESUMO

A alfabetização representa uma etapa fundamental no processo educacional, pois possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita indispensáveis à formação acadêmica e social dos indivíduos. Entretanto, diversos fatores podem interferir na aprendizagem das crianças durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, tornando necessário o aprofundamento das discussões sobre o tema. O presente estudo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, os principais aspectos relacionados ao processo de alfabetização, destacando a importância das práticas pedagógicas, da formação docente e da participação da família no desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, foram consultadas obras e pesquisas de autores que discutem a alfabetização e o letramento no contexto educacional brasileiro. Os resultados evidenciam que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da atuação conjunta entre escola, professor e família, bem como da adoção de metodologias que considerem as necessidades e particularidades dos estudantes. Conclui-se que a alfabetização deve ser compreendida como um processo contínuo e significativo, capaz de promover a formação de sujeitos críticos, autônomos e participantes da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Aprendizagem; Família; Prática pedagógica; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Literacy is a fundamental stage in the educational process, as it enables the development of reading and writing skills that are essential for the academic and social formation of individuals. However, several factors may interfere with children's learning during the early years of Elementary Education, making it necessary to deepen discussions on the subject. This study aims to analyze, through a bibliographic review, the main aspects related to the literacy process, highlighting the importance of teaching practices, teacher education, and family participation in learning development. To achieve this goal, books and academic studies addressing literacy and literacy education in the Brazilian educational context were consulted. The findings indicate that the success of the teaching-learning process depends on the joint action of school, teachers, and families, as well as on the adoption of methodologies that consider students' needs and individual characteristics. It is concluded that literacy should be understood as a continuous and meaningful process capable of promoting the development of critical, autonomous, and socially engaged individuals.

KEYWORDS: Literacy; Literacy Education; Learning; Family; Teaching Practice.

¹

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia, 2015, luciene_lg13@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais instrumentos de transformação social, sendo responsável pela formação de indivíduos capazes de compreender a realidade em que vivem e atuar de maneira crítica e participativa na sociedade. Nesse contexto, a alfabetização ocupa posição de destaque, pois representa a base para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da cidadania. É por meio dela que a criança inicia seu processo de inserção no universo da leitura e da escrita, ampliando suas possibilidades de comunicação, interação e aprendizagem.

Nas últimas décadas, as discussões acerca da alfabetização têm ganhado cada vez mais relevância no cenário educacional brasileiro. Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à educação básica, ainda são observadas dificuldades significativas no processo de aquisição da leitura e da escrita por parte de muitas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa realidade tem despertado o interesse de pesquisadores e profissionais da educação, que buscam compreender os fatores que influenciam a aprendizagem e propor estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

O processo de alfabetização é complexo e envolve diferentes aspectos que ultrapassam a simples decodificação de símbolos escritos. Aprender a ler e escrever significa desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e culturais que permitam ao indivíduo interpretar informações, produzir conhecimentos e participar ativamente das práticas sociais mediadas pela linguagem. Dessa forma, a alfabetização deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que exige planejamento pedagógico adequado e a participação de diferentes agentes

educacionais.

Nesse sentido, o papel do professor torna-se fundamental. Além de atuar como mediador do conhecimento, o educador precisa utilizar metodologias que despertem o interesse dos alunos, respeitem suas particularidades e favoreçam a construção significativa da aprendizagem. As constantes transformações sociais e tecnológicas exigem que os profissionais da educação estejam em permanente processo de formação, buscando aperfeiçoar suas práticas e adequá-las às demandas contemporâneas do ensino.

Entretanto, a responsabilidade pelo sucesso do processo educativo não pode ser atribuída exclusivamente à escola. A literatura educacional destaca que a participação da família desempenha papel relevante no desenvolvimento escolar das crianças. O acompanhamento das atividades escolares, o incentivo à leitura e o estabelecimento de uma relação colaborativa entre família e escola contribuem para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem. Quando essa parceria é fortalecida, aumentam-se as possibilidades de desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o domínio da língua é condição essencial para a participação social e para o exercício da cidadania. Conforme estabelece o documento:

“O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 21).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a alfabetização não se limita ao ambiente escolar,

mas constitui um processo que envolve diferentes experiências e interações sociais. A escola, a família e a comunidade exercem influência direta na formação do sujeito leitor e escritor, tornando indispensável a construção de ações conjuntas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Diante dessas considerações, torna-se relevante refletir sobre os fatores que influenciam o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como sobre a importância da atuação do professor e da participação familiar na promoção da aprendizagem. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições da literatura educacional acerca da alfabetização, destacando os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem e as estratégias apontadas pelos pesquisadores para a superação das dificuldades encontradas nesse percurso.

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional da alfabetização, uma vez que as dificuldades apresentadas nessa etapa podem repercutir negativamente ao longo de toda a trajetória escolar do estudante. Dessa forma, compreender os elementos que favorecem ou dificultam a aprendizagem torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e para o fortalecimento das relações entre escola, família e sociedade.

DESENVOLVIMENTO

EVOLUÇÃO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DOS MÉTODOS DE ENSINO

A história da educação brasileira revela que as práticas pedagógicas adotadas nas

escolas sempre estiveram relacionadas às necessidades e aos valores de cada período histórico. Ao longo do tempo, diferentes concepções de ensino foram desenvolvidas, influenciando não apenas a organização escolar, mas também a forma como a aprendizagem passou a ser compreendida. Dessa maneira, compreender a evolução das tendências pedagógicas torna-se fundamental para refletir sobre os desafios da alfabetização na contemporaneidade.

Os primeiros modelos educacionais implantados no Brasil tiveram forte influência da tradição jesuítica. Durante o período colonial, a educação estava voltada principalmente para a catequização e para a formação moral dos indivíduos. Nesse contexto, predominavam práticas baseadas na memorização, na repetição e na disciplina rígida. Embora esse modelo tenha contribuído para a organização inicial do ensino, o estudante assumia uma posição passiva diante do conhecimento, cabendo-lhe reproduzir conteúdo previamente estabelecidos.

Essa concepção permaneceu presente por muitos anos e influenciou o desenvolvimento da chamada Pedagogia Tradicional. Nessa perspectiva, o professor era visto como a principal fonte do conhecimento, enquanto o aluno deveria assimilar as informações transmitidas em sala de aula. Conforme destaca Libâneo (2013), a escola tradicional priorizava a transmissão dos conteúdos acumulados historicamente, atribuindo ao educador a responsabilidade de conduzir integralmente o processo educativo.

Apesar de sua relevância histórica, esse modelo passou a ser questionado por estudiosos que defendiam uma participação mais ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. As mudanças sociais ocorridas

entre o final do século XIX e o início do século XX impulsionaram novas reflexões sobre o papel da escola e sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais próximas da realidade dos educandos.

Nesse cenário, surge o movimento da Escola Nova, que propunha uma educação centrada no aluno e em suas experiências. Influenciados pelas ideias de John Dewey, diversos educadores passaram a defender que aprender não consistia apenas em memorizar conteúdos, mas em construir conhecimentos por meio da interação com o meio social e cultural. Essa perspectiva valorizava a curiosidade, a experimentação e a autonomia dos estudantes, reconhecendo que cada criança possui características e ritmos próprios de aprendizagem.

No Brasil, Anísio Teixeira tornou-se um dos principais representantes desse movimento. Para o autor, a escola deveria ser um espaço democrático, capaz de promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Sua proposta defendia uma educação comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas também com a formação de cidadãos preparados para participar ativamente da vida em sociedade.

Posteriormente, durante as décadas de 1960 e 1970, a educação brasileira passou a sofrer influência da Pedagogia Tecnicista. Nesse modelo, o ensino era organizado a partir de princípios de eficiência e produtividade, aproximando-se das necessidades do mercado de trabalho. Segundo Luckesi (2003, p. 63), essa tendência buscava "adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar", enfatizando a racionalização dos processos educativos.

Entretanto, as críticas a essa concepção

destacavam que a excessiva valorização dos aspectos técnicos poderia reduzir a educação a um processo mecânico, distante das necessidades humanas e sociais dos estudantes. Em resposta a essa realidade, surgiram propostas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com a valorização da experiência dos sujeitos.

Entre elas, destaca-se a Pedagogia Libertadora desenvolvida por Paulo Freire, cuja contribuição permanece extremamente atual para a educação brasileira. Para Freire (1996), o ato de ensinar ultrapassa a simples transmissão de informações, exigindo diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento. O autor afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

A proposta freireana reconhece o estudante como sujeito ativo do processo educativo e valoriza os conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória de vida. Dessa forma, a aprendizagem passa a ser compreendida como resultado das interações entre indivíduo, escola e sociedade. Essa perspectiva possui especial relevância para a alfabetização, uma vez que considera a leitura e a escrita como práticas sociais capazes de ampliar a participação dos sujeitos em seu contexto cultural.

Nessa mesma direção, Saviani (2011) desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica, defendendo que a escola deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade. Para o autor, a educação possui papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a realidade e atuar na transformação social. Assim, o ensino não deve limitar-se à transmissão de informações, mas contribuir para o desenvolvimento da

consciência crítica dos educandos.

Atualmente, as discussões educacionais apontam para a necessidade de integrar diferentes contribuições pedagógicas, reconhecendo que o processo de aprendizagem é complexo e envolve múltiplos fatores. Mais do que escolher uma tendência específica, o desafio da escola contemporânea consiste em construir práticas pedagógicas capazes de promover a participação dos estudantes, respeitar suas particularidades e favorecer a construção significativa do conhecimento.

Nesse contexto, a alfabetização assume papel central, pois representa uma das etapas mais importantes da trajetória escolar. As reflexões produzidas pelas diferentes tendências pedagógicas contribuíram para ampliar a compreensão sobre como as crianças aprendem e sobre a necessidade de desenvolver metodologias que ultrapassem a simples memorização de letras e palavras. Dessa forma, compreender a evolução dos métodos de ensino permite entender os fundamentos das práticas alfabetizadoras atuais e reforça a importância de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização é considerada uma das etapas mais importantes da educação básica, pois constitui o alicerce sobre o qual serão construídas inúmeras aprendizagens ao longo da trajetória escolar. É nesse período que a criança inicia a apropriação do sistema de escrita alfabética, desenvolvendo habilidades que lhe permitirão compreender, interpretar e produzir diferentes formas de linguagem.

Entretanto, reduzir a alfabetização ao simples reconhecimento de letras e palavras significa desconsiderar a complexidade desse processo e sua relevância para a formação humana e social.

Durante muito tempo, a alfabetização esteve associada apenas ao ensino dos códigos linguísticos, priorizando a decodificação e a memorização das relações entre letras e sons. Essa concepção, embora tenha contribuído para a sistematização do ensino da leitura e da escrita, mostrou-se insuficiente para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais marcada pela circulação de informações e pela necessidade de participação ativa dos indivíduos em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nesse contexto, as discussões sobre alfabetização passaram a incorporar o conceito de letramento, ampliando a compreensão sobre o processo de aprendizagem da língua escrita. Segundo Soares (2009), alfabetizar e letrar são processos distintos, mas que devem ocorrer de forma articulada. A autora destaca que não basta ensinar a criança a ler e escrever; é necessário possibilitar que ela faça uso dessas habilidades em situações reais de comunicação e interação social.

Ao discutir essa temática, Soares (2004, p. 47) afirma que "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis". Tal reflexão evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar vinculada às práticas sociais que atribuem significado ao uso da linguagem. Dessa forma, a criança não aprende apenas a reconhecer palavras, mas também a compreender os sentidos que elas assumem em diferentes contextos.

A perspectiva do letramento representa um avanço importante nas discussões

educacionais, pois reconhece que a linguagem escrita está presente em diversos espaços da vida cotidiana. Bilhetes, placas, histórias, receitas, jornais, livros, mensagens digitais e outros gêneros textuais fazem parte da realidade das crianças desde muito cedo. Assim, o contato com esses materiais contribui para que elas compreendam a função social da leitura e da escrita antes mesmo de dominarem completamente o sistema alfabético.

Nessa direção, Freire (1989) ressalta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para o autor, a aprendizagem da linguagem escrita está diretamente relacionada às experiências vividas pelos sujeitos e à forma como interpretam a realidade que os cerca. Em suas palavras, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 9). Essa concepção reforça a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes durante o processo de alfabetização.

Ao ingressar na escola, a criança já possui vivências, conhecimentos e formas próprias de compreender o ambiente em que está inserida. Ignorar essas experiências significa desconsiderar elementos fundamentais para a construção da aprendizagem. Por essa razão, os educadores são desafiados a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a participação dos alunos e promovam a relação entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada por eles.

Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização. Nem todas as crianças aprendem da mesma maneira ou no mesmo ritmo, sendo necessário reconhecer as singularidades presentes em sala de aula. Conforme aponta Vygotsky (2007), o

desenvolvimento da aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um importante mediador na construção do conhecimento. A atuação docente, portanto, deve considerar as necessidades individuais dos estudantes, criando condições para que todos avancem em seu percurso de aprendizagem.

Além disso, a alfabetização deve ser compreendida como um processo contínuo, que ultrapassa os limites dos primeiros anos escolares. Embora os anos iniciais do Ensino Fundamental sejam decisivos para a apropriação da leitura e da escrita, o desenvolvimento dessas habilidades ocorre ao longo de toda a vida acadêmica e social do indivíduo. Ler e escrever são competências que se aperfeiçoam constantemente por meio das experiências, dos estudos e das interações estabelecidas com diferentes textos e contextos.

Nesse sentido, os documentos oficiais da educação brasileira reforçam a importância de garantir que as crianças tenham acesso a práticas significativas de leitura e escrita desde os primeiros anos de escolarização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que o domínio da língua é essencial para a participação social e para o exercício da cidadania, uma vez que possibilita aos indivíduos expressarem ideias, acessarem informações e produzirem conhecimentos (BRASIL, 1997).

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que alfabetizar vai muito além do ensino mecânico de letras, sílabas e palavras. Trata-se de um processo complexo que envolve aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos. Da mesma forma, o letramento amplia as possibilidades de aprendizagem ao inserir os estudantes em práticas reais de uso da

linguagem, permitindo que compreendam a leitura e a escrita como instrumentos de participação social.

Assim, alfabetização e letramento constituem processos complementares e indispensáveis para a formação dos sujeitos. Quando desenvolvidos de maneira integrada, favorecem a construção de aprendizagens significativas e contribuem para a formação de cidadãos mais autônomos, críticos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade em que vivem.

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Compreender como a criança aprende a ler e a escrever sempre foi uma das principais preocupações dos estudiosos da educação. Durante muitos anos, acreditou-se que a aprendizagem da escrita dependia exclusivamente da repetição de exercícios, da memorização de sílabas e da reprodução de modelos apresentados pelo professor. Entretanto, pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas demonstraram que a construção da linguagem escrita é um processo muito mais complexo, envolvendo reflexão, elaboração de hipóteses e interação constante com o meio social.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pesquisadoras que revolucionaram os estudos sobre alfabetização a partir da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Fundamentadas na teoria construtivista de Jean Piaget, as autoras demonstraram que a criança não aprende a escrever apenas recebendo informações prontas, mas constrói gradativamente conhecimentos sobre o funcionamento da escrita.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky modificaram significativamente a maneira de compreender a alfabetização. Antes desses estudos, muitos educadores acreditavam que os erros apresentados pelas crianças representavam apenas falhas no processo de aprendizagem. Contudo, as autoras demonstraram que esses erros revelam formas de pensamento e hipóteses elaboradas pelos próprios alunos durante a construção do conhecimento.

Segundo Ferreiro (1999), a aprendizagem da escrita ocorre por meio de sucessivas reorganizações cognitivas. A criança procura compreender a lógica do sistema de escrita, formulando explicações próprias para aquilo que observa em seu cotidiano. Dessa forma, o erro deixa de ser visto como um problema e passa a ser entendido como parte essencial do processo de aprendizagem.

A primeira etapa desse percurso é denominada hipótese pré-silábica. Nesse momento, a criança ainda não compreende a relação entre a escrita e os sons da fala. Geralmente utiliza desenhos, símbolos ou letras aleatórias para representar palavras, acreditando que a escrita funciona de maneira semelhante às imagens. Embora ainda não domine o sistema alfabético, ela demonstra interesse e curiosidade em relação ao universo da escrita, observando placas, livros, embalagens e outros materiais presentes em seu ambiente.

À medida que amplia suas experiências, a criança passa a perceber que existe uma relação entre aquilo que se fala e aquilo que se escreve. Surge então a hipótese silábica, fase em que ela acredita que cada sílaba corresponde a uma única letra. Nesse estágio, é comum encontrar registros escritos com quantidade reduzida de letras, representando

as sílabas das palavras de forma simplificada. Apesar de ainda não corresponder à escrita convencional, essa produção demonstra um importante avanço na compreensão do sistema alfabético.

Posteriormente, a criança ingressa na fase silábico-alfabética, considerada um período de transição. Nesse momento, algumas sílabas passam a ser representadas por mais de uma letra, enquanto outras continuam seguindo a lógica silábica. Trata-se de uma etapa marcada por conflitos cognitivos e constantes descobertas, nas quais o estudante começa a perceber que sua hipótese anterior não é suficiente para explicar todas as palavras da língua.

Por fim, ocorre a hipótese alfabética, quando a criança compreende que a escrita representa os sons da fala de maneira mais detalhada. Nessa fase, passa a utilizar letras para registrar fonemas, aproximando-se progressivamente da escrita convencional. Ainda podem ocorrer erros ortográficos, mas o princípio alfabético já foi compreendido, permitindo avanços significativos na leitura e na produção textual.

Essas descobertas contribuíram para transformar a prática pedagógica nas escolas. Ao compreender que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita antes mesmo de ser formalmente alfabetizada, o professor passa a valorizar suas produções e a planejar intervenções mais adequadas às necessidades de cada aluno. Nessa perspectiva, alfabetizar não significa apenas ensinar letras e sílabas, mas criar situações que favoreçam a reflexão sobre a linguagem escrita.

As contribuições de Jean Piaget também são fundamentais para compreender esse

processo. De acordo com o autor, a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, sendo resultado de constantes processos de assimilação e acomodação. Em outras palavras, a criança aprende quando confronta seus conhecimentos prévios com novas experiências, reorganizando suas estruturas cognitivas para compreender a realidade de forma mais elaborada.

Complementando essa discussão, Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento da aprendizagem. Para o autor, o conhecimento é construído por meio das relações estabelecidas com outras pessoas, especialmente com adultos e colegas mais experientes. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental como mediador, criando oportunidades para que a criança avance em seu processo de desenvolvimento.

Outro aspecto diretamente relacionado à alfabetização é a consciência fonológica. Essa habilidade refere-se à capacidade de perceber, identificar e manipular os sons que compõem a fala. Diversos estudos apontam que crianças que desenvolvem a consciência fonológica apresentam maior facilidade para compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Brandão e Rosa (2011) afirmam que a consciência fonológica envolve diferentes competências, como identificar rimas, segmentar palavras em sílabas, reconhecer sons iniciais e finais e estabelecer relações entre fala e escrita. Essas habilidades podem ser estimuladas por meio de atividades lúdicas, como cantigas, parlendas, trava-línguas, jogos sonoros e brincadeiras com palavras.

Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser compreendida como um processo mecânico

para ser entendida como uma construção gradual, na qual a criança desempenha papel ativo na elaboração do conhecimento. Reconhecer as hipóteses formuladas pelos alunos, respeitar seus tempos de aprendizagem e promover experiências significativas são ações fundamentais para o sucesso do processo alfabetizador.

Dessa forma, as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita representam um marco para a educação contemporânea. Ao revelar como as crianças pensam e aprendem sobre a escrita, essas pesquisas possibilitaram uma compreensão mais ampla da alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e respeitosas às particularidades de cada estudante.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um processo que envolve diferentes fatores e exige a participação ativa de diversos agentes educacionais. Entre eles, a escola e o professor ocupam posição central, uma vez que são responsáveis por criar condições que favoreçam a construção da leitura e da escrita de forma significativa. Nesse sentido, mais do que transmitir conteúdos, a instituição escolar deve proporcionar experiências que despertem a curiosidade, estimulem a reflexão e permitam que a criança atribua sentido às suas aprendizagens.

Ao longo dos anos, a função da escola passou por importantes transformações. Se anteriormente sua principal responsabilidade consistia em transmitir conhecimentos considerados essenciais, atualmente espera-se que ela promova uma formação mais ampla, contemplando aspectos cognitivos,

sociais, culturais e afetivos. Essa mudança reflete a compreensão de que a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas resulta das interações estabelecidas entre os sujeitos e o ambiente em que estão inseridos.

No contexto da alfabetização, a escola assume o compromisso de garantir o acesso ao conhecimento e de criar oportunidades para que as crianças desenvolvam competências relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade. Conforme estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais, o domínio da língua é fundamental para a participação social e para o exercício da cidadania, pois permite ao indivíduo expressar ideias, defender opiniões e produzir conhecimentos (BRASIL, 1997).

Dessa forma, a escola precisa constituir-se como um espaço acolhedor, estimulante e capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando a criança encontra um ambiente que valoriza suas descobertas, respeita suas particularidades e incentiva sua participação, as possibilidades de aprendizagem tornam-se significativamente maiores.

Nesse cenário, destaca-se a importância do chamado ambiente alfabetizador. Esse conceito refere-se à organização de espaços e situações que aproximam os alunos das práticas sociais de leitura e escrita. Livros, revistas, histórias, cartazes, calendários, listas, jogos educativos e diferentes gêneros textuais devem estar presentes no cotidiano escolar, permitindo que as crianças percebam a funcionalidade da linguagem escrita em diversas situações.

Segundo Soares (2020), a alfabetização torna-se mais significativa quando ocorre em contextos reais de uso da língua. Isso significa que a criança precisa compreender não apenas como se lê ou se escreve uma palavra, mas

também para que a leitura e a escrita são utilizadas na vida cotidiana. Quando os estudantes reconhecem a função social da linguagem, tendem a envolver-se de forma mais ativa no processo de aprendizagem.

Além da organização do ambiente, o planejamento pedagógico representa uma ferramenta indispensável para o trabalho docente. Planejar significa antecipar objetivos, selecionar estratégias, organizar recursos e refletir sobre as necessidades da turma. Um planejamento eficiente possibilita ao professor conduzir as atividades de forma mais consciente e estruturada, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é importante destacar que o planejamento não deve ser entendido como um instrumento rígido ou inflexível. Pelo contrário, ele precisa considerar as características da turma e adaptar-se às situações que surgem durante o processo educativo. Como afirma Libâneo (2013), o planejamento constitui uma ação reflexiva que orienta a prática pedagógica e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador da aprendizagem. As transformações ocorridas nas concepções educacionais fizeram com que o educador deixasse de ser visto apenas como transmissor de conhecimentos para assumir uma função mais dinâmica no processo educativo. Atualmente, espera-se que o professor incentive a participação dos estudantes, proponha desafios, estimule a reflexão e acompanhe o desenvolvimento de cada aluno.

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um dos principais mediadores desse

processo. Sua atuação é essencial para criar situações que permitam às crianças avançarem além dos conhecimentos que já possuem, ampliando gradativamente suas capacidades cognitivas. Dessa forma, ensinar significa oferecer suporte para que o aluno construa novos saberes a partir de suas experiências anteriores.

Essa perspectiva torna-se especialmente importante durante a alfabetização, período em que as crianças apresentam diferentes ritmos e formas de aprender. Enquanto alguns estudantes avançam rapidamente na compreensão do sistema de escrita, outros necessitam de mais tempo, acompanhamento e intervenções específicas. Cabe ao professor observar essas diferenças e desenvolver estratégias capazes de atender às necessidades individuais dos alunos.

Outro conceito amplamente discutido na educação contemporânea é o de alfabetizar letrando. Essa proposta defende que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento das práticas sociais da linguagem. Em outras palavras, a criança não deve apenas aprender o código escrito, mas compreender sua utilização em situações concretas do cotidiano.

De acordo com Soares (2004), alfabetização e letramento são processos complementares e inseparáveis. Enquanto a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita. Assim, trabalhar com diferentes gêneros textuais em sala de aula torna-se uma estratégia importante para aproximar os estudantes das práticas reais de linguagem.

Nessa perspectiva, histórias infantis, poemas, receitas, bilhetes, notícias, quadrinhos e outros textos podem ser utilizados como instrumentos

de aprendizagem. O contato frequente com esses materiais possibilita que as crianças compreendam diferentes formas de comunicação e desenvolvam habilidades relacionadas à interpretação, à produção textual e à ampliação do vocabulário.

Freire (1996) ressalta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Tal reflexão evidencia a necessidade de reconhecer os conhecimentos que as crianças já possuem ao ingressarem na escola. Suas experiências familiares, culturais e sociais devem ser consideradas como ponto de partida para novas aprendizagens, favorecendo uma educação mais significativa e contextualizada.

Diante dessas considerações, percebe-se que o sucesso da alfabetização depende de uma atuação comprometida da escola e do professor. A criação de ambientes alfabetizadores, o planejamento de práticas pedagógicas adequadas, a valorização das experiências dos alunos e o trabalho com diferentes gêneros textuais constituem elementos essenciais para a construção da aprendizagem.

Portanto, a escola contemporânea é desafiada a promover uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdo. Sua função consiste em formar sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem. Nesse processo, o professor assume papel fundamental, atuando como mediador, incentivador e facilitador da aprendizagem, contribuindo para que a alfabetização se torne uma experiência significativa e transformadora na vida das crianças.

O LÚDICO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem infantil é um processo que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Durante os anos iniciais da escolarização, a criança aprende não apenas por meio das atividades formais propostas pela escola, mas também através das experiências vivenciadas em seu cotidiano. Nesse contexto, o brincar e a participação da família assumem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades necessárias para a alfabetização e para a formação integral do indivíduo.

O lúdico ocupa lugar de destaque entre as estratégias pedagógicas utilizadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As brincadeiras, os jogos e as atividades recreativas fazem parte do universo infantil e contribuem significativamente para a construção do conhecimento. Ao brincar, a criança experimenta situações, estabelece relações, desenvolve a imaginação, amplia a linguagem e aprende a conviver com outras pessoas.

Durante muito tempo, o brincar foi visto apenas como uma forma de entretenimento. Entretanto, estudos desenvolvidos nas áreas da educação e da psicologia demonstraram que as atividades lúdicas possuem importante função no desenvolvimento humano. Segundo Kishimoto (2011), o jogo constitui um recurso pedagógico capaz de favorecer a aprendizagem, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa.

Sob essa perspectiva, o lúdico não deve ser compreendido como um simples momento de distração dentro da rotina escolar. Pelo contrário, trata-se de uma ferramenta pedagógica capaz de estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. Quando a criança participa de jogos, desafios e brincadeiras, ela mobiliza diferentes habilidades

cognitivas e emocionais, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e eficiente.

As contribuições de Vygotsky também reforçam a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil. Para o autor, a brincadeira cria condições para que a criança avance além de seu nível atual de desenvolvimento, ampliando suas capacidades cognitivas e sociais. Conforme afirma Vygotsky (2007), "na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade". Essa observação demonstra que o brincar favorece novas formas de pensamento e possibilita importantes avanços no processo de aprendizagem.

No campo da alfabetização, os recursos lúdicos podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, da oralidade, da leitura e da escrita. Cantigas populares, parlendas, trava-línguas, jogos de palavras, histórias, dramatizações e brincadeiras com rimas são exemplos de atividades que auxiliam a criança a refletir sobre os sons da língua e a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Além dos benefícios relacionados à aprendizagem, as atividades lúdicas favorecem a construção da autoestima e da confiança. Quando a criança participa de situações prazerosas de aprendizagem, sente-se mais motivada a enfrentar desafios e a desenvolver novas competências. Esse aspecto é particularmente importante durante o processo de alfabetização, período em que muitos estudantes enfrentam inseguranças e dificuldades relacionadas à leitura e à escrita.

Entretanto, embora a escola desempenhe papel essencial na promoção da

aprendizagem, ela não é a única responsável pelo desenvolvimento educacional das crianças. A família também exerce influência significativa nesse processo, sendo considerada uma das primeiras instituições responsáveis pela formação dos indivíduos. É no ambiente familiar que a criança estabelece seus primeiros vínculos afetivos, desenvolve formas de comunicação e constrói valores que acompanharão sua trajetória de vida.

A participação da família na vida escolar tem sido apontada por diversos estudos como um fator que contribui positivamente para o desempenho acadêmico dos estudantes. Quando os responsáveis acompanham as atividades escolares, demonstram interesse pela aprendizagem e mantêm diálogo constante com a escola, as crianças tendem a apresentar maior envolvimento com os estudos e melhores resultados educacionais.

Segundo Paro (2007), a aproximação entre família e escola favorece a construção de um ambiente mais propício ao desenvolvimento da aprendizagem. Essa parceria permite que ambas as instituições compartilhem responsabilidades e atuem de forma complementar na formação dos estudantes. Dessa maneira, a educação deixa de ser uma tarefa exclusiva da escola e passa a ser compreendida como um compromisso coletivo.

Entretanto, é importante destacar que a participação familiar não deve ser reduzida à presença em reuniões escolares ou eventos comemorativos. O envolvimento efetivo ocorre quando os responsáveis acompanham o cotidiano da criança, valorizam suas conquistas, incentivam hábitos de leitura e demonstram interesse por suas experiências escolares. Pequenas ações, como ouvir uma história, conversar sobre as atividades realizadas em sala de aula ou reservar um

momento para a leitura compartilhada, podem produzir impactos significativos no desenvolvimento infantil.

Ao discutir essa temática, Tiba (2002) ressalta que família e escola precisam atuar como parceiras, estabelecendo objetivos comuns em benefício da criança. Quando essa relação ocorre de forma harmoniosa, o estudante sente-se mais seguro, valorizado e motivado a aprender. Por outro lado, a ausência de diálogo entre essas instituições pode gerar dificuldades que repercutem diretamente no desempenho escolar.

É importante reconhecer, contudo, que muitas famílias enfrentam desafios relacionados às condições econômicas, sociais e culturais, o que pode dificultar sua participação mais ativa na vida escolar dos filhos. Diante dessa realidade, cabe à escola desenvolver estratégias que favoreçam a aproximação com a comunidade, promovendo espaços de diálogo, acolhimento e participação.

Nesse sentido, a construção de uma relação baseada no respeito mútuo e na cooperação pode contribuir para fortalecer os vínculos entre família e escola. Quando ambas caminham na mesma direção, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento das crianças, favorecendo não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também sua formação humana e social.

Portanto, o lúdico e a participação da família constituem elementos essenciais para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Enquanto as atividades lúdicas tornam a aprendizagem mais significativa e prazerosa, o acompanhamento familiar oferece suporte emocional e incentivo para que a criança avance em seu percurso educativo. Dessa

forma, a integração entre escola, família e práticas pedagógicas contribui para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que vários aspectos inerentes a educação foram por um longo tempo desconsiderados pelas escolas de ensino fundamental, desenvolvendo atividades que visavam preparar as crianças para um futuro, não levando em conta suas necessidades e particularidades atuais.

Hoje, os educadores precisamos saber mais sobre o desenvolvimento intelectual da criança, para não cometermos os mesmos erros, propiciar um espaço onde verdadeiramente crescerão, se desenvolverão e aprenderão.

Nesse sentido várias pesquisas destacam que ao caráter cognitivo do desenvolvimento infantil devem se agregar os aspectos afetivos, motores e sociais, compreendendo as crianças como um ser completo, o que quer dizer que desde o início de sua vida é um sujeito que têm necessidades, desejos, capacidades próprias que convém ser respeitadas e, sobretudo postas em prática.

A criança alcançará esse desenvolvimento com a presença do outro que mediará esse processo. Nesse sentido o aprendizado entre professor e criança, criança e criança, na turma do 2ª ano “A” é satisfatório. Podemos perceber também que as crianças expressam sua leitura de mundo de diversas maneiras, por meio das brincadeiras, jogos e conteúdo elencados.

Portanto é importante pensar em práticas pedagógicas, sobretudo na Educação fundamental, pois embora nessa fase as

crianças já disponham de linguagem verbal, necessita consolidar os direitos de aprendizagem para este ciclo de alfabetização a respeito da leitura e escrita, centralizando ações pedagógicas eficientes que trabalhe no aspecto de alfabetização e letramento.

Desse modo a principal missão dos educadores e dominar as técnicas, busca formações que possa auxiliá-los na sistematização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da educação/ Como se aprende:** a visão dos teóricos da educação. Aula 08. Natal, RN: EDUFRN, 2007. 208p.: il.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Língua Portuguesa na Escola; 2).
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):** língua portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização:** Consolidação e monitoramento do processo de ensino aprendizagem: ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, diretoria de Apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, SEB. 2012.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento:** ano 2: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, diretoria de Apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, SEB. 2012
- _____. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética é a consolidação do processo de alfabetização:** ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, diretoria de Apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, SEB. 2012
- _____. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas histórias:** ano 2: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, diretoria de Apoio à gestão educacional. – Brasília: MEC, SEB. 2012
- _____. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula:** ano 2: unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, diretoria de Apoio à gestão educacional. – Brasília: MEC, SEB. 2012
- LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NA CRECHE: REPRESENTATIVIDADE E COMBATE AO RACISMO

Afro-Brazilian Children's Literature in Daycare Centers: Representation and Combating Racism

MARIA APARECIDA DE JESUS BATISTA¹

RESUMO

O presente artigo analisa o impacto da literatura infantil afro-brasileira no ambiente da creche, destacando seu papel fundamental como ferramenta de representatividade e de enfrentamento ao racismo estrutural desde a primeira infância. Investiga-se de que forma obras que trazem o protagonismo de personagens negros, narrativas de matriz africana e elementos visuais que exaltam a estética negra atuam na construção de uma autoimagem positiva em crianças negras, ao mesmo tempo em que promovem uma educação antirracista para os estudantes não negros. Os resultados da pesquisa indicam que a democratização do acesso a essas múltiplas narrativas expande o universo cultural das crianças, desconstrói estereótipos historicamente consolidados e consolida o sentimento de pertencimento dentro do ecossistema escolar. Ademais, o estudo ressalta a urgência da formação continuada de educadores, capacitando-os para uma curadoria crítica do acervo e para uma mediação de leitura mais consciente. Conclui-se que a incorporação sistemática da literatura afro-brasileira no cotidiano da educação infantil, além de assegurar o cumprimento da Lei nº 10.639/03, é um passo indispensável para a garantia de uma infância equânime, inclusiva e livre de discriminações.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Relações Étnico-Raciais; Educação Infantil; Lei nº 10.639/03; Antirracismo.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of Afro-Brazilian children's literature in the daycare environment, highlighting its fundamental role as a tool for representation and for confronting structural racism from early childhood. It investigates how works featuring Black protagonists, African-matrix narratives, and visual elements that exalt Black aesthetics contribute to building a positive self-image in Black children, while simultaneously promoting anti-racist education for non-Black students. The research findings indicate that democratizing access to these diverse narratives expands children's cultural universe, deconstructs historically consolidated stereotypes, and strengthens the sense of belonging within the school ecosystem. Furthermore, the study underscores the urgent need for continuing teacher education, enabling educators to conduct a critical curation of the book collection and a more conscious reading mediation. It concludes that the systematic incorporation of Afro-Brazilian literature into the daily routine of early childhood education, in addition to ensuring compliance with Law No. 10,639/03, is an indispensable step toward guaranteeing an equitable, inclusive, and discrimination-free childhood.

KEYWORDS: Children's Literature; Ethnic-Racial Relations; Early Childhood Education; Law No. 10,639/03; Anti-racism.

¹

Graduação em Universidade UNISA (2016); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEF Plínio Marques.

INTRODUÇÃO

A creche é o primeiro espaço de educação coletiva da criança e, por isso, desempenha papel fundamental na formação de identidades e valores. Nesse contexto, a literatura infantil afro-brasileira surge como instrumento essencial para garantir representatividade e combater o racismo desde os primeiros anos de vida. Ao oferecer livros com protagonistas negros, narrativas de origem africana e ilustrações que valorizam a diversidade étnico-racial, a escola contribui para que crianças negras se reconheçam de forma positiva e para que todas aprendam a respeitar as diferenças.

A escola, por vezes, configura-se como o primeiro espaço socializador onde muitas crianças vivenciam o racismo estrutural, manifestado tanto nas interações cotidianas com colegas e educadores quanto na invisibilidade e nos estereótipos propagados pelos materiais didáticos e literários disponíveis em sala de aula. Diante desse cenário, práticas pedagógicas voltadas ao estabelecimento de relações étnico-raciais positivas tornam-se imperativas para a construção de um ambiente escolar democrático e igualitário. Nesse contexto, a literatura infantil afro-brasileira destaca-se como um valioso instrumento político e pedagógico, capaz de atuar na mediação e na desconstrução de preconceitos históricos. Conforme aponta Pestana (2023), o acesso a narrativas com protagonismo negro e que valorizam a estética e a historicidade de matriz africana é fundamental desde a primeira infância, pois oferece subsídios para que a criança negra construa e reconstrua sua identidade de forma positiva, fortalecendo seu sentimento de pertença e de autoestima dentro do ecossistema educacional.

Historicamente, o currículo escolar operou sob uma base estritamente eurocêntrica,

transformando-se em um palco de disputas políticas que culminaram, graças à articulação histórica do movimento negro, na conquista da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Contudo, transpor essa legislação para a rotina prática das instituições de ensino — sobretudo na Educação Infantil — ainda constitui um desafio complexo, marcado pela persistente ausência de representatividade negra na literatura comumente trabalhada com as crianças. Consequentemente, investigar de que forma as pesquisas acadêmicas contemporâneas articulam a leitura de livros com personagens negros para a valorização identitária na infância faz-se urgente. Para Pestana (2023), expandir esse repertório literário nas práticas docentes é o caminho indispensável não apenas para romper com imagens distorcidas forjadas pela discriminação racial, mas também para assegurar uma formação humana mais equânime, plural e verdadeiramente comprometida com o antirracismo.

Embora a literatura infantil afro-brasileira se configure como uma potente ferramenta de representatividade e de enfrentamento às opressões estruturais na primeira infância, sua inserção no cotidiano de creches e pré-escolas exige um olhar crítico e vigilante que ultrapasse a mera aceitação superficial da diversidade. Historicamente, o currículo escolar tem operado como um território de disputas marcado por visões monoculturais e eurocêntricas que hierarquizam saberes e subalternizam ou caricaturam a imagem de meninas e mulheres negras. Conforme discute Silva (2023), desvelar os resquícios patriarcais e racistas camuflados sob o véu de narrativas tradicionais — bem como romper definitivamente com o mito da democracia racial — é um passo imperativo para que as práticas pedagógicas de leitura deixem de reproduzir estereótipos de

passividade e exclusão. Somente por meio dessa curadoria docente consciente e interseccional será possível transformar as instituições de Educação Infantil em espaços emancipatórios, comprometidos com a valorização das subjetividades e com a construção de identidades étnico-raciais positivas e igualitárias.

Portanto, compreender como a literatura infantil afro-brasileira pode ser mobilizada na creche para além de uma ação pontual ou comemorativa, tornando-se parte orgânica do currículo e das vivências cotidianas. Ao articular representatividade, formação identitária e prática antirracista, pode evidenciar que ler, contar e debater histórias negras na primeira infância não é apenas cumprir uma exigência legal, mas assumir um compromisso ético com a construção de uma escola mais justa, plural e comprometida com o direito de todas as crianças a se verem e serem vistas em sua inteireza.

OBJETIVO GERAL

Analisar de que forma a literatura infantil afro-brasileira pode ser utilizada na creche como prática pedagógica para promover representatividade, fortalecer a construção positiva da identidade étnico-racial e combater o racismo desde a primeira infância.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Mapear obras de literatura infantil afro-brasileira disponíveis e adequadas para uso em creches, considerando faixa etária, temática e representatividade.
- Identificar práticas pedagógicas de mediação de leitura adotadas por educadores ao trabalharem livros com protagonismo negro na Educação Infantil.

- Verificar como a inserção dessas obras na rotina contribui para o enfrentamento de estereótipos e preconceitos no ambiente da creche.
- Discutir os desafios da formação docente para aplicação da Lei 10.639/03 na primeira infância e propor caminhos para uma curadoria literária antirracista.

JUSTIFICATIVA

A primeira infância é um período decisivo para a formação da identidade, da autoestima e dos valores sociais da criança. É também nessa fase que se iniciam, de forma silenciosa, processos de exclusão e discriminação racial, muitas vezes reforçados pela ausência de representatividade nos livros, brinquedos e imagens presentes no cotidiano escolar. A creche, enquanto primeiro espaço de socialização fora do núcleo familiar, não pode se eximir da responsabilidade de oferecer referências positivas e plurais a todas as crianças. Apesar da promulgação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, sua efetivação na Educação Infantil ainda enfrenta barreiras significativas: acervos pouco diversos, formação docente insuficiente e a persistência de práticas pedagógicas eurocêntricas. Essa lacuna compromete o direito de crianças negras se reconhecerem nas histórias que ouvem e limita o contato de crianças não negras com a riqueza cultural africana e afro-brasileira, perpetuando estereótipos e desigualdades.

Nesse sentido, investigar a literatura infantil afro-brasileira na creche se justifica pela urgência de transformar o espaço educacional em ambiente antirracista desde o berçário. Ao dar visibilidade a narrativas com protagonismo negro, estética negra e cosmovisões africanas, a escola não apenas cumpre um dever legal, mas atua diretamente na construção de

subjetividades mais saudáveis, no fortalecimento do sentimento de pertencimento e na desconstrução do racismo estrutural.

PROBLEMA

De que maneira a literatura infantil afro-brasileira vem sendo utilizada nas práticas pedagógicas de creches para promover a representatividade, contribuir para a construção positiva da identidade étnico-racial das crianças e enfrentar o racismo estrutural presente no cotidiano da Educação Infantil, considerando os desafios de implementação da Lei nº 10.639/03 na primeira infância?

DESENVOLVIMENTO

Ao analisar o cotidiano da Educação Infantil, torna-se evidente que o racismo, o sexismo e o adultocentrismo operam como eixos estruturais de opressão, moldando as subjetividades e as relações sociais desde a primeira infância. A naturalização da branquitude como norma inquestionável e a permanência do mito da democracia racial tendem a mascarar essas violências, gerando a falsa percepção de que o ambiente das creches e pré-escolas estaria imune a tais conflitos. Contudo, as produções literárias e os materiais didáticos oferecidos às crianças frequentemente perpetuam essa lógica excludente ao veicular representações caricaturadas, subalternizadas ou puramente eurocêntricas dos sujeitos negros, em especial das meninas. Conforme adverte Silva (2023), o enfrentamento a essa dinâmica exige que o trabalho com a literatura afro-brasileira não seja reduzido a uma inserção superficial ou comemorativa no currículo; pelo contrário, impõe-se a urgência de uma curadoria pedagógica crítica e de uma formação docente sensível, capazes de desvelar e desestruturar os marcadores de dominação

camuflados nas narrativas e nas imagens, transformando o ato de ler em uma práxis efetivamente emancipatória e antirracista.

A necessidade urgente de se estruturar uma prática pedagógica antirracista desde a Educação Infantil ocorre pelo fato de que a discriminação racial não é um fenômeno tardio, mas uma violência que molda a identidade e as interações sociais desde a mais tenra idade. Conforme discute Meira (2024), as crianças pequenas não são imunes às divisões raciais; pelo contrário, elas absorvem e repetem os discursos eurocêntricos e os preconceitos que circulam em seu entorno, o que frequentemente resulta na perda da autoestima de meninas e meninos negros e na naturalização de privilégios baseados na branquitude. Nesse cenário, a literatura infantil afro-brasileira deixa de ser um mero recurso ilustrativo e passa a funcionar como uma ferramenta política e pedagógica fundamental. A partir de uma mediação lúdica e intencional, obras como as que compõem esta pesquisa atuam diretamente na desconstrução de narrativas dominantes, oferecendo às crianças referências visuais e textuais positivas que fortalecem o pertencimento cultural, estimulam o respeito às diferenças e rompem com o silêncio que historicamente inviabilizou a estética e a ancestralidade negra no cotidiano da escola.

SUBSEÇÃO

REPRESENTATIVIDADE NO ACERVO LITERÁRIO DA CRECHE

A análise do acervo literário das creches investigadas revela um cenário ainda marcado pela sub-representação de obras afro-brasileiras, em que personagens negros aparecem de forma pontual e, muitas vezes, associados a contextos de subalternidade ou folclorização. Essa ausência compromete a

possibilidade de identificação positiva da criança negra e limita o repertório cultural de todas as crianças sobre a diversidade étnico-racial brasileira. Conforme destaca Meira (2024), a baixa presença de livros com protagonismo negro nas estantes da Educação Infantil não é apenas uma lacuna material, mas um reflexo do racismo estrutural que historicamente hierarquiza saberes e narrativas no currículo escolar. Garantir um acervo plural e intencional é condição básica para que a literatura cumpra seu papel político-pedagógico de valorização identitária e de educação antirracista desde a primeira infância.

COMO OS EDUCADORES MOBILIZAM A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA ROTINA

As práticas de mediação observadas evidenciam que a literatura afro-brasileira ainda é mobilizada na rotina da creche de forma pontual, frequentemente atrelada a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra ou o Dia Internacional da Mulher, e não como parte de um planejamento contínuo e intencional. Quando presentes, as contações tendem a priorizar obras já consagradas, como *Menina bonita do laço de fita*, mas sem problematização das representações veiculadas, o que pode reforçar estereótipos em vez de desconstruí-los. Nesse cenário, a postura do educador torna-se decisiva: é na mediação que se abre ou se fecha a possibilidade de diálogo sobre raça, gênero e identidade com as crianças. Conforme aponta Silvai (2023), a contação de histórias afro-brasileiras exige do docente uma escuta sensível e uma curadoria crítica, capaz de ir além do livro como objeto para transformá-lo em experiência estética e política que valorize as diferenças e rompa com a lógica adultocêntrica e eurocêntrica que historicamente organiza o cotidiano da

Educação Infantil.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE

A inserção da literatura afro-brasileira na Educação Infantil não se sustenta apenas pela presença de livros no acervo, mas depende diretamente da formação docente para romper com o currículo monocultural e com práticas que ainda silenciam as diferenças. É na creche e na pré-escola que muitas crianças têm o primeiro contato sistematizado com narrativas que podem legitimar ou questionar os lugares sociais atribuídos à população negra. Contudo, sem intencionalidade pedagógica crítica, mesmo obras afrocentradas correm o risco de serem mobilizadas de forma esvaziada, reforçando estereótipos de gênero, raça e idade. Como alerta Silvai (2023), o trabalho com essa literatura exige do educador uma postura antirracista e decolonial, que compreenda o ato de ler como prática política de escuta, acolhimento e disputa de sentidos. Isso implica investir em formações continuadas que articulem conhecimento teórico, análise das representações e reflexão sobre a própria identidade docente, para que a mediação literária se converta em experiência de valorização da ancestralidade, da estética negra e do protagonismo infantil, fortalecendo desde cedo o direito das crianças a se reconhecerem e serem reconhecidas em sua pluralidade.

DESAFIOS E POTÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

A implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação Infantil ainda encontra entraves na naturalização de práticas que reforçam o embranquecimento, como o uso exclusivo do “lápiz cor de pele” rosado e a escassez de

personagens negros em acervos e materiais pedagógicos. Essa ausência ensina crianças negras, desde cedo, a silenciar seus traços, sua ancestralidade e seus valores culturais para se adequar a um currículo hegemonicamente branco. Ao mesmo tempo, emergem potências quando docentes revisitam criticamente suas escolhas literárias e reconhecem que obras anteriormente utilizadas podem reproduzir estereótipos e negar a identidade negra. Nesse processo, a literatura afro-brasileira passa a ser mobilizada como instrumento de letramento racial, capaz de tensionar representações e ampliar o repertório das crianças sobre a diversidade étnico-racial. Como destaca Almeida (2024), a Lei 10.639/03 só se efetiva quando deixa de ser cumprimento burocrático e se transforma em prática pedagógica intencional, comprometida com a desconstrução do racismo estrutural e com a garantia de que crianças negras se vejam representadas de forma positiva, afirmativa e plural no cotidiano da creche.

CITAÇÕES

A literatura infantil afro-brasileira, quando mobilizada com intencionalidade pedagógica, ultrapassa a função de entretenimento e se constitui como ferramenta política de reparação histórica e construção identitária. Como sinaliza Almeida (2024), ao romper com o silenciamento e com o currículo monocultural, a educação antirracista abre caminhos concretos de valorização e pertencimento:

Compreendendo que a educação de cunho antirracista possibilita às crianças negras e não negras a inserção na cultura africana e afro-brasileira, podemos vislumbrar uma educação pautada na construção identitária da criança negra, bem como de seu sentimento de pertencimento. (Almeida, 2024, p. 14).

A intersecção entre raça, gênero e idade revela uma camada de vulnerabilidade ainda mais acentuada na primeira infância. Enquanto os debates sobre desigualdades raciais ganham espaço na esfera pública, os impactos desses mecanismos sobre as crianças permanecem naturalizados ou invisibilizados nas políticas educacionais. É na infância que o racismo estrutural encontra terreno fértil para se perpetuar, seja pela ausência de representatividade nos espaços formativos, seja pela exposição direta a violências físicas e simbólicas. As creches e pré-escolas, que deveriam ser territórios de proteção e cuidado integral, muitas vezes reproduzem lógicas de exclusão que afetam de forma desproporcional as crianças negras, indígenas e periféricas. Essa realidade expõe a urgência de compreender a educação como ato político e de cuidado, comprometido com a ruptura de ciclos de opressão. Como denuncia Silva (2023, p. 2):

O cenário torna-se ainda mais complexo quando o analisamos em relação à categoria idade, uma vez que as crianças são as que mais sofrem os efeitos dos mecanismos de opressão. O descaso com as crianças brasileiras, em especial, as negras, indígenas e pobres, é perverso. Mortes, abuso sexual, fome e outras tantas formas de violência marcam a vida de milhões de crianças em nosso país, vítimas frequentes da negligência governamental. (Silva, 2023, p. 2).

Na Educação Infantil, esse movimento é ainda mais significativo, pois é nesse período que a criança começa a elaborar suas primeiras referências sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse sentido, uma prática docente comprometida com a Lei nº 10.639/03 precisa garantir que as narrativas negras não sejam apresentadas de forma folclorizada ou pontual, mas como parte do cotidiano, capazes de afirmar a pluralidade cultural brasileira.

É essencial considerarmos o espaço escolar como heterogêneo, valorizando todas as culturas existentes e, principalmente, trazer obras literárias para o currículo escolar as quais desmitifiquem o estereótipo da raça negra e valorizem a cultura afro-brasileira e africana, efetivando o que a legislação apresenta desde 2003, com a promulgação da lei 10.639/03. (Pestana, 2023, p.12)

A efetivação da Lei nº 10.639/03 na Educação Infantil exige mais que a inserção pontual de conteúdos: demanda uma ruptura estrutural com o currículo monocultural e com as práticas que silenciam as infâncias negras, indígenas e periféricas. A literatura afro-brasileira, assumida como política de cuidado e reparação, torna-se instrumento central nesse processo, pois possibilita às crianças negras a construção positiva de sua identidade e às crianças não negras o exercício da alteridade e do respeito à diferença. Ao mesmo tempo, o alerta de Silva (2023) sobre a vulnerabilidade das crianças frente aos mecanismos de opressão reforça a urgência de transformar a escola em território de proteção, escuta e afirmação.

MARCADORES

- Currículo monocultural x Lei nº 10.639/03
- Obras afro-brasileiras
- Infância e vulnerabilidade interseccional
- Autocrítica docente e formação continuada
- Letramento racial desde o berçário
- Escola heterogênea e compromisso ético

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas ao longo deste estudo reiteram que a inserção da literatura infantil afro-brasileira na creche não se resume a um mero recurso de entretenimento, mas constitui uma potente ferramenta política, pedagógica e decolonial na primeira infância. Como a creche representa o primeiro espaço

de socialização coletiva fora do núcleo familiar, é nela que se consolidam as bases da identidade, da autoestima e da alteridade. Ao garantir narrativas com protagonismo negro e valorizar a estética e a ancestralidade de matriz africana, a escola atua de forma preventiva e reparadora, permitindo que as crianças negras construam uma autoimagem positiva e que todas as crianças aprendam a conviver em um ambiente pautado pelo respeito à diversidade.

Os caminhos investigados evidenciam que a efetivação de uma educação antirracista exige a superação definitiva de práticas sazonais, pontuais ou puramente comemorativas. Para que a literatura afro-brasileira de fato tencione as bases do racismo estrutural, ela deve estar integrada de maneira orgânica, diária e intencional à rotina escolar, tensionando o currículo monocultural e eurocêntrico que historicamente silenciou esses saberes. Isso demanda a substituição de materiais e hábitos excludentes — como a naturalização da branquitude como norma — por um acervo diversificado, plural e representativo, capaz de transformar o cotidiano da Educação Infantil em um território de valorização das diferenças desde o berçário.

Diante desse cenário, destaca-se o papel central da formação docente continuada e da curadoria literária crítica. A aplicação prática e eficaz da Lei nº 10.639/03 na primeira infância depende diretamente de educadores que se reconheçam como agentes de letramento racial e que estejam dispostos a realizar uma autocrítica constante de suas escolhas pedagógicas. Sem esse preparo, mesmo obras com temática afirmativa correm o risco de serem mediadas de forma esvaziada ou folclorizada, perpetuando estereótipos de passividade. A sensibilidade na mediação e o compromisso com uma escuta atenta das infâncias são fundamentais para que o livro se

converta em uma experiência estética e política emancipatória.

Por fim, conclui-se que assegurar a representatividade negra na literatura voltada às crianças pequenas é assumir um compromisso ético com a justiça social e com os direitos humanos. Enfrentar as vulnerabilidades interseccionais que afetam a infância exige coragem e intencionalidade para transformar as creches em espaços verdadeiramente democráticos, acolhedores e protetivos. Ler, contar e vivenciar histórias que celebram a pluralidade é o caminho indispensável para romper com os ciclos de opressão estrutural, garantindo que nenhuma criança tenha sua subjetividade subalternizada e que todos possam crescer e se desenvolver em sua inteireza e dignidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jaqueline Garcia Cavalheiro et al. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na Literatura Infantil como auxílio na luta antirracista**. 2024. Disponível em: <https://tede.unicentro.br/jspui/bitstream/jspui/2231/2/Jaqueline%20Garcia%20Cavalheiro%20Almeida.pdf>. Acesso em: 07 de junho de 2026. Acesso em 06 de junho de 2026.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 de junho de 2026.
- MEIRA, Queila dos Santos. **A Literatura Infantil Afro-brasileira na Educação Infantil:**
- proposta de uma sequência didática**. 2024. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (Brasil). Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/76e299b02a6b10b4a8d1efd82c04cbb9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 07 de junho de 2026.
- PESTANA, Leyliane Neto et al. **A Literatura Infantil Afro-brasileira na construção da identidade étnico racial**. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefi/x/3654/1/TCC%20-%20Leyliane%20Neto%20Pestana%20%20aju da.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2026.
- SILVA, Marta Regina Paulo da. Literatura Afro-brasileira na Educação Infantil: desafios à formação docente. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 8, p. e10060, 2023. DOI: [10.25053/redufor.v8.e10060](https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10060). Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10060>. Acesso em: 24 jun. 2026.
- SILVAI, Marta Regina Paulo da. **Literatura Afro-brasileira na Educação Infantil: desafios à formação docente**. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7ab8/5c7d9627459382faf8074f818dd030b01066.pdf>

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

Active Methodologies as a Strategy for Student Engagement

MARIA SALETE CONCEIÇÃO LIMA¹**RESUMO**

As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional por promoverem maior participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo analisar como essas metodologias contribuem para o engajamento dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e dinâmico. Diferentemente do modelo tradicional, em que o aluno assume uma postura passiva, as metodologias ativas colocam o estudante como protagonista da construção do conhecimento. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e estudo de caso favorecem o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e colaboração. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios, como a resistência à mudança, a necessidade de formação docente e limitações estruturais das instituições de ensino. Dessa forma, é fundamental compreender como essas práticas podem ser aplicadas de maneira eficaz no contexto educacional. Conclui-se que as metodologias ativas representam uma alternativa promissora para melhorar o engajamento dos alunos, contribuindo para uma educação mais participativa e alinhada às demandas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Engajamento; Aprendizagem.**ABSTRACT**

Active methodologies have gained prominence in the educational landscape by promoting greater student participation in the teaching-learning process. This work aims to analyze these reduced methodologies for student engagement, making learning more meaningful and dynamic. Unlike the traditional model, in which the student assumes a passive posture, active methodologies place the student as the protagonist in the construction of knowledge. Project-based learning strategies, flipped classrooms, and case study promote the development of skills such as autonomy, critical thinking, and collaboration. However, their implementation still faces challenges, such as resistance to change, the need for teacher training, and structural limitations of educational institutions. Therefore, it is essential to understand how these practices can be effectively applied in the educational context. It is concluded that active methodologies represent a promising alternative to improve student engagement, contributing to a more participatory education aligned with contemporary demands.

KEYWORDS: Active Methodologies; Engagement; Learning.

¹ Professora na rede municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A educação tem passado por diversas transformações ao longo dos anos, impulsionadas pelas mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Nesse contexto, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes não conseguem atender às demandas dos estudantes contemporâneos. As metodologias ativas aparecem como uma alternativa inovadora para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

O modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor como transmissor do conhecimento, tem sido cada vez mais questionado. Nesse formato, o aluno assume uma postura passiva, limitando-se a receber informações, o que pode comprometer seu interesse e participação nas atividades escolares. Diante disso, torna-se essencial buscar estratégias que estimulem o envolvimento dos estudantes.

As metodologias ativas propõem uma mudança significativa nesse cenário, ao colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Por meio dessas abordagens, os estudantes são incentivados a participar ativamente das aulas, resolver problemas, trabalhar em grupo e desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, essas metodologias contribuem para o desenvolvimento de competências importantes, como pensamento crítico, criatividade, autonomia e capacidade de colaboração. Tais habilidades são fundamentais no contexto atual, marcado pela constante transformação e pela necessidade de adaptação.

Entretanto, a adoção das metodologias ativas ainda enfrenta desafios no ambiente educacional. Muitos professores não

receberam formação adequada para utilizar essas estratégias, e as instituições nem sempre oferecem condições estruturais favoráveis para sua implementação.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar o papel das metodologias ativas como estratégia para aumentar o engajamento dos alunos, discutindo suas contribuições, desafios e possibilidades no cenário educacional contemporâneo.

A relevância deste estudo está na necessidade de compreender como tornar o ensino mais significativo, promovendo uma aprendizagem que vá além da memorização de conteúdos e que prepare os estudantes para os desafios do mundo atual.

DESENVOLVIMENTO

As metodologias ativas representam uma mudança significativa na forma de ensinar e aprender, ao romper com o modelo tradicional centrado no professor. Nesse novo paradigma, o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento, participando de forma mais direta e significativa das atividades propostas.

Uma das principais características dessas metodologias é o incentivo à participação dos estudantes. Em vez de apenas ouvir explicações, os alunos são convidados a discutir, questionar, investigar e propor soluções para problemas reais ou simulados. Esse envolvimento contribui para um aprendizado mais profundo e duradouro.

Entre as metodologias ativas mais utilizadas, destaca-se a aprendizagem baseada em projetos, na qual os alunos desenvolvem atividades práticas relacionadas a temas relevantes. Essa abordagem permite a integração de diferentes áreas do

conhecimento, tornando o aprendizado mais contextualizado.

Outra estratégia bastante difundida é a sala de aula invertida, em que os alunos têm contato prévio com o conteúdo, geralmente por meio de vídeos ou materiais digitais, e utilizam o tempo em sala para discutir, tirar dúvidas e realizar atividades práticas. Esse modelo favorece a autonomia e a participação ativa.

Além disso, o estudo de caso é uma metodologia que estimula o pensamento crítico, ao apresentar situações reais para análise e resolução. Os alunos são incentivados a refletir, argumentar e tomar decisões, desenvolvendo habilidades importantes para sua formação.

O uso dessas metodologias contribui significativamente para o aumento do engajamento dos alunos, uma vez que torna as aulas mais dinâmicas e interessantes. Quando os estudantes percebem sentido no que estão aprendendo, tendem a se envolver mais no processo educativo.

No entanto, é importante destacar que a implementação das metodologias ativas exige planejamento e preparo por parte do professor. Não se trata apenas de mudar a forma de ensinar, mas de repensar toda a prática pedagógica.

Outro aspecto relevante é a necessidade de adaptação ao contexto de cada escola. Nem sempre é possível aplicar todas as metodologias da mesma forma, sendo fundamental considerar as características dos alunos e os recursos disponíveis.

Ao aprofundar a análise das metodologias ativas, percebe-se que seu impacto vai além

do engajamento dos alunos, influenciando também a qualidade da aprendizagem. Isso ocorre porque essas estratégias promovem uma maior interação entre os estudantes e o conteúdo, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa.

Outro ponto importante é o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ao participar ativamente do processo de aprendizagem, os estudantes passam a assumir maior responsabilidade por seus estudos, tornando-se mais independentes e organizados.

Além disso, as metodologias ativas estimulam o trabalho em grupo, promovendo a colaboração e o respeito às diferentes opiniões. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, fundamentais para a convivência em sociedade.

Entretanto, a adoção dessas metodologias também apresenta desafios. Um dos principais é a resistência por parte de alguns professores, que estão acostumados ao modelo tradicional de ensino. A mudança de prática exige tempo, formação e disposição para inovar.

Outro desafio refere-se à avaliação da aprendizagem. As metodologias ativas demandam formas de avaliação mais flexíveis e diversificadas, que considerem não apenas o resultado, mas também o processo de construção do conhecimento.

Além disso, a infraestrutura das escolas pode limitar a aplicação dessas estratégias. A falta de recursos tecnológicos, espaços adequados e materiais didáticos pode dificultar a implementação das metodologias ativas.

Apesar desses desafios, é possível afirmar que as metodologias ativas representam uma

tendência importante na educação contemporânea. Sua utilização pode contribuir para a formação de alunos mais críticos, participativos e preparados para os desafios do mundo atual.

Dessa forma, é fundamental que as instituições de ensino invistam na formação dos professores e na melhoria das condições estruturais, garantindo a efetividade dessas práticas pedagógicas. A consolidação das metodologias ativas no contexto educacional contemporâneo evidencia uma transformação significativa na forma como o processo de ensino-aprendizagem é concebido, uma vez que rompe com práticas pedagógicas tradicionais centradas na figura do professor como único detentor do conhecimento e passa a valorizar o protagonismo do aluno como sujeito ativo na construção de saberes, promovendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada. Nesse sentido, ao adotar estratégias que estimulam a participação efetiva dos estudantes, como a problematização, a investigação e a colaboração, o ambiente escolar torna-se mais dinâmico e propício ao desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Dessa maneira, é possível compreender que as metodologias ativas contribuem não apenas para o aumento do engajamento dos alunos, mas também para a melhoria da qualidade da aprendizagem, uma vez que favorecem a articulação entre teoria e prática, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais concreta e relacionada à realidade dos estudantes, o que potencializa a assimilação e a retenção do conhecimento ao longo do tempo. Além disso, ao promover a interação entre os alunos e estimular o trabalho em grupo, essas metodologias fortalecem habilidades

socioemocionais, como empatia, cooperação, respeito às diferenças e capacidade de comunicação, aspectos fundamentais para a formação integral do indivíduo.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia discente, visto que, ao participar ativamente do processo de aprendizagem, o aluno passa a assumir maior responsabilidade por seus estudos, organizando seu tempo, buscando informações de forma independente e refletindo sobre seu próprio desempenho, o que contribui para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e preparados para lidar com os desafios da sociedade contemporânea, marcada por constantes transformações e pela necessidade de atualização contínua. Nesse contexto, o papel do professor também se ressignifica, deixando de ser um mero transmissor de conteúdo para atuar como mediador, orientador e facilitador do processo educativo, o que exige uma postura mais flexível, inovadora e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, é importante destacar que a implementação das metodologias ativas demanda um planejamento pedagógico consistente e uma formação adequada dos professores, uma vez que a mudança de paradigma não se limita à adoção de novas estratégias, mas implica uma reestruturação das práticas educativas, considerando as especificidades de cada contexto escolar, as características dos alunos e os objetivos de aprendizagem estabelecidos, sendo necessário, portanto, que as instituições de ensino invistam na capacitação docente e na criação de condições favoráveis para a aplicação dessas metodologias. Ademais, a resistência por parte de alguns educadores, muitas vezes decorrente da insegurança frente às mudanças ou da falta de apoio institucional,

pode representar um obstáculo à efetivação dessas práticas, o que reforça a importância de políticas educacionais que incentivem a inovação pedagógica.

Outro desafio significativo está relacionado à avaliação da aprendizagem, uma vez que as metodologias ativas exigem instrumentos avaliativos mais flexíveis e diversificados, capazes de considerar não apenas os resultados finais, mas também o processo de construção do conhecimento, valorizando aspectos como participação, criatividade, colaboração e desenvolvimento de habilidades, o que implica a necessidade de repensar os modelos tradicionais de avaliação, muitas vezes centrados em provas objetivas e na memorização de conteúdo. Nesse sentido, a avaliação formativa ganha destaque, pois permite o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos, oferecendo feedbacks que contribuem para a melhoria do processo de aprendizagem.

Além disso, a infraestrutura das instituições de ensino constitui um fator determinante para a implementação das metodologias ativas, uma vez que a ausência de recursos adequados, como espaços flexíveis, materiais didáticos diversificados e tecnologias digitais, pode limitar a aplicação dessas práticas, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, evidenciando a necessidade de investimentos por parte do poder público e das instituições educacionais para garantir condições equitativas de ensino. Nesse cenário, a integração das tecnologias digitais às metodologias ativas apresenta-se como uma estratégia potencializadora, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem, ao permitir o acesso a diferentes fontes de informação, a realização de atividades colaborativas em ambientes virtuais e a personalização do ensino.

Dessa forma, observa-se que as metodologias ativas, ao promoverem uma aprendizagem centrada no aluno, contribuem significativamente para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar de maneira consciente e responsável na sociedade, o que reforça sua relevância no contexto educacional atual. Contudo, para que seus benefícios sejam plenamente alcançados, é fundamental que sua implementação seja acompanhada de planejamento, formação docente, investimentos em infraestrutura e apoio institucional, garantindo que essas práticas sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar de forma coerente e alinhada aos objetivos educacionais.

Por fim, conclui-se que as metodologias ativas representam uma importante alternativa para a superação dos desafios enfrentados pela educação contemporânea, ao possibilitar a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e significativo, que valoriza o protagonismo do aluno e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, evidenciando, assim, a necessidade de sua ampliação e fortalecimento nas práticas pedagógicas, de modo a promover uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das metodologias ativas como estratégia para o engajamento dos alunos evidencia sua importância no contexto educacional contemporâneo. Essas abordagens contribuem para a construção de um ensino mais dinâmico, participativo e centrado no estudante.

Verificou-se que, ao assumir um papel ativo no processo de aprendizagem, o aluno desenvolve habilidades essenciais, como autonomia, pensamento crítico e capacidade de colaboração. Essas competências são fundamentais para sua formação acadêmica e pessoal.

Entretanto, a implementação dessas metodologias ainda enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação docente, a resistência à mudança e as limitações estruturais das instituições de ensino.

Dessa forma, torna-se essencial que as escolas e os sistemas educacionais promovam condições adequadas para a aplicação dessas práticas, investindo na capacitação dos professores e na melhoria da infraestrutura.

Conclui-se que as metodologias ativas representam uma alternativa eficaz para aumentar o engajamento dos alunos e melhorar a qualidade do ensino, desde que sejam utilizadas de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. Além disso, é importante destacar que as metodologias ativas promovem uma maior aproximação entre teoria e prática, permitindo que os alunos compreendam a aplicabilidade dos conteúdos em situações reais do cotidiano. Esse aspecto torna o processo de aprendizagem mais significativo e contribui para a retenção do conhecimento a longo prazo.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor nesse contexto, que deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento e passa a atuar como mediador e facilitador da aprendizagem. Essa mudança de postura exige não apenas domínio de conteúdo, mas também competências pedagógicas voltadas

para a condução de atividades colaborativas e interativas.

Ademais, observa-se que o uso de recursos tecnológicos potencializa a aplicação das metodologias ativas, possibilitando o acesso a diferentes fontes de informação e a utilização de ferramentas digitais que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Plataformas virtuais, aplicativos educacionais e ambientes colaborativos são exemplos de instrumentos que favorecem essa dinâmica.

No entanto, é necessário considerar que a simples inserção de tecnologias não garante a efetividade das metodologias ativas, sendo fundamental que haja intencionalidade pedagógica e planejamento adequado por parte do docente. A tecnologia deve ser utilizada como meio e não como fim no processo educativo.

Outro aspecto a ser considerado é a diversidade dos estudantes, uma vez que cada aluno possui ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem distintos. Nesse sentido, as metodologias ativas possibilitam maior personalização do ensino, respeitando as individualidades e promovendo uma educação mais inclusiva.

Além disso, essas abordagens favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, responsabilidade, resiliência e trabalho em equipe, aspectos cada vez mais valorizados no contexto educacional e no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar também a importância do planejamento pedagógico na implementação dessas metodologias, visto que a escolha das estratégias deve estar alinhada aos objetivos de aprendizagem, ao perfil da turma e ao contexto escolar. Sem esse alinhamento, há o risco de

superficialidade no processo educativo.

Outro desafio recorrente está relacionado à avaliação da aprendizagem, que precisa ser repensada para acompanhar as práticas inovadoras. Avaliações tradicionais, centradas apenas na memorização, tornam-se insuficientes diante de metodologias que valorizam o processo, a participação e a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação formativa ganha destaque, pois permite acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção pedagógica.

Além disso, a cultura escolar também influencia diretamente na adoção das metodologias ativas, sendo necessário um movimento coletivo que envolva gestores, professores, alunos e famílias para a consolidação dessas práticas.

Outro fator relevante é a necessidade de políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica, oferecendo suporte às instituições de ensino por meio de formação continuada, investimentos e diretrizes que favoreçam a adoção dessas metodologias.

Portanto, ao considerar todos esses aspectos, reforça-se que as metodologias ativas não devem ser vistas como uma tendência passageira, mas como uma proposta consistente de transformação do ensino, capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea e contribuir para a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia**. Londrina: UEL, 2011.

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

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

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2017.

PAIVA, Marília Costa et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Recife: UFPE, 2016.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives**. Califórnia: Corwin, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem ativa no Ensino Superior**. Campinas: UNICAMP, 2014.

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

A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nature as an Educational Space for Child Development

MARILENE ROCHA DE SOUSA¹**RESUMO**

O presente trabalho aborda a importância do brincar em contato com a natureza para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O estudo evidencia que as experiências lúdicas em ambientes naturais favorecem o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e motor, além de estimularem a criatividade, a autonomia, a imaginação e a construção de vínculos afetivos com o meio ambiente. Também discute os desafios impostos pela sociedade contemporânea, como a urbanização, a redução dos espaços destinados às brincadeiras ao ar livre e o uso excessivo das tecnologias, fatores que têm limitado o contato das crianças com a natureza. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que tratam do brincar, do desenvolvimento infantil e da educação ambiental, destacando a relevância de práticas pedagógicas que integrem infância, ludicidade e natureza. Conclui-se que promover o brincar em ambientes naturais é essencial para garantir uma infância mais saudável, favorecer a aprendizagem significativa e contribuir para a formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincar; Natureza.**ABSTRACT**

The present work addresses the importance of playing in contact with nature for the integral development of the child in Early Childhood Education. The study shows that playful experiences in natural environments favor physical, cognitive, emotional, social and motor development, in addition to stimulating creativity, autonomy, imagination and the construction of affective bonds with the environment. It also discusses the challenges imposed by contemporary society, such as urbanization, the reduction of spaces for outdoor play and the excessive use of technologies, factors that have limited children's contact with nature. The research is based on a bibliographic review of authors who deal with play, child development and environmental education, highlighting the relevance of pedagogical practices that integrate childhood, playfulness and nature. It is concluded that promoting play in natural environments is essential to ensure a healthier childhood, favor meaningful learning and contribute to the formation of conscious, critical individuals committed to the preservation of the environment.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Play; Nature.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 infância é uma fase marcada por intensas descobertas, aprendizagens e transformações, sendo o brincar uma das principais formas pelas quais a criança explora o mundo, constrói conhecimentos e estabelece relações com as pessoas e com o ambiente em que vive. Reconhecido como um direito assegurado à criança, o brincar favorece o desenvolvimento integral, contemplando aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Nesse contexto, a natureza apresenta-se como um espaço privilegiado para a realização de experiências significativas, proporcionando vivências que estimulam a criatividade, a curiosidade, a autonomia e a interação com o meio.

Entretanto, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, como a urbanização acelerada, a redução dos espaços livres para brincar, o aumento do tempo dedicado às tecnologias digitais e as transformações na rotina familiar, têm restringido o contato das crianças com os ambientes naturais. Essa realidade desperta preocupações quanto aos impactos no desenvolvimento infantil e evidencia a necessidade de repensar práticas educativas que valorizem experiências ao ar livre e fortaleçam a relação entre infância e natureza.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar a importância do brincar em contato com a natureza para o desenvolvimento integral da criança, destacando suas contribuições para a aprendizagem, a socialização, a construção da autonomia e a formação da consciência ambiental. Para tanto, fundamenta-se em estudos de autores que discutem o brincar, o desenvolvimento infantil e a educação em ambientes naturais, evidenciando que as experiências lúdicas realizadas na natureza constituem importantes oportunidades para o

crescimento saudável e para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar a importância do brincar em contato com a natureza para o desenvolvimento integral da criança, destacando suas contribuições para a aprendizagem, a socialização, a construção da autonomia e a formação da consciência ambiental. Para tanto, fundamenta-se em estudos de autores que discutem o brincar, o desenvolvimento infantil e a educação em ambientes naturais, evidenciando que as experiências lúdicas realizadas na natureza constituem importantes oportunidades para o crescimento saudável e para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

Assim, espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar a compreensão sobre o papel da natureza como espaço educativo e reforcem a importância de garantir às crianças o direito de brincar livremente em ambientes naturais, reconhecendo essa vivência como elemento essencial para uma educação de qualidade e para a formação integral na Educação Infantil.

BRINCAR INFANTIL

A origem etimológica da palavra brincar remonta ao termo latino *vinculum*, cujo significado está relacionado a vínculo, união ou laço. De acordo com Santa Roza (1993, p. 23 apud CORSINO, 2008), essa definição não possui correspondência direta em idiomas europeus, como francês, inglês, alemão ou espanhol. Essa origem evidencia que o ato de brincar está associado à construção de

relações e conexões entre as pessoas e o mundo ao seu redor.

Corroborando essa compreensão, o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda (1ª ed., 1975, p. 228 apud CORSINO, 2008), aponta que o vocábulo latino *vinclu* passou por transformações linguísticas, originando as formas *vrincro*, posteriormente *vrinco*, até chegar ao termo *brinco*, que significa *laço*. A partir dessa perspectiva, compreende-se que brincar representa o estabelecimento de vínculos e interações significativas. Embora a literatura apresente distinções conceituais entre brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, neste trabalho esses termos serão utilizados como equivalentes, por compartilharem a mesma essência relacionada ao desenvolvimento infantil e às experiências lúdicas.

Durante muito tempo, as brincadeiras foram compreendidas como atividades de pouca relevância, destinadas apenas aos momentos de lazer ou ao tempo que sobrava após a realização de outras tarefas consideradas mais importantes. Essa concepção coloca o brincar em uma posição secundária em relação ao trabalho e à aprendizagem, frequentemente vistos como prioridades. No entanto, essa compreensão contrasta com os estudos atuais, que reconhecem o brincar como um elemento fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância.

Independentemente da condição social ou do contexto cultural em que vivem, as crianças manifestam naturalmente a necessidade de brincar. Essa prática favorece o desenvolvimento em diferentes dimensões, incluindo os aspectos neurológicos, cognitivos, socioemocionais e fisiológicos,

proporcionando experiências prazerosas e significativas. Além disso, por meio das brincadeiras, as crianças fortalecem vínculos afetivos, desenvolvem relações de confiança com as pessoas ao seu redor e ampliam sua compreensão do mundo. O brincar também está relacionado ao impulso natural de explorar, interagir e transformar os ambientes de forma espontânea, criativa e prazerosa (GROSS; SANDERSON, 2012).

Em sua obra *Criança brincando! Quem a educa?* a pedagoga Waldorf Luiza Lameirão (2007) destaca que a primeira característica observada no desenvolvimento infantil é o movimento. Segundo a autora, esse processo tem início ainda na vida intrauterina e permanece como um elemento essencial durante toda a infância, contribuindo para o fortalecimento da musculatura e para a ampliação das capacidades de ação da criança. As primeiras manifestações do brincar também podem ser identificadas desde os primeiros meses de vida, quando o bebê passa a explorar as próprias mãos ou demonstra satisfação ao ouvir a voz da mãe. Até aproximadamente os três anos de idade, as brincadeiras tendem a ocorrer de forma mais individualizada, estando voltadas principalmente para as próprias descobertas e experiências.

Nos anos seguintes, o desenvolvimento infantil é impulsionado por brincadeiras espontâneas, imaginativas e pouco direcionadas. Nesse período, a criança amplia o conhecimento sobre si mesma, fortalece o domínio do próprio corpo e desenvolve habilidades motoras que favorecem uma exploração mais intensa e significativa do ambiente ao seu redor. O brincar torna-se, assim, um importante meio de experimentação, descoberta e construção do conhecimento.

Entre os cinco e os sete anos, a imaginação continua presente, porém passa a ser acompanhada por intenções mais definidas durante as brincadeiras. Nesse momento, o universo subjetivo da criança começa a aproximar-se da realidade concreta, fazendo com que suas brincadeiras incorporem características mais próximas do mundo real. Dessa forma, objetos que antes representavam qualquer elemento passam a ser escolhidos de acordo com atributos mais específicos, como forma, tamanho, cor e textura. Esse processo evidencia o surgimento do planejamento das brincadeiras e de ações realizadas com objetivos mais claros, coincidindo com uma participação mais efetiva em atividades compartilhadas com outras crianças.

A partir dessa etapa do desenvolvimento, a criança demonstra maior interesse em integrar brincadeiras coletivas organizadas por regras. A compreensão e o respeito a essas regras favorecem a aprendizagem da convivência social, contribuindo para o estabelecimento de relações mais equilibradas tanto com outras pessoas quanto com os diferentes elementos da natureza. Sob essa perspectiva, os jogos com regras constituem importantes experiências preparatórias para a vida em sociedade, influenciando positivamente a formação das competências sociais e da consciência em relação ao meio ambiente.

A análise da obra de Lameirão (2007) permite compreender que o brincar acompanha as diferentes fases do desenvolvimento infantil, aperfeiçoando-se de maneira gradual e em consonância com as necessidades da criança. Ao realizar diversos movimentos durante as brincadeiras, ela amplia suas capacidades corporais e motoras, tornando-se, nas palavras da autora, “se torna hábil da cabeça aos pés, e seu corpo se torna mais leve,

vibrante e até luminoso” (LAMEIRÃO, 2007, p. 18).

Além disso, Lameirão (2007) propõe uma sequência que representa a evolução do brincar ao longo do desenvolvimento infantil. Essa organização contempla as principais conquistas da criança e a forma como ela estabelece relações consigo mesma e com o outro, seguindo a seguinte ordem: Movimentação–Percepção (EU), Imaginação (EU–TU) e Representação–Intenção (NÓS). Essa progressão evidencia que o brincar não apenas acompanha o crescimento da criança, mas também favorece a construção da identidade, das interações sociais e da compreensão do mundo que a cerca.

No que se refere às formas de classificação das brincadeiras, os estudos desenvolvidos por Piaget (1978) constituem uma das principais referências na área do desenvolvimento infantil. O autor organiza as atividades lúdicas em quatro categorias fundamentais: os jogos de exercício, que envolvem predominantemente movimentos corporais, como correr, brincar de pega-pega e pular corda; os jogos simbólicos, caracterizados pelo faz de conta e pela representação, como desenhar e brincar de casinha; os jogos de regras, nos quais a participação depende do cumprimento de normas previamente estabelecidas, como o jogo de damas e o esconde-esconde; e, por fim, os jogos de construção, que envolvem a manipulação e a criação com materiais como barro, blocos de montar e massinha de modelar.

Diante dessas contribuições, compreende-se que a infância deve ser valorizada como um período em que o brincar ocupa um papel central na vida da criança. É por meio das experiências lúdicas que ela desenvolve capacidades cognitivas, motoras, emocionais e

sociais de forma integrada, favorecendo seu crescimento de maneira saudável e significativa. Assim, garantir oportunidades para brincar significa respeitar uma necessidade própria da infância, contribuindo para o desenvolvimento pleno e para o bem-estar infantil, uma vez que a privação dessas vivências pode comprometer importantes aspectos de sua formação.

O BRINCAR EM CONTATO COM A NATUREZA

Nas últimas décadas, diversos fatores têm limitado as oportunidades de brincar durante a infância, comprometendo um direito essencial ao desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo, os impactos das questões ambientais têm se intensificado, evidenciando a necessidade de ações que promovam uma relação mais equilibrada entre a sociedade e a natureza. Diante desse cenário, torna-se indispensável refletir sobre práticas que favoreçam, simultaneamente, a garantia dos direitos das crianças e a preservação do meio ambiente.

A aproximação entre infância e natureza representa uma possibilidade significativa para alcançar esses objetivos. Ao vivenciar experiências lúdicas em ambientes naturais, a criança estabelece relações de pertencimento com o espaço em que vive, desenvolvendo sensibilidade, curiosidade e responsabilidade diante dos recursos naturais. Esse contato direto possibilita que a compreensão sobre a importância da conservação ambiental seja construída por meio da experiência, e não apenas por informações transmitidas no ambiente escolar.

Além de favorecer a formação de uma consciência ambiental, as brincadeiras realizadas na natureza oferecem condições importantes para o desenvolvimento integral

da criança. Ambientes naturais estimulam o movimento, a criatividade, a autonomia, a imaginação e as interações sociais, contribuindo também para o equilíbrio físico e emocional. Nesse sentido, promover oportunidades para que as crianças explorem e brinquem em contato com a natureza significa investir não apenas em sua qualidade de vida, mas também na formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Os ambientes naturais, por apresentarem uma grande diversidade de elementos e possibilidades de exploração, constituem espaços privilegiados para o desenvolvimento das brincadeiras infantis. Nesses contextos, materiais encontrados na própria natureza podem assumir diferentes significados durante as atividades lúdicas, transformando-se em recursos que estimulam a criatividade, a imaginação e as descobertas das crianças (TIRIBA; MELLO; TRAJBER).

Ao abordar essa temática, Lameirão (2007) utiliza a cera de abelha como exemplo de um material natural que oferece múltiplas possibilidades de exploração. Segundo a autora, por possuir aroma característico e tornar-se mais flexível com o calor das mãos, a cera permite que a criança modele diferentes formas por meio da manipulação. Essa experiência mobiliza movimentos que envolvem braços, mãos e dedos, favorecendo o aprimoramento da coordenação motora fina. Além disso, a autora ressalta que essas vivências estimulam o processo de mielinização do sistema nervoso, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e de outras funções cognitivas.

Lameirão (2007) também enfatiza que o contato frequente com a natureza vai além das experiências sensoriais e motoras. Para a autora, é fundamental que as crianças tenham oportunidades de interagir com ambientes

naturais de maneira respeitosa, considerando seus próprios ritmos de desenvolvimento e os ciclos da natureza. Dessa forma, essas vivências favorecem uma relação mais equilibrada com o meio ambiente e contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Os estudos desenvolvidos por Silverstone (2011) evidenciam que a interação das crianças com plantas e outros elementos naturais exerce influência positiva sobre seu desenvolvimento psicológico. De acordo com o autor, as experiências proporcionadas por ambientes naturais favorecem o fortalecimento do equilíbrio emocional e contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas ao bem-estar e à saúde mental.

Além disso, Silverstone (2011) destaca que crianças que vivem ou convivem frequentemente com espaços arborizados tendem a enfrentar com maior facilidade situações de ordem emocional. O autor também observa que o contato com esses ambientes pode contribuir para a redução de sintomas associados a condições como déficit de atenção, depressão e enxaquecas, reforçando a importância da natureza como elemento promotor do desenvolvimento infantil e da qualidade de vida.

Em texto publicado no site Aliança pela Infância, Tiriba et al. discutem a estreita relação entre os seres humanos e a natureza, ressaltando que ambos constituem uma unidade inseparável. As autoras fundamentam essa perspectiva nos estudos de Maturana e Varela (2002), defendendo que a existência humana faz parte dos processos naturais da vida e que, por essa razão, as crianças devem ser compreendidas simultaneamente como sujeitos biológicos e culturais. Nesse sentido, afirmam:

"Somos parte da natureza, somos fruto de autopoiese, isto é, de um fenômeno de auto-organização da matéria que dá origem a todos os seres vivos. (MATURANA; VARELA, 2002). Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres de cultura. [...] o reconhecimento da biodiversidade implica no respeito ao conjunto de tudo que vive na biosfera, tudo que vive no ar, no solo, no subsolo e no mar. Não poderemos pensar apenas no bem-estar dos seres humanos porque há uma interdependência entre as espécies, há um equilíbrio global que precisa ser preservado" (TIRIBA; MELLO; TRAJBER).

Essa compreensão reforça a importância de proporcionar às crianças experiências de brincar em ambientes naturais. O contato frequente com a natureza favorece não apenas o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, mas também fortalece vínculos afetivos com o ambiente natural. À medida que exploram, observam e interagem espontaneamente com seus elementos, as crianças desenvolvem sentimentos de pertencimento, cuidado e respeito pela biodiversidade, contribuindo para a formação de uma consciência ambiental desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo possibilitou compreender que o brincar em contato com a natureza constitui uma experiência indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Muito além de representar um momento de lazer, as brincadeiras em ambientes naturais favorecem a construção de conhecimentos, o fortalecimento das capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais, além de ampliarem as oportunidades de interação, criatividade, autonomia e imaginação. Dessa forma, o brincar revela-se como um direito fundamental da infância e uma importante ferramenta para a aprendizagem e para a formação humana.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que diferentes autores evidenciam a estreita relação entre as experiências vivenciadas na natureza e o desenvolvimento infantil. O contato direto com elementos naturais proporciona vivências significativas, desperta a curiosidade, estimula a exploração do ambiente e fortalece vínculos afetivos com o meio em que a criança está inserida. Essas experiências contribuem para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes da importância da preservação ambiental, favorecendo a construção de valores relacionados ao respeito, ao cuidado e à sustentabilidade.

Entretanto, as transformações da sociedade contemporânea, marcadas pelo crescimento da urbanização, pelo uso excessivo das tecnologias e pela redução dos espaços destinados às brincadeiras ao ar livre, têm limitado o contato das crianças com a natureza. Esse cenário evidencia a necessidade de que famílias, escolas e sociedade atuem de forma conjunta na garantia de ambientes que promovam experiências lúdicas diversificadas e assegurem o direito das crianças de explorar, brincar e aprender em espaços naturais.

Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha um papel essencial ao incorporar práticas pedagógicas que valorizem o brincar em ambientes naturais, reconhecendo a natureza como um espaço educativo capaz de potencializar o desenvolvimento integral. Ao promover vivências que aproximem as crianças dos elementos naturais, a escola contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para a formação de cidadãos comprometidos com a preservação ambiental e com a construção de uma sociedade mais sustentável.

Conclui-se, portanto, que investir em propostas pedagógicas que integrem infância, brincadeira e natureza significa reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e respeitar suas necessidades de explorar, descobrir e interagir com o mundo. Valorizar o brincar em contato com a natureza é, ao mesmo tempo, promover uma infância mais plena e contribuir para a formação de indivíduos capazes de estabelecer relações mais conscientes, responsáveis e harmoniosas com o meio ambiente ao longo de toda a vida.

REFERÊNCIAS

CORSINO, P. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**, 2008. Disponível: <<http://www.prosaber.org.br/DOCS/Biblioteca/Doctes/Cristina%20Porto%20O%20Brinquedo.pdf>>. Acesso em 07 de junho de 2026.

GROSS, S. SANDERSON, R. C. **O que é o brincar? (Exchange everyday)**, 2012. Disponível: <http://www.aliancapelainfancia.org.br/noticias.php?id_noticia=242>. Acesso em 18 de junho de 2026.

LAMEIRÃO, L.H.T. **Criança brincando! Quem a educa?** São Paulo: João de Barro, 2007.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVERSTONE, Matthew. **Blinded by Science**. Disponível em: <<https://www.blindedbyscience.co.uk/>>. Acesso em: 5 maio 2026.

TIRIBA, L. MELLO, S.S. de. TRAJBER, R.
(Org.) **Seres humanos e natureza nos
espaços de Educação Infantil.**
Disponível: http://www.aliancapelainfancia.org.br/artigos.php?id_artigo=37>. Acesso em 19 de
junho de 2026.

DESNATURALIZAR O PASSADO: BAKHTIN, FOUCAULT E BOURDIEU NO OFÍCIO DA HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA

Denaturalizing the Past: Bakhtin, Foucault, and Bourdieu in the Craft of the History of Historiography

MARINA RODRIGUES TONON¹

RESUMO

Este texto analisa a emergência da Nova História Cultural na segunda metade do século XX e seu impacto decisivo na consolidação da História da Historiografia como campo autônomo de pesquisa. A partir das transformações sociais e epistemológicas deflagradas no final dos anos 1960, o cenário historiográfico incorporou o diálogo interdisciplinar e conceitos fundamentais como práticas, representações e sensibilidades, rompendo com as grandes narrativas lineares. Para tanto, o artigo examina as contribuições metodológicas de três pensadores essenciais: Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Pierre Bourdieu. Por fim, o texto conecta esse denso arcabouço conceitual à História da Historiografia, evidenciando o impacto do “giro linguístico”. Demonstra-se que as obras historiográficas não são saberes neutros ou puramente evolutivos, mas sim construções inseridas em uma cultura histórica

PALAVRAS-CHAVE: Nova História Cultural; História da Historiografia; Polifonia; Arqueologia do Saber; Compus e Habitus.

ABSTRACT

This text analyzes the emergence of New Cultural History in the second half of the 20th century and its decisive impact on the consolidation of the History of Historiography as an autonomous field of research. Triggered by the social and epistemological transformations of the late 1960s, the historiographical landscape incorporated interdisciplinary dialogue and fundamental concepts such as practices, representations, and sensibilities, breaking away from grand linear narratives. To this end, the article examines the methodological contributions of three essential thinkers: Mikhail Bakhtin, Michel Foucault, and Pierre Bourdieu. Finally, the text connects this dense conceptual framework to the History of Historiography, highlighting the impact of the linguistic turn. It demonstrates that historiographical works are not neutral or purely evolutionary forms of knowledge, but rather constructions embedded within a specific historical culture.

KEYWORDS: New Cultural History; History of Historiography; Polyphony; Archaeology of Knowledge; Field and Habitus.

¹

Graduação em HISTÓRIA (2010); Doutora em HISTÓRIA pela UNESP (2019); Professora de Ensino Fundamental II - História - na EMEF Bartolomeu Lourenço de Gusmão.

INTRODUÇÃO

Este texto pretende em sua primeira parte abordar alguns aspectos da obra de três importantes autores, Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Pierre Bourdieu, e suas contribuições para as reflexões empreendidas pela Nova História Cultural, logo em seguida procuraremos relacionar tais contribuições com uma importante área de estudos que surgiu sob o impacto dessas novas ideias, a História da Historiografia.

No atual cenário historiográfico a noção de cultura ganhou papel de destaque visto o grande número de pesquisas dedicadas à chamada Nova História Cultural. Com isso, conceitos como subjetividades, sensibilidades, práticas e representações tornaram-se fundamentais para a escrita dessa nova história. A interdisciplinaridade com a antropologia, a sociologia, a literatura, a psicologia, entre outros, apareceram como possibilidades de novas percepções de análise.

Para muitos, esse amplo e diversificado movimento responde a mudanças ocorridas a partir das agitações do maio de 68 que na França se desdobrou, entre outras coisas, na História das Mentalidades, a qual mais tarde, na década de 80 foi incorporada a Nova História Cultural que se popularizou tendo como eixos irradiadores países como a França, Itália, Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha.

Segundo Sandra Jatahy Pesavento a virada nos estudos históricos produzidos pela história cultural pode ser situada a mudanças ocorridas

(...) com a crise de maio de 1968, com a guerra do Vietnã, a ascensão do feminismo, o surgimento da New Left, em termos de cultura, ou mesmo a derrocada dos sonhos de paz no mundo pós-guerra. Foi quando então se insinuou a hoje tão comentada crise dos paradigmas explicativos da realidade, ocasionando rupturas epistemológicas profundas que puseram em xeque os marcos conceituais dominantes na História. (PESAVENTO, 2005, p. 132)

Para Peter Burke, a História Cultural foi redescoberta nos anos 1970 e desde então vem desfrutando de uma renovação no mundo acadêmico, para este autor houve uma redefinição nos estudos históricos e nas abordagens e discussões teóricas, após uma virada cultural, na qual análises econômicas, políticas e sociais se aproximaram de termos e diagnósticos culturais. Porém, mesmo com sua reentrada na cena acadêmica a História Cultural continuou com problemas de abordagens, de fontes e de métodos. Alguns problemas apontados pelo autor são a respeito da definição de cultura, que, segundo ele, continuou sendo abordada de uma maneira pouco operatória, outro problema é a respeito da definição de cultura popular em oposição à cultura erudita.

Segundo Burke,¹ o interesse pela cultura popular tornou a antropologia mais interessante aos olhos dos historiadores, já que os antropólogos levavam em conta o conhecimento local e não o oficial como informação, a partir desse novo campo de estudo a história cultural ganha um novo gênero, a micro-história, onde em detrimento as grandes narrativas e a própria globalização são enfatizadas valores das culturas regionais e dos

¹ BURKE, Peter. O que é história cultural? Zahar, RJ. 2008.

conhecimentos locais.

Para Sandra Jatahy a História Cultural trouxe novas correntes de pesquisa entre os quais se encontram:

a) aquela do texto, pensando a escrita e a leitura; b) a da micro-história que busca traduzir o empírico em sensibilidades, na tentativa de resgatar a experiência do vivido, indo do tempo curto dos dados de arquivo ao tempo macro de uma época dada do passado. (...) c) aquela relativa a uma releitura do político pelo cultural. (PESAVENTO, 2005, p.75)

Ainda segundo a autora, essas áreas de pesquisa se desenvolveram em campos que podem ser divididos em: campo de estudo das cidades, o das relações entre história e literatura, o das identidades e por fim o da história do tempo presente.

Com isso, podemos dizer que toda esta transformação causada pela Nova História Cultural recebeu influências de diversos pensadores que com suas contribuições trouxeram novas maneiras de análise. Os três autores que serão aqui expostos, Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Pierre Bourdieu² retomaram ideias fundadoras presentes nos trabalhos de Norbert Elias desde o final de década de 1930, para juntos levarem os historiadores culturais a se preocuparem com as representações e as práticas, os dois aspectos característicos da Nova História Cultural, segundo Roger Chartier.³

O APORTE TEÓRICO DOS AUTORES

Mikhail Bakhtin (1895, Orel – 1975, Moscou)

em seu livro *Cultura popular na idade média e no renascimento*: o contexto de François Rabelais,⁴ publicado na década de 1960, traz grandes contribuições para se pensar história e cultura. O texto abrange áreas como a semiótica, teoria da cultura, filologia, crítica literária, linguística, análise do discurso, etc.

Ao se dedicar a análise do livro *Gargantua e Pantagrue*, obra escrita entre 1532-1552 pelo escritor francês renascentista François Rabelais, uma espécie de Best-Seller da época, Bakhtin apresenta o autor como catalisador de uma cultura relegada às margens: o carnaval, a sátira menipéia e o realismo grotesco, afirmando que o francês é o “escritor mais democrático dos modernos mestres da literatura” (BAKHTIN, 2010, p.4).

O romance *Gargantua e Pantagrue* imortalizou Rabelais como um autor cômico, o que fez com que seus outros atributos fossem omitidos durante décadas. Sua obra toda, mas principalmente o texto aqui referido foi vista como obscena e herética por conter cenas eróticas de menosprezo aos valores aristocráticos, zombaria a religião oficial e ao clero, dentre outras paródias religiosas.

O Humor dessa obra se baseia em coisas como excrementos, traição conjugal, citação de ditados populares, trocadilhos linguísticos, paródias religiosas, bebedeira, zombaria do clero e das classes altas da sociedade, palavras de baixo calão, indecência e exageros de toda espécie, tudo isso incrementado por citações de obras da literatura clássica. Com isso, antes da análise de Bakhtin a obra de

² Devemos deixar claro que esta é uma pequena exposição de suas ideias não tendo, dessa forma, pretensão de esgotá-las.

³ BURKE, 2008, p. 78.

⁴ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais* – 7ª edição. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

Rabelais era vista como um texto de humor e comicidade, porém para o pensador russo a intenção do livro não era apenas fazer rir.

Para ele a chave de interpretação do livro de Rabelais está na profunda originalidade da antiga cultura cômica popular que ainda não teria sido revelada e que encontra seu poder nas múltiplas manifestações do riso que se manifestam desde a antiguidade até o medievo. Assim, para Bakhtin, Rabelais coletou a cultura marginal diretamente da fonte de autores que se relacionam com uma espécie de “filosofia do riso, mas também na linguagem popular que se manifestam nos espetáculos, nas feiras públicas e nas conversas em família em volta da mesa. Assim, para Bakhtin, as múltiplas manifestações dessa cultura carnavalesca relegada às margens podem se subdividir-se em três grandes categorias.

A primeira subdivisão feita por Bakhtin diz respeito às “formas de ritos e espetáculos”,⁵ já que existiam festas cômicas em oposição as festas oficiais e nelas o riso estabelecia a oposição de dois mundos, a seriedade do mundo cotidiano em contrapartida à alegria carnavalesca. Outra característica desses espetáculos públicos é sua capacidade de romper as barreiras sociais.

Outra subdivisão, feita pelo autor, a respeito das manifestações da cultura carnavalesca foi o que Bakhtin chamou de “obras cômicas verbais” que pode ser representada por um gênero literário chamado Sátira Menipéia que, além de testemunhar a existência do *realismo*

grotesco e do riso na antiguidade, também mostra a forma como os antigos se manifestavam a respeito de assuntos sérios através do riso, mostrando que essa literatura não era apenas humor, mas também críticas às instituições antigas realizadas pelo cômico.

A última manifestação da cultura popular apresentada por Bakhtin diz respeito às “diversas formas e gêneros do vocabulário familiar”, já que além das formas escritas a cultura carnavalesca também se manifesta no diálogo rompendo à seriedade. Segundo o autor, isso se manifesta concretamente através dos diálogos nas feiras e praças públicas, lugares propícios para piadas e conversas fiadas.

Portanto, para Bakhtin, Rabelais é o grande responsável por catalisar essa cultura carnavalesca e apresentá-la em forma de romance e por esse motivo ele merece um espaço destacado na história literária mundial. Mas afinal, qual a contribuição de Bakhtin pra essa nova forma de se pensar a história? Em CPIMR, o teórico russo, como veremos a seguir, colocou em prática suas teorias já desenvolvidas em outros textos.

É através de sua proposta de circularidade cultural que ele analisa a tensa relação, já citada acima, entre a cultura cômica popular e a cultura oficial, marcada pela seriedade. Segundo Bakhtin a cultura popular do riso, estava fora da cultura oficial, tendo, dessa forma, um tom contestador e subversivo aos valores e à ordem vigentes. Entretanto, apesar da coexistência entre as culturas, houve

⁵ Sistema de imagens da cultura cômica popular, concepção estética enraizada na antiguidade que, com o passar do tempo, foi esquecida e realizada às margens, praticamente como o oposto da beleza proposta pelos regimes oficiais e manifestadas nas artes de vanguarda.

momentos de integração e influência recíprocas, mostrando que a relação entre cultura popular e cultura oficial é ao mesmo tempo harmoniosa e marcada pelo conflito e pelas dissonâncias.

Além de sua proposta de circularidade cultural, outra ideia que ganha destaque em seu texto é a ideia de polifonia, para Bakhtin, ela é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diversas vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diferentes discursos em que combatem linguagens sociais que se impõem ao autor do romance como expressão da diversidade social que este quer representar em sua escrita. Ou seja, há uma multiplicidade de vozes ideologicamente distintas que resistem ao discurso autoral.

Mais um aspecto importante é que Bakhtin no livro CPIMR põe em prática sua filosofia da linguagem, assim para ele tudo que é ideológico é um signo, já que tudo que é ideológico possui um significado que remete a algo situado fora de si. Adquirindo, dessa maneira um sentido que ultrapassa suas particularidades, não podendo ser tomado como algo que existe apenas como parte de uma realidade, já que ele também reflete e refrata uma outra. Assim, o signo na constituição do sujeito parte do exterior para o interior, do social para o individual e a palavra nada mais é do que produto da interação das forças sociais.

Outro pensador que contribuiu com novas ideias para se pensar a História foi Michel Foucault (1926, Poitiers – 1984, Paris). Para

compreendermos a participação que este filósofo por formação desempenhou na discussão que acontecia na “Nova História Cultural”, é pertinente compreender alguns aspectos que envolveram sua primeira fase de produção, denominada “Arqueologia do Saber”, pois foi no encerramento desta fase que Foucault elaborou um livro dedicado a discorrer sobre os aspectos teóricos que se desdobraram a partir das suas pesquisas anteriores.

Nesta fase, Foucault buscou primeiramente através do livro *A História da Loucura na Idade Clássica* (1961) se debruçar sobre os saberes, em diferentes épocas, que abordavam a loucura como objeto de análise. Neste trabalho não se buscou compreender os saberes predecessores a luz dos saberes posteriores, como se eles fizessem parte de uma trajetória linear evolutiva no processo de desvendamento do objeto loucura. Pelo contrário, o saber foi definido como “o campo próprio da investigação”.⁶ Ou seja, os saberes foram analisados em suas próprias configurações, de modo que possibilitou, e este era um dos objetivos principais do estudo, estabelecer relações entre os saberes, identificar seus períodos, suas compatibilidades e incompatibilidades, permitindo a identificação de regras que singularizavam as formações discursivas. Vale ressaltar que além de operar com a percepção de saberes descontínuos, Foucault também buscou, nesta obra, ir além do nível do discurso e analisar como se dava a relação destes discursos teóricos com os espaços institucionais que obtinham controle sobre o corpo do louco.

⁶

MACHADO, Roberto. “Por uma genealogia do poder”. In: MACHADO, Roberto (org) *Microfísica do Poder*. Ed.21. Editora Paz e Terra SA: Rio de Janeiro, 2005, p. 7.

Outra pesquisa importante, também desta primeira fase de Foucault, foi *As Palavras e as Coisas* (1966). O objetivo deste livro foi de compreender como se constituiu as ciências humanas dentro de um feixe de relações entre saberes que formam um campo conceitual e cria um espaço que possibilita a existência destas ciências humanas. Estas – como a psicologia, a antropologia – só podem existir

[...] a partir do momento em que o aparecimento, no século XIX, de ciências empíricas (...) como a biologia, por exemplo, (...) e das filosofias modernas (...) tematizaram o homem como objeto e como sujeito do conhecimento (...), pois foram tais elementos, como inter-relações conceituais, que abriram espaço para “um estudo do homem com representação. (MACHADO, 2005, p.9)

Após os dois estudos que acabamos de apontar – *A História da Loucura* e *As Palavras e as Coisas* –, entre outros, Foucault, como já foi destacado, decidiu escrever uma obra mais teórica, que possibilitasse discorrer e apresentar de forma mais sistemática os dispositivos teóricos que foram desenvolvidos nas pesquisas anteriores. Em um tópico – *Arqueologia e História das Ideias* – deste livro, Foucault, ao discutir sobre as semelhanças e dissonâncias entre seu método Arqueológico e os elementos e objetivos utilizados na “*História das Ideias*”, aponta quatro principais características que definem suas arqueologia.

A primeira delas refere-se ao fato do método arqueológico não se preocupar com os temas, as imagens, as representações, ou manifestações que se ocultam por trás do discurso. Ela, a arqueologia, “não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa”, como se ele fosse revestido por

uma sombra que impede o olhar de penetrar em sua verdadeira essência. Neste sentido, a arqueologia não é alegórica, ou interpretativa, pelo contrário, ela busca compreender “o discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento”.⁷

A segunda característica da Arqueologia diz respeito à ideia de descontinuidade. Foucault não busca uma linha contínua que liga os discursos aos que o precedem ou o seguem. A arqueologia não se volta para o momento em que os discursos ganham, ou perdem, sua identidade. Diferente disso, a questão principal refere-se a busca pela definição dos “discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro”; demonstrar seus limites, e rupturas para melhor identifica-los.⁸

O terceiro aspecto remete ao fato da arqueologia não se basear, em sua análise, no caráter soberano da obra. Esta não é “recorte pertinente”, fechado e acabado em si mesmo, “mesmo se tratasse de recolocá-la em seu contexto global ou na rede das causalidades que sustentam”. E continua Foucault: “Ela [a arqueologia] define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais, às vezes as comandam inteiramente e as dominam sem que nada lhes escape; mas às vezes, também, só lhes regem uma parte.” Deste modo, o criador da obra, que normalmente lhe aparece como um elemento unificante, para Foucault torna-se um ser estranho.⁹

Finalmente, a quarta e última característica que Foucault aponta em sua arqueologia volta-se

⁷ FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 157.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, p. 158.

para a ideia de que o que ela busca “não é o retorno ao próprio segredo da origem [e sim] a descrição sistemática de um discurso-objeto”. Portanto, não se trata de procurar trazer a tona os desejos ou pensamentos do sujeito no momento em que ele profere o discurso, ou então, “não tenta repetir o que foi dito”. O que Foucault faz, é antes, como observamos em *A História da Loucura* onde o autor efetua um processo de desconstrução ou desnaturalização do objeto loucura, uma crítica a ideia de origem. Deste modo, a arqueologia nega crença de que existe uma verdade escondida em uma origem ocultada por um discurso.¹⁰

O próximo autor a ser abordado também apresenta uma forte contribuição para se pensar a escrita da história, Pierre Bourdieu (1930, Béarn – 2002, Paris) proporcionou novos caminhos para o entendimento do mundo social e as suas formas de dominação. Em *O Poder Simbólico*,¹¹ o autor mostra uma preocupação em esclarecer o conjunto de seus instrumentos teóricos e sua metodologia, mostrando o processo de formulação de algumas de suas noções operatórias como os conceitos de habitus, reprodução, poder simbólico, capital, distinção, campo, entre outros.

O termo “o poder simbólico” pode ser entendido como um poder que constrói a crença da realidade, criando uma nova visão de mundo, porém se articula por meio de estratégias de dominação organizadas o que torna desnecessário o uso da força, da violência ao corpo “(...) o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles

que não o querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem.” (BOURDIEU, 1989, p.8). Assim Bourdieu conceitua:

O poder simbólico como o poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer crer e fazer ver, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo: poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 1989, p. 14)

Bourdieu propõem uma sociologia reflexiva sugerindo que longe de ser unilateralmente definido por estruturas objetivas ou pela subjetividade, o sentido da ação social é resultado da relação dialética que se estabelece entre as estruturas objetivas e a subjetividade dos agentes sociais. Com esse entendimento, Bourdieu numa tentativa de conciliar estruturas objetivas e subjetivas constrói os conceitos de campo e *habitus*.

O conceito de campo pode ser entendido como *locus* em que se trava uma luta concorrencial entre os atores, no qual estes interagem em campos que se inter-relacionam, contudo, em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. Segundo Bourdieu:

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. (Bourdieu: 1992, p. 27)

Já o conceito de habitus foi criado para fazer

¹⁰ Ibidem.

¹¹ BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

a mediação entre as estruturas objetivas que predispõem os indivíduos a agir em determinado sentido e o sentido da ação efetivamente realizado. Para Bourdieu:

(...) tal noção permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência, a da economia clássica e do seu homo econômicos que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico. Retomando a velha noção aristotélica de *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, eu desejava reagir contra o estruturalismo e sua estranha filosofia da ação (...). (BOURDIEU, 1989, p.61)

Dessa forma, o *habitus* pode ser considerado como um sistema subjetivo de estruturas interiorizadas, comuns a todos os membros de seu grupo e que constituem a condição de toda percepção do mundo.

Com isso, através dessa pequena exposição de alguns conceitos criados por Bourdieu podemos notar a importância desse sociólogo que segundo Chartier, desenvolveu uma nova mentalidade para explicar o mundo social, por meio de símbolos e representações sobre a realidade. O pensamento sociológico desse autor articula por meio de símbolos, práticas cotidianas, representações artísticas, que se fundem e nos revelam todos os interesses e relações de poder do mundo atual. O trabalho de Bourdieu serve para explicitar a existência de novas práticas de poder e meios de dominação, muito além das ações políticas e econômicas, porem atreladas a elas.¹²

ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA

Como já vimos, na segunda metade do século XX, a disciplina histórica passou por um momento em que embates entre diversas tendências e metodologias demonstravam a relatividade do conhecimento histórico, gerando certo esforço de se repensar essa disciplina.¹³ Desse esforço se afirmaria um novo campo de estudo, a História da Historiografia, que na tentativa de superar os impasses vividos pela história apontaria para novos horizontes de pesquisa.¹⁴

A História da Historiografia passou então a se dedicar ao estudo dos diferentes discursos a respeito da história, dos métodos históricos e dos diversos modos de se escrever a história, evidenciando embates, tensões, disputas por memória e ações eletivas que fazem parte do processo de transformação do passado em história. Com isso, verificou-se que deslindar as tramas e os fundamentos constituintes da operação historiográfica¹⁵ poderia ajudar o historiador a compreender os impasses do ofício nesse início do século XXI. Assim, a pesquisa em História da Historiografia nos impõe uma interrogação a respeito da memória e de suas artimanhas que estão sempre voltadas para a sacralização dos objetos a que se dedicam.

No Brasil, assim como na Europa, a História da

¹² CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações*. São Paulo: Difel, 1989.

¹³ GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. *Sobre a historiografia brasileira como campo de estudos e reflexões*. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida; GONTIJO, Rebeca; GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira Das. *Estudos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

¹⁴ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e cultura histórica: notas para um debate*. *Ágora. Revista de História e Geografia. Dossiê Historiografia e Escrita da História*, v. 11, n. 1, p. 31-47. jan./jun. 2005.

¹⁵ CERTEAU, Michel de. *A operação historiográfica*. In: *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.65-119.

Historiografia ganha status de um campo relativamente autônomo por volta da segunda metade do século XX, na esteira dos embates entre tendências e metodologias algumas vezes antagônicas, mas que demonstravam cada uma a seu modo, a relatividade do conhecimento histórico. Diante desse quadro de incerteza que se afigurava, os historiadores sentiram a necessidade de se debruçar sobre a evolução do saber histórico e refletir sobre as práticas do seu próprio ofício.¹⁶

A publicação de dois trabalhos importantes na década de setenta, de acordo com Manoel Salgado Guimarães, “colocaria a escrita da história no centro das interrogações contemporâneas acerca do ofício do historiador”. Meta-história, de Hayden White¹⁷ publicado em 1973, e A escrita da História de Michel de Certeau¹⁸, publicado dois anos depois, seriam sintomas de profundas alterações no campo trazendo a discussão em torno da dimensão da escrita à agenda de preocupações do historiador. Ainda segundo Manoel Salgado, o movimento que ficou conhecido como “linguistic turn”, ao apontar a centralidade da linguagem para o conhecimento, trouxe grandes mudanças para o campo da História da Historiografia reorganizando suas práticas e pressupostos iniciais.

Seguindo as considerações do autor, podemos apontar aqui três pontos principais dessas mudanças que afetaram significativamente o trabalho do historiador. O primeiro, e de fundamental importância, é a desnaturalização da escrita, que teve como consequência a aceitação do caráter político-

cultural das escolhas que a rodeiam. Essa constatação permite-nos articular a escrita às produções da cultura humana. Um segundo ponto importante para essa mudança é que a escrita passou a constituir o autor, ou seja, o caminho a ser feito é do texto ao autor e não o contrário, aceitando-se dessa forma, o papel central da cultura para a compreensão das condições de possibilidade e emergência de um texto.

E por fim, o terceiro ponto que merece destaque é que a escrita parece viabilizar a produção de fontes capazes de conferir uma nova possibilidade ao esforço coletivo da lembrança, produzindo uma nova noção de verdade e com isso, o texto adquiriu centralidade para a investigação historiográfica, uma vez que é a partir dele que podemos compreender os passados possíveis e historicamente construídos pelos homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição de alguns pontos do pensamento de Bakhtin, Foucault e Bourdieu pudemos verificar a importante influência teórica que esses autores trouxeram para a renovação da área da história e como esta renovação contribuiu para que a História da Historiografia ganhasse status de um campo relativamente autônomo.

Primeiramente podemos nos ater ao pensamento de Bakhtin traçando algumas possíveis relações entre as ideias desse autor e a História da Historiografia. Sua noção de polifonia, entendida como a percepção de

¹⁶ GUIMARÃES, 2011, p. 21.

¹⁷ WHITE, Hayden. Meta-História. A imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

¹⁸ CERTEAU, (1982), op. cit.

várias vozes existentes no documento histórico, pode contribuir para notarmos que o texto historiográfico pode revelar que o mesmo está inserido em uma cultura histórica e que esta está se manifestando no próprio texto histórico. Ainda podemos dizer que o universo dos signos, assim denominado por Bakhtin, pode contribuir para essa percepção, já que, para ele, a palavra parte do social para o individual mostrando a interação das forças sociais.

Já Foucault ajuda a compreender que os objetos tratados em textos historiográficos são construções da cultura histórica na qual o autor está inserido, assim como o próprio conhecimento que o autor dispõe, não podendo ser visto, dessa forma, como um saber evolutivo. Com isto podemos notar que as ideias de descontinuidade e desnaturalização dos objetos podem nos ser úteis.

Bourdieu, entre outras coisas, pode nos ajudar a pensar os textos historiográficos a partir de posições ocupadas no interior de um campo-espaco autônomo em que ocorrem relações entre agentes que atuam segundo certas leis e regras, as quais acarretam a incorporação de habitus.

Assim a partir da tentativa aqui exposta de algumas aproximações entre o pensamento desses importantes teóricos e as ideias da assim chamada, História da Historiografia, podemos notar que a complexidade desses pensamentos lança grande desafio a este relativamente novo campo de estudo, que se move através desses desafios, já que como afirma Lucia Guimarães, a história da história não passa de uma longa conclusão em aberto, ou seja um convite a permanente reflexão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7 ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 65-119.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. São Paulo: Difel, 1989.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Sobre a historiografia brasileira como campo de estudos e reflexões. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida; GONTIJO, Rebeca; GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das (org.). **Estudos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. **Ágora: Revista de História e Geografia**, v. 11, n. 1, p. 31-47, jan./jun. 2005.

LEITE, Francisco Benedito. Cultura popular na Idade Média e no Renascimento no contexto de François Rabelais como obra de maturidade Mikhail M. Bakhtin. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO**, v. 2, n. 1, 2011.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WHITE, Hayden. **Meta-História**: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

METODOLOGIA DE ENSINO: MÍDIAS NA EDUCAÇÃO; DO GIZ AO TOQUE DIGITAL

TEACHING METHODOLOGY: MEDIA IN EDUCATION; FROM CHALK TO DIGITAL TOUCH

PAULO EDUARDO CONCEIÇÃO FARIAS
VÍVIAN CHRISTINA ALBINO MOREIRA DINIZ**1**
2**RESUMO**

O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama sobre o ensino inicial de uma língua estrangeira (LE) para alunos do Ensino Infantil, com faixa etária de 4 a 6 anos, em processo de alfabetização e a utilização da lousa digital (recurso audiovisual relativamente novo com seu uso em ampliação no Brasil, na área educacional) como ferramenta auxiliar do educador. O trabalho apresenta um breve estudo da situação do ensino e aprendizagem da língua estrangeira no Brasil e procura discutir o impacto dos recursos audiovisuais, no caso a lousa digital, no ensino e aprendizado de um idioma tanto para o aluno como para o educador.

PALAVRAS-CHAVE: Lousa Digital; Ensino e Aprendizagem; Língua Estrangeira. Interatividade.

ABSTRACT

The objective of this paper is to present a panorama about the initial teaching of a foreign language (FL) for children, aged 4 to 6 years, in literacy process and the use of the digital slate (relatively new audiovisual resource with its use in expansion in Brazil, in the educational area) as an auxiliary tool of the educator. The paper presents a brief study of the situation of teaching and learning of the foreign language in Brazil and seeks to discuss the impact of audiovisual resources, in the case of the digital slate, in teaching and learning a language for both the student and the educator.

KEYWORDS: Digital Slate; Teaching and learning; Foreign language; Interactivity.

¹ Graduação em teatro/Arte-Educação pela Universidade de Sorocaba Ano 2008; Graduação em Pedagogia FAC São Roque Ano 2011. Especialista em Docência do Ensino Superior com Ênfase em Políticas Educacionais pela Faculdade Cooperativa FACESPI Ano 2017; Literatura Infantil e em Gestão Escolar pela Faculdade do vale FACUVALE Ano 2025 e 2026. Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Arte - na rede SESI, Diretor de Escola da rede Municipal de Votorantim.

² Graduação em Pedagogia FAC São Roque Ano 2016; Letras Português - Inglês, Universidade Paulista, Ano 2013. Especialista em Mídias na Educação, UNESP, Ano 2012; Ludopedagogia, Faculdade de Desenho de Tatuí, Ano 2017; Psicomotricidade, Faculdade Conectada. FACCONNECT, Ano 2023. Professora de Ensino Infantil da rede Municipal de Sorocaba.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea encontra-se profundamente marcada pelo avanço das tecnologias digitais e pela rápida circulação de informações. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) modificaram as relações sociais, culturais e educacionais, exigindo da escola novas metodologias capazes de acompanhar as transformações da chamada Era da Informação. Nesse cenário, os recursos tecnológicos passaram a ocupar lugar de destaque nas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um ensino mais interativo, dinâmico e significativo.

Entre os diversos recursos tecnológicos disponíveis no contexto escolar destaca-se a lousa digital interativa, ferramenta que possibilita maior participação dos estudantes durante as aulas. Sua utilização favorece a integração entre sons, imagens, vídeos, jogos educativos e conteúdos digitais, ampliando as possibilidades metodológicas do professor. Além disso, a interação proporcionada pela tecnologia touch screen desperta maior interesse e motivação dos alunos.

Na Educação Infantil, o uso da lousa digital torna-se ainda mais relevante devido às características próprias dessa fase do desenvolvimento humano. Crianças entre quatro e seis anos encontram-se em intenso processo de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Segundo Jean Piaget, nessa etapa ocorre a chamada fase pré-operacional, caracterizada pela explosão linguística, pela utilização de símbolos e pelo desenvolvimento da imaginação. Assim, os recursos audiovisuais e as atividades interativas tornam-se importantes instrumentos para estimular a aprendizagem infantil.

O ensino da língua inglesa também assume grande importância no contexto da

globalização. O domínio de uma língua estrangeira passou a ser uma necessidade social, cultural e profissional. Entretanto, nas escolas públicas brasileiras, o contato com a língua inglesa geralmente ocorre apenas no Ensino Fundamental, limitando o desenvolvimento linguístico das crianças em uma fase considerada extremamente favorável para a aquisição da linguagem.

Nesse sentido, o presente artigo busca analisar as contribuições da lousa digital no ensino da língua inglesa para crianças da Educação Infantil. O estudo aborda a importância das tecnologias digitais no processo educativo, o ensino precoce da língua inglesa, a utilização de jogos digitais educativos e os desafios enfrentados pela educação contemporânea diante da inserção das mídias no ambiente escolar.

AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação transformaram profundamente a sociedade contemporânea. O acesso à informação tornou-se mais rápido, democrático e abrangente, modificando as formas de comunicação, produção do conhecimento e aprendizagem. No contexto educacional, as NTICs passaram a representar importantes ferramentas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas e interativas.

Segundo Miranda (2007), as tecnologias digitais possibilitam novas formas de ensinar e aprender, permitindo maior interação entre professores, estudantes e conteúdos pedagógicos. Recursos como computadores, tablets, internet, projetores multimídia e lousas digitais ampliam as possibilidades metodológicas dentro da sala de aula,

favorecendo práticas pedagógicas mais colaborativas e significativas.

A presença das tecnologias na escola exige mudanças no papel do professor. O educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do conhecimento, orientando os estudantes na seleção, interpretação e utilização das informações disponíveis. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que a educação deve promover diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, apesar dos benefícios proporcionados pelas tecnologias educacionais, ainda existem desafios relacionados à infraestrutura das escolas públicas brasileiras, à falta de investimentos e à necessidade de formação continuada dos professores. Muitas instituições ainda não possuem equipamentos adequados ou profissionais capacitados para utilizar as tecnologias de maneira eficiente no processo educativo.

Outro aspecto importante refere-se ao planejamento pedagógico. A simples utilização da tecnologia não garante aprendizagem significativa. É necessário que os recursos tecnológicos estejam articulados aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes. Dessa forma, as tecnologias deixam de ser apenas instrumentos ilustrativos e passam a atuar como ferramentas efetivas na construção do conhecimento.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O ensino da língua inglesa no Brasil possui relação direta com os processos históricos, políticos e econômicos vivenciados pelo país ao longo dos séculos. A introdução formal do

ensino da língua inglesa ocorreu em 1809, durante o período joanino, através de decreto assinado pelo príncipe regente Dom João VI.

A aproximação entre Brasil e Inglaterra intensificou-se durante o período napoleônico, especialmente após a transferência da corte portuguesa para o Brasil. A abertura dos portos brasileiros às nações amigas fortaleceu as relações comerciais com os ingleses e aumentou a necessidade do aprendizado da língua inglesa para fins econômicos e diplomáticos.

Ao longo do século XIX e início do século XX, o ensino da língua inglesa passou por diferentes transformações metodológicas. Inicialmente, o foco encontrava-se na leitura e tradução de textos. Posteriormente, surgiram propostas voltadas para o desenvolvimento da oralidade e da comunicação.

Com o avanço da globalização e o fortalecimento dos Estados Unidos como potência mundial após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa consolidou-se como idioma internacional utilizado em áreas como ciência, tecnologia, comércio, turismo e comunicação. Atualmente, o inglês está presente em diversos aspectos da vida cotidiana, sendo considerado ferramenta fundamental para inserção social e profissional.

Apesar disso, o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta dificuldades relacionadas à falta de recursos didáticos, pequena carga horária e escassez de profissionais especializados. Muitas vezes, o ensino concentra-se apenas na leitura e interpretação de textos, deixando em segundo plano habilidades como oralidade, escuta e escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

reconhecem a importância da língua estrangeira na formação do cidadão, destacando seu papel na ampliação cultural e na participação social dos estudantes. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as metodologias utilizadas no ensino da língua inglesa, especialmente na Educação Infantil.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

O ensino da língua inglesa para crianças vem ganhando destaque nas últimas décadas devido às exigências de uma sociedade globalizada e tecnologicamente conectada. O contato precoce com outro idioma favorece o desenvolvimento cognitivo, amplia o vocabulário e estimula habilidades comunicativas importantes para a formação integral do indivíduo.

Segundo Piaget, crianças entre quatro e seis anos encontram-se na fase pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. Nessa etapa ocorre intensa ampliação da linguagem, utilização de símbolos e desenvolvimento da imaginação. As crianças aprendem através da interação com o meio, da observação, das imagens, dos sons e das brincadeiras.

Dessa forma, o ensino da língua inglesa na Educação Infantil deve ocorrer de maneira lúdica e interativa, utilizando músicas, histórias, jogos, imagens e atividades audiovisuais. O objetivo não é a memorização mecânica de conteúdos gramaticais, mas sim a familiarização da criança com os sons, palavras e expressões da língua estrangeira.

Entretanto, existem desafios relacionados à falta de materiais didáticos específicos para essa faixa etária, à ausência de profissionais com formação adequada e à pequena valorização do ensino de língua estrangeira na

Educação Infantil. Muitas escolas ainda não reconhecem a importância do aprendizado precoce de uma segunda língua.

Além disso, as crianças pequenas possuem tempo de concentração reduzido, exigindo atividades mais dinâmicas e diversificadas. Nesse contexto, as tecnologias digitais e os jogos educativos tornam-se importantes aliados do professor no desenvolvimento das aulas.

Tabela 1 – Estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Estágio	Faixa Etária	Características
Sensório-motor	0 - 2	Inteligência assume forma de ações motoras
Pré-operacional	3 - 7	Natureza intuitiva
Operacional concreto	8 - 11	Lógica desenvolvida, porém depende de referências concretas
Operacional formal	12 - 15	Pensamento envolvendo abstrações

MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO PROCESSO EDUCATIVO

As mídias desempenham papel fundamental na educação contemporânea. A chamada “Era da Informação” modificou completamente a relação da sociedade com o conhecimento, tornando o acesso às informações mais rápido e acessível.

Na escola, as tecnologias digitais possibilitam novas formas de comunicação e aprendizagem. Recursos audiovisuais, vídeos, jogos digitais e plataformas interativas favorecem aulas mais dinâmicas e despertam maior interesse dos estudantes.

A utilização das mídias na educação também

contribui para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e pensamento crítico dos alunos. O estudante deixa de ser sujeito passivo e passa a participar ativamente da construção do conhecimento.

Apesar disso, muitos professores ainda apresentam dificuldades na utilização das tecnologias educacionais, seja por falta de formação específica ou insegurança diante dos recursos tecnológicos. Dessa forma, torna-se fundamental investir em capacitação docente e em políticas públicas voltadas à inclusão digital no ambiente escolar.

A LOUSA DIGITAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A lousa digital interativa representa uma importante inovação tecnológica no contexto educacional. Esse recurso combina computador, projetor multimídia e tela sensível ao toque, permitindo maior interação entre professor, estudante e conteúdo pedagógico.

Sua utilização favorece aulas mais participativas e dinâmicas, possibilitando acesso a vídeos, imagens, jogos educativos, músicas e conteúdos online. No ensino da língua inglesa, a lousa digital auxilia no desenvolvimento da oralidade, da escuta e da ampliação do vocabulário.

Outro aspecto importante é a possibilidade de salvar e compartilhar as atividades desenvolvidas durante as aulas. O professor pode preparar materiais interativos, acessar links educativos e utilizar recursos multimídia para enriquecer o processo de aprendizagem.

Além disso, a tecnologia touch screen desperta maior interesse dos estudantes, tornando-os participantes ativos durante as atividades pedagógicas.



Figura 1 - Elementos da lousa digital interativa

Fonte: <http://www.planetbuscas.net/compara/projetor-benq-mp-512-st-2200-lumens/>
<http://alexdasilveira.com/biabyte/?p=1>
http://sp.quebarato.com.br/sao-paulo/lousa-digital-ebeam-lousa-interativa-sistema-via-usb__5B560A.html

As ferramentas apresentadas pela lousa podem ser acessadas com o toque, que substituem canetas ou giz, assim como se pode escrever normalmente com o próprio dedo. Apesar de funcionar normalmente utilizando apenas a mão, a lousa também possui canetas e apagador específicos. As canetas são ativadas assim que retiradas de sua bandeja de suporte e um sistema sensores identifica qual caneta será ativada.



Figura 2 – Bandeja com canetas e apagador **Fonte:** Apostila simplificada Smart Board

JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS

Os jogos digitais educativos representam importantes instrumentos metodológicos para a Educação Infantil. Eles favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social e linguístico das crianças de forma lúdica e prazerosa.

Jogos da memória, quebra-cabeças, associação de imagens e atividades de classificação auxiliam na aprendizagem da língua inglesa, estimulando a oralidade, a memorização de palavras e a compreensão auditiva.

Na lousa digital, os jogos tornam-se ainda mais atrativos devido à possibilidade de interação coletiva e manipulação direta dos objetos presentes na tela. Além disso, os jogos promovem cooperação, respeito às regras e participação ativa dos estudantes.

O professor possui papel fundamental nesse processo, sendo responsável pela seleção das atividades e pela mediação da aprendizagem.

ATIVIDADES

A maior preocupação que se deve ter na construção de uma atividade lúdica com a lousa digital interativa é fazer com que a criança possa participar, interagir, ser agente contribuidor, seja escrevendo, desenhando, participando dos jogos etc.

No caso de um ensino bilíngue, as imagens e sons explicam o que não deve ser traduzido e

ao mesmo tempo aumentam o vocabulário dos alunos. A seguir colocarei algumas atividades sugestivas nesse caso específico.

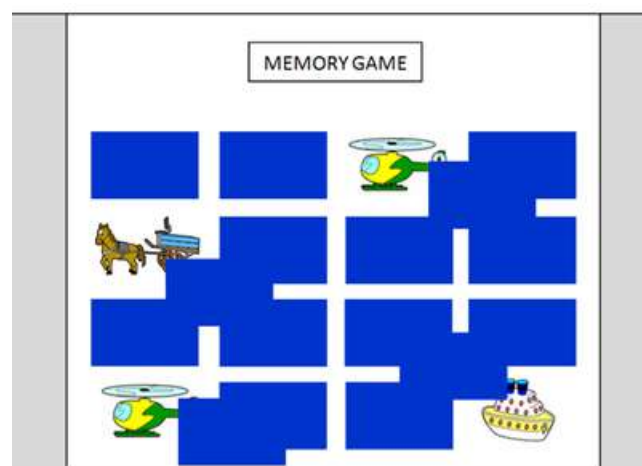


Figura 3 – Jogo da memória. Fonte: Própria autoria

Esse é um exemplo de jogo da memória, onde a criança arrasta as peças azuis e assim descobre a figura que tem embaixo tentando formar os pares. É um jogo muito interessante, pois possibilita que as crianças interajam entre si, já que pode ser jogado por mais de um jogador ao mesmo tempo.

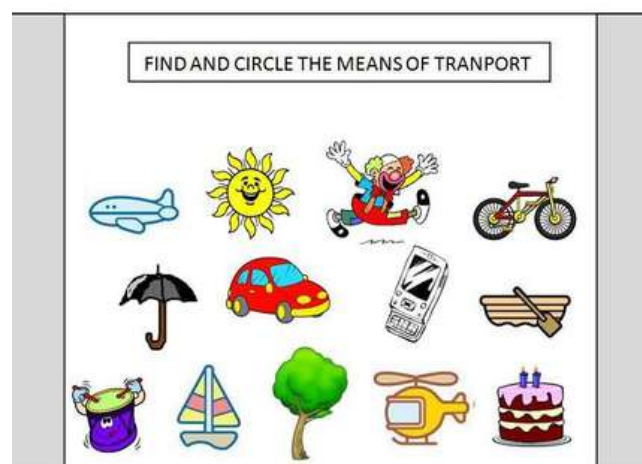


Figura 4 – Jogo de encontre e circule. Fonte: Própria autoria

Este outro exemplo pode ser executado tanto com o dedo, quanto com as canetas que a lousa digital possui. A criança deve encontrar e circular os meios de transporte. Como se trata de uma atividade em inglês, a professora que achar interessante pode utilizar outro recurso da lousa e quando a figura for clicada, os alunos poderão ouvir o nome daquele determinado objeto, o que aumentará o vocabulário da criança.

Outro recurso bem interessante que podemos aproveitar da lousa digital é a utilização de links. Assim pode-se utilizar vídeos digitais educativos que enriquecem muito a aula.

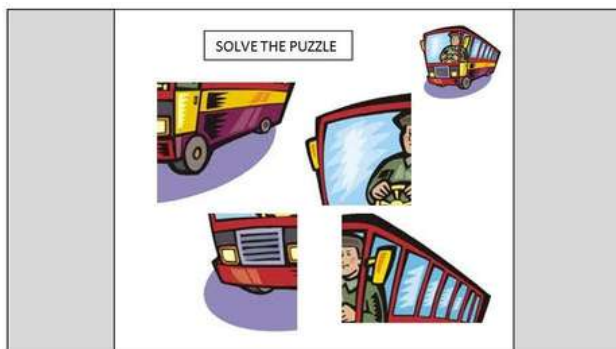


Figura 6 – Jogo de completar palavras
Fonte: Própria autoria

Essa atividade é direcionada para crianças maiores. Geralmente o ensino do inglês para faixa etária de 5 anos segue o método dos fonemas, então, a criança pode clicar no desenho para ouvir o som da palavra e de acordo com o que escuta, a completa, utilizando a caneta.



Figura 7 – Atividade de classificação

Para finalizar os exemplos de atividades, segue a proposta em que a criança deve classificar os meios de transporte em terrestres, aéreos, e aquáticos e assim levar a foto até o quadro mais adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da lousa digital no ensino da língua inglesa na Educação Infantil representa uma importante inovação pedagógica. As tecnologias digitais ampliam as possibilidades metodológicas e tornam o processo de aprendizagem mais interativo, significativo e motivador.

Os recursos audiovisuais e os jogos digitais educativos favorecem o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, contribuindo para a aprendizagem da língua inglesa de maneira lúdica e participativa.

Entretanto, ainda existem desafios relacionados à infraestrutura escolar, formação docente e valorização do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil. Dessa forma, torna-se necessário investimento em políticas públicas educacionais capazes de promover inclusão digital e formação adequada dos profissionais da educação.

Conclui-se que a integração entre tecnologia e educação pode contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais modernas, inclusivas e alinhadas às necessidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. **A Educação Infantil descobrindo a Língua Inglesa: interação professor/aluno**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/09.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

CHAGURI, Jonathas de Paula. Jogos: Uma maneira lúdica em aprender a Língua Inglesa. In: **Trabalho apresentado à Graduação em Letras (Port. Ingl. Esp) como requisito à disciplina de Prática de Inglês II**. Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná, FACINOR, Loanda, 2004, p. 1-13.

CONTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **História geral e do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2009.

DIAS, Mauricio. **Sete décadas de história**: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

EDUCAÇÃO, Mídias Na et al. (Org.). **Módulo Introdutório**: Integração de Mídias na Educação. Disponível em: <http://www.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83230/etapa_1/p1_01.html>. Acesso em: 18 fev. 2012.

FARHA, Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis; LARANJEIRA, Maria Inês; PRADO, Iara Glória Areias. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangueira.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.

FERNANDES, Elisângela. No centro das atenções. **Nova Escola**. São Paulo, n., p.64-71, 5 out. 2011.

FERRARI, Márcio. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml>>. Acesso em: 5 mai. 2012.

FERRARI, Márcio. **Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/medica-valorizou-aluno-423141.shtml?page=1>>. Acesso em: 5 mai. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura) LEFFA, Vilson J. **O Ensino das Línguas Estrangeiras no contexto nacional**. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

LENZA, Bernadete. **Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Interativa, 2010. 33 p.

MAGNÓLI, Demétrio; ARAÚJO, Regina. **Geografia - a construção do mundo**: Geografia geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2005.

MATTOS, Ilmar R. de. **O Rio de Janeiro, capital do reino**. São Paulo: Atual, 1995.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação **Revista de Ciências da Educação**, n. 03, p. 41-50, 2007. Disponível em <<http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>>. Acessado em 13 de março de 2017

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SALLA, Fernanda. **Henri Wallon e o conceito de sincretismo**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/henri-wallon-conceito-sincretismo-643155.shtml?page=0>>. Acesso em: 5 mai. 2012.

SILVA, Wanderlei Sérgio da. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Interativa, 2010. 20 p.

SILVA, Susany Garcia da. **Jogos educativos digitais como instrumento metodológico na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: https://fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_4.pdf Acesso em 31 de março de 2017.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Games in Early Childhood Education

REGIANE MESSIAS DA SILVA¹**RESUMO**

O lúdico na educação infantil tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo. Nesse sentido, o artigo tem a finalidade de refletir sobre jogos que conduzam a inserção da criança e das atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu desenvolvimento. A criança brinca para entender o mundo, assim aprende a falar, ouvir, representar, inventar, imitar, negociar, imaginar, ou seja, aprende a respeitar as opiniões do outro, a expor suas ideias, tomar decisões, fazer escolhas e resolver conflitos. Diante da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, apresentamos como o brincar pode ser concretizado numa escola de Educação Infantil e como os jogos estimulam o raciocínio, memória, e a coordenação motora da criança. Vivemos uma época em que a tecnologia avança aceleradamente, inclusive na educação, mas as atividades lúdicas não podem ser esquecidas no cotidiano escolar; porque a alternativa de trabalhar de maneira lúdica em sala de aula é atraente e educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Educação Infantil; Socialização; Memória; Raciocínio.**ABSTRACT**

Play in early childhood education has been one of the instruments that foster quality learning for children, through techniques that promote the development of fundamental skills in this process. In this sense, this article aims to reflect on games that lead to the inclusion of children and playful activities in the context of early childhood education and the effects of this practice on their development. Children play to understand the world, thus learning to speak, listen, represent, invent, imitate, negotiate, imagine; in other words, they learn to respect the opinions of others, to express their ideas, to make decisions, to make choices, and to resolve conflicts. Given the importance of play for children's development, we present how play can be implemented in an early childhood education school and how games stimulate reasoning, memory, and motor coordination in children. We live in a time when technology is advancing rapidly, including in education, but playful activities cannot be forgotten in the school routine; because the alternative of working playfully in the classroom is attractive and educational.

KEYWORDS: Games; Early Childhood Education; Socialization; Memory; Reasoning.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

Quando abordamos assuntos relacionados à Educação Infantil, sabemos que estamos trabalhando com a faixa etária de zero a cinco anos de idade, que compreende a primeira etapa da educação básica.

Por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem saberes, resolvem conflitos, experimentam sensações, lidam com diferentes sentimentos e aprendem a conviver e a cooperar com um grupo, sendo que a mesma linguagem natural da própria criança. Na construção dos conhecimentos é importante que a criança se faça presente na escola desde a Educação Infantil para que o aluno possa desencadear todo o processo de aprendizagem, comunicando e se expressando por meio de atividades lúdicas.

A aceitação e a utilização de jogos e brincadeiras como uma estratégia no processo de ensinar e do aprender têm ganhado força entre os educadores e pesquisadores, por considerarem, em sua grande maioria, uma forma de trabalho pedagógico que estimula o raciocínio e favorece a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano.

Por meio de jogos e brincadeiras as crianças passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem, sendo que essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações.

Para Vygotsky, a criança realiza aquilo que gosta, mas aprende a se submeter a regras, que fazem com que ela renuncie a uma ação impulsiva. Esse exercício favorece o desenvolvimento do controle emocional do respeito ao outro, da vida social (apud. MOREIRA E ANDRADE, 2008, p. 69).

Segundo Piaget, os jogos coletivos são paradigmáticos para a moralidade humana. Representa atividades interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato este que explicita a condição de legislador de cada um deles.

O brincar e o jogar na Educação Infantil, devem ser vistos como uma estratégia e deve privilegiar o ensino dos conteúdos da vida cotidiana, tendo o brincar um lugar de destaque no planejamento pedagógico.

HISTÓRIA DO JOGO

O jogo é conhecido desde nossos antepassados, mas com tempo ele passou a ser visto de maneira diferente, psicólogos, filósofos, matemáticos e outras áreas como Antropologia, Sociologia, Linguística e História, mais precisamente nos anos 60 gerando estudos interdisciplinares e trazendo um campo imenso de resultados que conseguimos por meio do jogo.

Apesar de o jogo ser desenvolvido há muito tempo, só nos anos 70 foi visto de maneira diferente, estimulado por Piaget e sua obra “A formação do símbolo da criança” (1978), destinado a pesquisadores e professores interessados em compreender o jogo infantil.

Segundo Kishimoto, o significado atual do jogo, incluindo a função lúdica e a pedagógica, elaborada a partir da doação do jogo por Froebel, nos jardins-de-infância, mostra o papel da pedagogia froebeliana nesse campo. Posteriormente, psicólogos investigam sua função no psiquismo infantil, na constituição de processos interiores e nas manifestações da conduta infantil.

Azevedo (1993) afirma que os jogos permitem a colocação de problemas, favorecem a criatividade e a elaboração de estratégias de solução. Para ela, os problemas colocados pelos jogos se constituem num fator de desafio e desequilíbrio, que instigam a criança à ação, à busca pela superação dos desafios.

O PAPEL DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS

Desde os primeiros anos de vida, os jogos e as brincadeiras são nossos mediadores na relação com as coisas do mundo. Por meio do jogo, aprendemos a nos relacionar com outras pessoas. Por esse motivo, o jogo tem um papel de destaque na Educação Infantil, há uma interação com o meio e com o outro que ajuda no crescimento e amadurecimento da criança. Os jogos e as brincadeiras possuem aspectos fundamentais para a aprendizagem racional e emocional.

Para Vygotsky (1995) a identidade da pessoa se constrói na interação social, no jogo a maioria das vezes acontece de forma coletiva, mas também pode acontecer de forma individual.

No jogo a criança aprende as regras, aprende solucionar problemas, a exprimir o imaginário e a construir a sua personalidade.

O jogo tem um papel muito importante nas áreas de estimulação na educação infantil, pois propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por mais bem jogadas, a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propicia a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Investigação, tentativa e erro, levantamento e checagem de hipóteses são

algumas das habilidades de raciocínio lógico que estão envolvidas no processo de jogar, a função do jogo no desenvolvimento infantil remete a transformação dos espaços e dos objetos de lazer, é no jogo e pelo jogo que a criança se torna capaz de atribuir significados diferentes aos objetos.

O jogo desenvolve sua capacidade abstração e começa a agir diferente no que vê, mudando sua percepção sobre os objetos, a criança quando joga ela está num mundo imaginário, no jogo ela não se preocupa com a aquisição de conhecimentos ou qualquer habilidade.

Para Piaget (1981), o jogo representa a predominância da assimilação sobre a acomodação, é uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade da criança sem limitações, assim a imitação, o desenho e a linguagem contribuem para a construção da representação pela criança, constituindo atividades essenciais nessa fase.

O jogo e brincadeira facilitam a apreensão da realidade é muito mais um processo do que um produto, por meio dele a criança percebe como se dão as relações humanas, explora e desenvolve noções sobre o mundo físico, estabelecendo novos significados, e amplia sua percepção do real. Brincando e jogando a criança desenvolve seu senso de companheirismo, aprende a entender que existem regras para ganhar e perder, e esperar por sua vez.

Piaget (1998) acredita que os jogos são essenciais na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensorio-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à

atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu.

Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permaneçam exteriores à inteligência infantil. (Piaget (1998, p.160)).

CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS

Huizinga (1951) aponta como características do jogo: o prazer, a liberdade, o caráter não sérios, a separação dos fenômenos do cotidiano, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço.

Mais recentemente, Christie (1991) discute as características do jogo infantil, apontando pesquisas atuais que o distinguem de outros tipos de comportamentos.

A não literalidade: são as brincadeiras que se caracterizam por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo.

São exemplos de situações em que o sentido não é literal o gatinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;

Efeito positivo: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos dos prazeres ou da alegria, entre os quais o sorriso, pois quando a criança brinca livremente demonstra muito prazer por meio do sorriso, ou seja, esse processo mostra inúmeros resultados positivos aos aspectos corporais, moral e social da criança;

Flexibilidade: as crianças estão mais dispostas a ensinar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de

brincadeiras que em outras atividades não recreativas. Assim brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;

Prioridade do processo de brincar: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos;

Livre escolha: o jogo infantil só pode ter essa característica e nomeação, quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;

Controle interno: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

OBJETIVOS DOS JOGOS

Os jogos e as brincadeiras estão presentes em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência, o lúdico acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as crianças, fazendo com que a mesma conheça a si mesma e interaja com o próximo. Sabendo que o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, trabalhando também o desempenho dentro e fora da sala de aula.

Em muitas unidades escolares, os professores encontram dificuldades em compartilhar conhecimentos, que poderiam ser enfatizados com a prática dos jogos inseridos numa perspectiva, na qual os educandos poderiam desenvolver seus conhecimentos. Assim tornando o jogo não só uma questão de regras, mas sim podendo contribuir para a infância e seu crescimento.

Crianças, quando vão às escolas pela primeira vez, geralmente se traumatizam e acabam chorando por dias seguidos, devido à separação das coisas e pessoas. Aham que por estarem na escola, em um ambiente fechado, perdem toda liberdade que tinham em sua casa. Com o passar dos dias, acabam por se acostumar com o ambiente, arrumam amigos e se dedicam no que melhor sabem fazer: brincar, quando lhes é permitido (FREIRE, 2002).

É preciso entender que nesse período atividades como jogos são fundamentais para uma adaptação, pois a criança sai do seu ambiente familiar e entra num ambiente novo, em que não conhece ninguém e tem muitas crianças. A função do brinquedo é permitir o desenvolvimento da criança na apreensão do mundo e em seus conhecimentos.

Para tanto, esse brinquedo pode ser escolhido voluntariamente e vai atingir sua função lúdica quando propiciar prazer, diversão ou até mesmo desprazer, fazendo com que a criança se adapte e ganhe sua confiança através de jogos e brincadeiras.

O jogo quando se relaciona com o faz de conta, leva a criança a apresentar a ideia de desenvolvimento humano a partir das ações. Por isso brinquedos e jogos escolares são recursos voltados ao ensino que desenvolvem e educam de forma prazerosa com os objetos, o desempenho da ação sensório-motora e troca na interação, em um contexto diferenciado.

O jogo é muito importante para todas as crianças, melhorando o desenvolvimento delas, ajudando com a autoestima e motivando-as a aprender de maneira saudável, permitindo que as mesmas se interessem pelo processo de ensino

aprendizagem.

As crianças da educação infantil têm dificuldades de assimilar e acomodar ensinamentos de maneira tradicional e é por meio dos jogos e brincadeiras que se desenvolvem melhor.

O PAPEL DO PROFESSOR

Segundo Bowl (1911), Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver habilidades infantis. O brincar permite o estabelecimento de relações entre objetos culturais e a natureza, unificados pelo mundo espiritual.

Froebel concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos contribuem para as atividades infantis.

Uma das tarefas mais importantes do professor é a criação de espaços e tempos para os jogos. O professor deve organizar os espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogos, de modo que as crianças que estejam realizando um jogo que exige maior concentração, não sejam atrapalhadas por aquelas que realizam atividades de movimentos.

Para Froebel (1912), a função da educação infantil se reflete no brincar considerando “a fase mais importante da infância” do desenvolvimento humano, neste período por ser a auto ativa a representação do interno, a representação de necessidades e impulsos internos.

O professor necessita ter uma atitude ativa sobre as crianças, atitude de observação que permitirá conhecer sobre as crianças com quem trabalha. Necessita estar atento à idade e

às capacidades para selecionar os materiais. O papel do professor é um facilitador das brincadeiras, sendo necessário mesclar momentos em que orienta e dirige o processo.

O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade como pela diversidade. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar atividades que favoreçam a criatividade das crianças.

Muitas vezes o professor não percebe a seriedade e a importância dessas atividades para o desenvolvimento da criança, deixando de observar e acompanhar sua evolução.

Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo a impor uma obediência, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno.

Mostrar interesse e participar das atividades junto com as crianças é um modo de estimular a imaginação e serve de modelo para elas.

A criança que brinca sempre com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros, diz Froebel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, pudemos observar a importância do jogo na educação infantil. Descobrimos que os jogos eram valorizados mesmo antes do século XVIII, porém só nesta época que passou a ser visto de uma forma diferente, pois as crianças já estavam sendo vistas diferentes e foram surgindo várias pesquisas a partir do desenvolvimento da criança.

No jogo são desenvolvidos vários aspectos: o desenvolvimento motor, desenvolvimento lógico, a socialização, a interação, a maneira de formular, confrontar e comunicar suas próprias ideias.

É por meio do jogo que as crianças têm a facilidade de se desenvolver, brincando e aprendendo.

Descobrimos também a diferença do jogo e da brincadeira através das regras do jogo e como elas são importantes para o desenvolvimento crítico da criança, à maneira de se colocar e expor suas ideias.

Observamos que o professor deve estudar pesquisar e planejar a maneira de aplicar o jogo, respeitando o espaço e o tempo de cada criança, sendo que antes de começar ele ela deverá aceitar e querer jogar, deve também entender as regras antes de começá-lo.

Devemos aproveitar esse período importante que é a educação infantil, em que as crianças têm a curiosidade de aprender e descobrir, para ensiná-los de maneira que os envolvem sem que eles percebam nossa real intenção que é educar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física/Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília, dezembro de 1998.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. Trad. Hailmann, W.N. Nova York: D. Appleton, 1912.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da mente**. trad. de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INTELIGÊNCIA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MATERIALIDADES, JOGOS, MÚSICAS E BRINCADEIRAS

Mathematical Intelligence in Early Childhood Education: Materials, Games, Music, and Play

REGINA MARINS DOS SANTOS VIANA¹

RESUMO

Inteligência matemática na idade de 0 a 6 anos é desenvolvida o tempo todo na educação infantil. À medida que bebês e crianças vão sendo inseridas no mundo, o educador deve possibilitar um ambiente desafiador que promova explorações e trocas com materiais e materialidades, músicas, jogos e brincadeiras. Exploração desse conhecimento matemático são usados pelos mais experientes na sua relação com o mundo, que deve despertar a curiosidade de bebês e crianças o desejo de também se apropriar desse saber.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Ambiente desafiador; Jogos, Músicas e brincadeiras.

ABSTRACT

Mathematical intelligence at the age of 0 to 6 years is developed all the time in early childhood education. As babies and children are inserted into the world, the educator must enable a challenging environment that promotes explorations and exchanges with materials and materialities, music, games and play. Exploration of this mathematical knowledge are used by the most experienced in their relationship with the world, which should arouse the curiosity of babies and children the desire to also appropriate this knowledge.

KEYWORDS: Mathematics; Challenging environment; Games, Music and games.

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: CEI Jardim Catanduva.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil bebês e crianças aprende enquanto brinca e brincando que se apropria do ambiente, explorando objetos, desempenhando papéis onde aprende sobre o mundo através de trocas que exerce sobre ele. Na inteligência matemática o educador deve preparar um espaço desafiador, pensado intencionalmente e organizado que oportunize um ambiente de aprendizado, mediado pelo educador que propõe situações problema que formarão conteúdo do conhecimento matemáticos, base da inteligência matemática, pré-requisitos que usarão por toda a vida no contato diário com essa inteligência presente dentro e fora da escola.

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância do desenvolvimento da inteligência matemática presente, dentro e fora da escola, no processo ensino aprendizagem.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Despertar no educador a importância de trabalhar os conceitos matemático na educação infantil de forma lúdica e prazerosa.

JUSTIFICATIVA

A criança está inserida numa Cultura em que se lida constantemente com pagamentos e trocos, cálculos, sequência numérica, tamanho, números de pessoas que estão no ambiente, dias que faltam para determinada data, experiência como responder perguntas sobre quantos anos tem, brincar com o telefone, trocar canais da TV, números de passos, contagem de degraus para subir /descer escada, estão presentes no cotidiano das crianças, conhecimentos matemáticos, vivenciados por pessoas mais experientes na sua relação com o mundo. Havendo a

necessidade, na educação infantil deve: se entender, ampliar e aprofundar os conhecimentos matemáticos construído pelas crianças, das suas experiências fora da escola, e torná-los acessível para todas, deve ser incluindo na rotina da educação infantil, de uma forma prazerosa.

PROBLEMA

O trabalhar com a matemática na escola de uma forma prazerosa, muitas das vezes, é uma quebra de 'tabus'. A simples menção 'matemática' causa um sentimento de incômodo em vários educadores, por terem tido experiências ruins na vida acadêmica...Esse sentimento, muita das vezes, causam um bloqueio ao serem inserido nas habilidades a serem desenvolvidas com tema "matemática", e ainda, causa estranheza ao se propor ser trabalhado com bebês e crianças, ainda tão pequenas. Para as famílias dessas crianças, já ocorre ao contrário, esperam que seus pequenos já aprendam de maneira tradicional a contar e fazer a grafia da sequência numérica. A educação infantil, por outro lado oferece o desenvolvimento das habilidades matemáticas através do lúdico.

DESENVOLVIMENTO

Na Educação Infantil deve-se ampliar e aprofundar os conhecimentos matemáticos construído pelas crianças das suas experiências fora da escola. O educador deve utilizar dessa curiosidade da criança criando meios, através do espaço e materialidades onde se cria um ambiente de conhecimento, situação que possa ser considerado uma situação problema. O professor precisa aproximar-se dos conteúdos matemáticos promovendo oportunidades, para que as crianças elaborem uma série de ideias e hipóteses provisórias, considerando e

reconsiderando os conteúdos em diferentes momentos, e diferentes perspectivas que permitirá para que elas avancem.

Sarmiento (2004) define quatro pilares/ eixos estruturantes das culturas infantis, sendo: a interatividade ,quando todos estão envolvidos em uma atividade; ludicidade, sendo possível nos momentos de brincadeiras, e quando os adultos utilizam do imaginário infantil para trabalhar com as crianças e elas se apropriam do mundo dos adultos, ressignificando os espaços; a reiteração que faz parte da retomada da brincadeira ,sendo iniciada ,finalizada e reinventada quantas vezes as crianças acharem necessário, partindo do entendimento dela sobre o tempo e, por último , o pilar do jogo simbólico, presente nas brincadeiras, que possibilita a troca de experiência sobre as culturas infantis e as culturas dos adultos.

Considerando que os conhecimentos são construídos ao longo do percurso das da criança nas instituições educacionais, essas práticas educacionais em que a instituição que está presente, deve possibilitar as crianças de familiarizarem com a prática, da maneira de fazer, de produzir certos saberes, provar, equivocar-se, realizar, analisar e refletir sobre o realizado, através de um meio que determina um procedimento, válido ou não. Identificado os conhecimentos utilizados, o professor deve se pensar na inteligência matemática na educação infantil, sobre a sua forma de pensar e de fazer construída culturalmente, deve estar sempre aberto em rever a forma como se faz a aproximação deste conhecimento matemático.

É possível incluir momentos na rotina da educação infantil que tragam bons problemas de contagem, operações, relação de corpo no espaço, medidas etc. para as crianças resolverem. (orientações curriculares, educação infantil,2007, p.106)

OS JOGOS

Os jogos são importantes no desenvolvimento intelectual, motor e afetivo. Permitem que as crianças entendam o mundo expressando sentimentos e ideias. Participando de jogos eles aprendem a conhecer e a dominar a realidade, orientados no espaço e no tempo, desempenham papéis, sentem emoções, cooperam entre si, amadurecem no ambiente de aceitação. A natureza do jogo permite o erro e a exploração de novas maneiras de resolver problemas. No clima de colaboração, quando o educador apresenta os jogos de uma forma descontraída em qual eles interagem de uma forma descontraída, as aprendizagens surgem de forma natural, sem sofrimentos.

As noções matemáticas abordadas na educação infantil correspondem uma variedade de brincadeiras e jogos, principalmente aqueles classificados como de construções e de regras. Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar a criança pequena, constituir-se rico o contexto em que a ideias matemáticas podem ser vivenciadas pelo adulto, por meio de perguntas, observações e formulações de propostas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixes, jogos de cartas etc. (MEC/SEF.cit, p.235)

O jogo simbólico é uma transposição do imaginário real as crianças brincam e ressignificam os contextos do mundo dos adultos referente aos cenários em que elas são expostas criando suas próprias percepções situação imaginária que define contexto e significado dos ambientes em que acontecem as trocas e interações.

AS MÚSICAS E HISTÓRIAS

Cantando e ouvindo histórias a criança estabelece conexões entre o cotidiano e os diferentes conceitos matemáticos. O educador

precisa ter a sensibilidade de preparar músicas, parlendas e histórias que possam fazer parte da rotina das crianças.

Para Sarmiento 2011:(...) a criança "brinca com a história", mas a história que define as condições e as possibilidades em cada formação social, e em cada momento concreto desse brincar onde ocorre a (re)configuração de valores dos ideais, e da experiência acumulada.

Ao selecionar, intencionalmente esses materiais, possibilita às crianças, o contato com o mundo matemático e possibilita que elas possam aumentar, pouco a pouco seus conceitos. Forte pelo poder de encantar e, ao mesmo tempo, expressar ideias e sentimentos, a música merece destaque, podendo ser utilizada como um meio de transmitir conhecimentos.

Brougère (1997) defende que:[...], a criança como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos; ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados.

MATERIALIDADES E BRINCADEIRAS

Ao organizar o espaço no ambiente, preparado com brinquedos e objetos naturais e dispostos com estética, o professor propicia às crianças um lugar desafiador onde haverá trocas durante a exploração do meio, resultando em um campo vasto de aprendizagens. A brincadeira é uma expressão do universo infantil no qual as culturas infantis estão presentes. Por meio das brincadeiras as crianças promovem suas interações sociais.

"Para além da brincadeira" existem outras formas de manifestação das culturas infantis que se produzem de acordo com os contextos de inserção das crianças, sobretudo, da relação destas com os limites, as possibilidades e os referentes culturais que oferecem estes contextos (ARENHART, 2016, p. 12).

A brincadeira pressupõe um processo de aprendizado que deve ser trabalhado e bem planejado e desenvolvido a partir do interesse da criança.

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (BROUGÈRE, 1997, p. 97 - 98).

As crianças produzem cultura brincando, através do lúdico ampliam seus conhecimentos de mundo. Ao relacionar-se com os demais personagens na brincadeira (amiguinhos, professor, educadores), enfrenta momentos de compartilhar brinquedos e aprende a dividir. Os conceitos matemáticos estão presentes em tudo que os cercam. Cabe ao professor questioná-los e criar situações problema a fim de que eles se apropriem desses conhecimentos.

De acordo com Wajskop (2012, p.36):

[...] a brincadeira é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai ser o negociado passo a passo pelos pares, à medida que este se desenrola. Da mesma forma, implica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re)elaboração constante das hipóteses sobre a realidade com as quais se está confrontando.

Ou brincar "é a condição de aprendizagem, e desde logo, da aprendizagem da sociabilidade" (SARMENTO, 2004, p. 16)

Sob esse olhar, as crianças produzem suas culturas brincando nas suas interações, e a fazerem isso, elas aprendem. Essa aprendizagem acontece de forma lúdica, com naturalidade, no seu devido tempo.

A cultural lúdica é evidenciada por Brougère (1997) como esquemas que servem para iniciar as brincadeiras.

O brinquedo é o objeto utilizado pelas crianças como uma forma de representar seu mundo, reproduzindo ações presenciadas na sociedade. O professor como mediador dessa experiência precisa propor desafios e questionamentos que os conduzam ao desenvolvimento das suas habilidades matemáticas para que ocorra o acréscimo aos seus conhecimentos.

O brinquedo é, com suas especificidades, umas dessas fontes. Se ele traz a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (BROUGÈRE, 1997, p. 40 – 41).

Sob esse olhar, as crianças produzem suas culturas brincando nas suas interações, e a fazerem isso, elas aprendem. Essa aprendizagem acontece de forma lúdica, com naturalidade, no seu devido tempo.

A cultural lúdica é evidenciada por Brougère (1997) como esquemas que servem para iniciar as brincadeiras.

O brinquedo é o objeto utilizado pelas crianças como uma forma de representar seu mundo, reproduzindo ações presenciadas na sociedade. O professor como mediador dessa experiência precisa propor desafios e questionamentos que os conduzam ao desenvolvimento das suas habilidades matemáticas para que ocorra o acréscimo aos seus conhecimentos.

Os conhecimentos matemáticos, vivenciados por pessoas mais experientes na sua relação com o mundo, na educação infantil deve ser estender, ampliar, e aprofundar esses conhecimentos, construído pelas crianças, das suas experiências fora da escola, e torná-los acessível para todas, incluindo na rotina das crianças: problemas de operações, relações de corpo no espaço, medidas, partir das resoluções de problemas e situações em que coloque a criança em movimento de busca. Situação que possa ser considerado um problema a ser desvendado, onde o professor precisa aproximar-se dos conteúdos matemáticos, para que as crianças elaborem uma série de ideias e hipóteses provisórias, considerando e reconsiderando os conteúdos, em diferentes momentos, e diferentes perspectivas, que permitirá para que elas avancem. Considerando que os conhecimentos são construídos ao longo do percurso da criança nas instituições educacionais, essas práticas em que a instituição está presente, deve possibilitar que se familiarizarem com a prática da maneira de fazer, de produzir certos saberes, provar, equivocar-se, realizar, analisar e refletir sobre o realizado, através do meio que determina um procedimento, é válido ou não, identificado os conhecimentos utilizados, o professor deve se pensar na educação matemática na educação infantil, sobre a sua forma de pensar e de fazer, construída culturalmente e deve estar sempre aberto em rever a forma como se faz a aproximação deste conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016. p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** formação pessoal e social. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**/Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 47.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 16.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil:** uma história que se repete. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 34.

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

The Use of Artificial Intelligence as a Tool to Support the Teaching and Learning Process

SABRINA ALMEIDA ANTUNES PONTARA¹

RESUMO

A Inteligência Artificial (ia) tem transformado diversos setores da sociedade, incluindo a educação, ao oferecer ferramentas que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem. este artigo analisa as potencialidades e os desafios da utilização da IA como recurso pedagógico na Educação Básica. a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre tecnologias educacionais e inovação pedagógica. Os resultados apontam que a IA poder contribuir para a personalização da aprendizagem, o planejamento docente, a produção de materiais didáticos e o acompanhamento do desempenho dos estudantes. Entretanto, seu uso requer formação continuada dos professores, critérios éticos e reflexão crítica sobre suas limitações. Conclui-se que a Inteligência Artificial deve ser compreendida como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente, fortalecendo a prática pedagógica sem substituir o papel do professor na mediação do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Artificial; Educação; Ensino-Aprendizagem; Tecnologias Educacionais; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Artificial Intelligence (ai) has been transforming various sectors of society, including education, by offering tools that help the teaching and learning process. This article looks at the potential and challenges of using AI as a teaching resource in basic education. The research is a literature review with a qualitative approach, based on studies on educational technologies and pedagogical innovation. The results point out that AI can help personalize learning, assist with teacher planning, create educational materials, and track student performance. however, its use requires ongoing teacher training, ethical guidelines, and critical reflection on its limitations. It concludes that Artificial Intelligence should be seen as a tool to support teachers' work, strengthening teaching practices without replacing the teacher's role in facilitating knowledge.

KEYWORDS: Artificial Intelligence, Education, Teaching-Learning, Educational Technologies; Pedagogical Practice.

¹

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA PELA FACULDADE OU UNIVERSIDADE UNIABC 2007;
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I - NA EMEF HERALDO
BARBUY.

INTRODUÇÃO

A transformação digital tem provocado mudanças significativas em diferentes setores da sociedade, especialmente na educação. O avanço das tecnologias digitais e o desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA) têm ampliado as possibilidades de inovação nos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo recursos capazes de auxiliar professores no planejamento pedagógico, na elaboração de materiais didáticos, na avaliação da aprendizagem e na personalização do ensino. Nesse cenário, a escola é desafiada a incorporar essas tecnologias de maneira crítica, ética e pedagógica, promovendo uma educação que acompanhe as demandas da sociedade contemporânea.

A Inteligência Artificial pode ser compreendida como um conjunto de tecnologias capazes de simular determinadas habilidades cognitivas humanas, como interpretar informações, reconhecer padrões, solucionar problemas e produzir conteúdo. No campo educacional, essas ferramentas vêm sendo utilizadas para apoiar práticas pedagógicas, favorecer a aprendizagem personalizada e ampliar o acesso ao conhecimento. Entretanto, seu uso também desperta discussões relacionadas à formação docente, à proteção de dados, aos aspectos éticos e ao papel do professor diante das novas tecnologias.

Embora a IA apresente inúmeras possibilidades para tornar o ensino mais dinâmico, interativo e acessível, ela não substitui a atuação do professor. Ao contrário, reforça a importância da mediação pedagógica, do desenvolvimento do pensamento crítico e da construção coletiva do conhecimento. A tecnologia deve ser compreendida como um recurso de apoio à prática docente, capaz de potencializar o trabalho educativo quando utilizada de forma

planejada, responsável e alinhada aos objetivos da aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre as contribuições e os desafios da Inteligência Artificial para a educação, considerando seus impactos na organização do trabalho pedagógico, na formação dos professores e na aprendizagem dos estudantes. Assim, este artigo busca analisar as potencialidades da IA como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, discutindo seus benefícios, limitações e implicações para a prática pedagógica na Educação Básica, à luz de referenciais teóricos e das transformações que caracterizam a educação no século XXI.

OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições da Inteligência Artificial como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, destacando suas potencialidades, desafios e implicações para a prática pedagógica, bem como o papel do professor na mediação do conhecimento diante das transformações tecnológicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os conceitos e as características da Inteligência Artificial aplicados ao contexto educacional.
- Identificar as principais possibilidades de utilização da Inteligência Artificial como recurso de apoio ao planejamento, ao ensino e à aprendizagem.
- Analisar os benefícios da Inteligência Artificial para professores e estudantes, considerando a personalização do ensino e a inovação das práticas pedagógicas.
- Discutir os desafios éticos, pedagógicos e tecnológicos relacionados ao uso da

Inteligência Artificial na educação.

- Refletir sobre a importância da formação continuada dos professores para a utilização crítica, ética e responsável da Inteligência Artificial no ambiente escolar.
- Evidenciar que a Inteligência Artificial deve atuar como ferramenta complementar ao trabalho docente, fortalecendo a prática pedagógica sem substituir a mediação realizada pelo professor.

JUSTIFICATIVA

A crescente presença das tecnologias digitais na sociedade tem promovido profundas transformações na forma como as pessoas aprendem, ensinam e interagem com o conhecimento. Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) destaca-se como uma inovação capaz de contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo recursos que auxiliam o planejamento pedagógico, a produção de materiais didáticos, a personalização do ensino e o acompanhamento do desempenho dos estudantes.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender como a Inteligência Artificial pode ser utilizada de maneira ética, crítica e responsável no ambiente escolar, considerando tanto suas potencialidades quanto os desafios que sua implementação apresenta. Embora a IA represente uma importante aliada para a inovação das práticas pedagógicas, seu uso exige preparo dos profissionais da educação, respeito aos princípios éticos, proteção dos dados dos estudantes e reflexão sobre seus limites no processo educativo.

Além disso, o tema possui relevância acadêmica e social, uma vez que o avanço das tecnologias digitais tem exigido novas

competências dos professores e das instituições de ensino. Investigar a utilização da Inteligência Artificial na educação contribui para ampliar o debate sobre a formação docente, a inovação pedagógica e o desenvolvimento de práticas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Dessa forma, este estudo busca oferecer subsídios teóricos para compreender o papel da Inteligência Artificial como ferramenta de apoio ao trabalho docente, reforçando que a tecnologia deve complementar, e não substituir, a atuação do professor como mediador da aprendizagem e protagonista na construção do conhecimento.

PROBLEMA

A rápida expansão da Inteligência Artificial (IA) tem provocado mudanças significativas em diversos setores da sociedade, especialmente na educação, onde novas ferramentas digitais vêm sendo incorporadas às práticas pedagógicas com o objetivo de tornar o ensino mais dinâmico, personalizado e eficiente. Entretanto, apesar das inúmeras possibilidades oferecidas por essa tecnologia, sua utilização também levanta questionamentos relacionados à formação dos professores, à ética no uso das informações, à proteção de dados, à confiabilidade dos conteúdos produzidos e aos limites da tecnologia no processo educativo.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre como a Inteligência Artificial pode contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino sem comprometer aspectos essenciais da educação, como a interação humana, o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia dos estudantes e a mediação pedagógica realizada pelo professor.

Diante dessa realidade, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa:

Como a Inteligência Artificial pode ser utilizada como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de forma ética, crítica e responsável, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação sem substituir o papel do professor como mediador da construção do conhecimento?

DESENVOLVIMENTO

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A sociedade contemporânea é marcada pelo avanço acelerado das tecnologias digitais, que têm transformado profundamente as formas de comunicação, trabalho, produção do conhecimento e aprendizagem. Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) destaca-se como uma das inovações tecnológicas mais relevantes do século XXI, influenciando diversos setores da sociedade, entre eles a educação. Sua capacidade de processar grandes volumes de dados, reconhecer padrões, produzir conteúdo e apoiar a tomada de decisões tem ampliado as possibilidades de utilização das tecnologias digitais nos ambientes escolares.

No contexto educacional, a Inteligência Artificial pode ser compreendida como um conjunto de ferramentas capazes de auxiliar professores e estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Plataformas adaptativas, assistentes virtuais, tradutores automáticos, corretores de textos, sistemas de avaliação e aplicações voltadas à produção de materiais didáticos representam algumas das possibilidades oferecidas pela IA para tornar o ensino mais eficiente, acessível e

personalizado.

Segundo Moran (2018), as tecnologias digitais possibilitam novas formas de ensinar e aprender, tornando os estudantes mais participativos e favorecendo práticas pedagógicas centradas na construção do conhecimento. Nesse sentido, a Inteligência Artificial amplia as oportunidades para que o professor organize experiências de aprendizagem mais dinâmicas, colaborativas e contextualizadas.

Entretanto, a simples inserção da tecnologia no ambiente escolar não garante melhorias na qualidade da educação. É necessário que seu uso esteja articulado aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes, considerando que a aprendizagem resulta da interação entre conhecimentos, experiências, mediação docente e contexto social.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM

A utilização da Inteligência Artificial na educação vem modificando significativamente a organização das práticas pedagógicas. Entre suas principais contribuições destaca-se a possibilidade de personalizar o ensino, permitindo que os estudantes desenvolvam suas aprendizagens conforme seus ritmos, dificuldades e potencialidades.

Ferramentas baseadas em IA conseguem analisar o desempenho dos alunos e oferecer atividades diferenciadas, sugerindo conteúdos complementares e identificando lacunas na aprendizagem. Essa característica favorece intervenções pedagógicas mais assertivas, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias voltadas ao sucesso escolar.

Além disso, a IA pode auxiliar o professor em diversas atividades relacionadas ao planejamento pedagógico. A elaboração de planos de aula, sequências didáticas, avaliações, rubricas, atividades interdisciplinares e materiais de apoio torna-se mais ágil quando realizada com o suporte dessas tecnologias. Consequentemente, o docente pode dedicar mais tempo ao acompanhamento da aprendizagem, ao atendimento das necessidades individuais dos estudantes e ao desenvolvimento de metodologias inovadoras.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão escolar. Recursos de reconhecimento de voz, leitores automáticos, tradução instantânea, legendas em tempo real e adaptação de textos favorecem o acesso ao conhecimento por estudantes com diferentes necessidades educacionais, fortalecendo os princípios da educação inclusiva e da equidade.

Contudo, é importante destacar que essas ferramentas não substituem o trabalho pedagógico realizado pelo professor. Elas devem ser compreendidas como recursos de apoio capazes de potencializar as práticas educativas, sempre orientadas pelo planejamento docente e pelos objetivos da aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

As transformações tecnológicas reforçam a necessidade de ressignificar o papel do professor na sociedade do conhecimento. Se anteriormente sua função estava centrada na transmissão de conteúdos, atualmente espera-se que atue como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da

capacidade de resolver problemas.

Para Libâneo (2013), o professor continua sendo elemento essencial na organização do processo educativo, cabendo-lhe selecionar conteúdos, planejar estratégias de ensino e criar condições para que os estudantes construam conhecimentos significativos. Dessa forma, a Inteligência Artificial não reduz a importância do docente; ao contrário, amplia sua responsabilidade na seleção crítica das informações produzidas pelas tecnologias.

Na perspectiva de Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. Essa concepção reforça que nenhuma tecnologia é capaz de substituir o diálogo, a interação humana e as relações pedagógicas estabelecidas no ambiente escolar. A IA pode apoiar esse processo, mas a construção do conhecimento continua dependendo da atuação consciente do professor.

Da mesma forma, Paulo Freire (1996) defende que ensinar exige diálogo, ética, respeito aos saberes dos estudantes e compromisso com a formação crítica do cidadão. Esses princípios permanecem fundamentais diante do avanço tecnológico, pois a utilização da Inteligência Artificial deve estar voltada ao fortalecimento da autonomia e da reflexão crítica, e não à simples reprodução de informações.

BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Embora apresente inúmeras possibilidades, a utilização da Inteligência Artificial também exige cuidados. Entre seus principais benefícios destacam-se a otimização do tempo de planejamento docente, a personalização da aprendizagem, o incentivo à inovação

pedagógica, a ampliação da acessibilidade e a oferta de recursos que favorecem o acompanhamento do desempenho dos estudantes.

Entretanto, diversos desafios precisam ser considerados. Um deles refere-se à formação dos professores. Muitos profissionais ainda não possuem preparo suficiente para utilizar ferramentas baseadas em Inteligência Artificial de maneira crítica e alinhada aos objetivos educacionais. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada voltada ao desenvolvimento de competências digitais.

Outro desafio envolve as questões éticas relacionadas à privacidade dos dados, à segurança das informações e à confiabilidade dos conteúdos gerados pelas plataformas de IA. Como esses sistemas são treinados com grandes volumes de dados, podem reproduzir erros, vieses ou informações desatualizadas, exigindo análise criteriosa por parte dos educadores.

Também merece destaque o risco da dependência excessiva das tecnologias digitais. A utilização indiscriminada da Inteligência Artificial pode reduzir o protagonismo dos estudantes, limitar o desenvolvimento da criatividade e comprometer habilidades como pesquisa, argumentação e resolução de problemas. Assim, torna-se indispensável que a escola promova uma cultura digital crítica, incentivando o uso consciente, ético e responsável dessas ferramentas.

A UNESCO (2023) destaca que a implementação da Inteligência Artificial na educação deve respeitar princípios como inclusão, equidade, transparência, proteção de dados e valorização do papel dos professores.

Esses princípios reforçam que a tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento humano, e não substituir as relações pedagógicas.

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

A incorporação da Inteligência Artificial representa uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas e fortalecer processos educativos mais inovadores, colaborativos e centrados nas necessidades dos estudantes. Entretanto, seu potencial somente será plenamente alcançado quando houver investimentos em infraestrutura tecnológica, políticas públicas, formação continuada de professores e construção de uma cultura digital comprometida com a ética e a cidadania.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de utilizar criticamente as tecnologias, compreender seus limites e potencialidades e produzir conhecimentos de forma responsável. Mais do que dominar ferramentas digitais, educar no século XXI significa desenvolver competências que possibilitem aos estudantes aprender continuamente, resolver problemas, trabalhar colaborativamente e atuar de maneira ética em uma sociedade cada vez mais conectada.

Portanto, a Inteligência Artificial deve ser compreendida como uma importante aliada da educação, desde que utilizada de forma consciente, crítica e planejada. Sua contribuição para o ensino e a aprendizagem depende da atuação qualificada do professor, da participação ativa dos estudantes e do compromisso das instituições de ensino com uma educação humanizada, inclusiva e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as contribuições da Inteligência Artificial como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, destacando suas potencialidades, desafios e implicações para a prática pedagógica na Educação Básica. A partir da revisão bibliográfica realizada, constatou-se que a Inteligência Artificial representa uma importante inovação tecnológica, capaz de contribuir para a personalização da aprendizagem, o planejamento docente, a produção de materiais didáticos, a acessibilidade e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, verificou-se que a utilização dessas ferramentas deve ocorrer de forma ética, crítica e responsável, considerando aspectos relacionados à proteção de dados, à confiabilidade das informações, à inclusão digital e à formação continuada dos professores. A adoção da Inteligência Artificial no ambiente escolar exige que educadores e instituições de ensino estejam preparados para integrar as tecnologias aos objetivos pedagógicos, garantindo que seu uso favoreça aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro aspecto evidenciado ao longo deste estudo refere-se ao papel insubstituível do professor. Embora a Inteligência Artificial seja capaz de otimizar diversas atividades pedagógicas, ela não substitui a mediação docente, a interação humana, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais para uma educação de qualidade. Cabe ao professor orientar o uso consciente dessas tecnologias, estimulando o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade dos

estudantes diante das informações produzidas pelos sistemas de IA.

Conclui-se, portanto, que a Inteligência Artificial deve ser compreendida como uma ferramenta complementar ao trabalho docente e não como um substituto da atuação do professor. Quando utilizada de forma planejada e alinhada aos princípios pedagógicos, pode contribuir significativamente para a inovação das práticas educativas e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, destaca-se a importância de ampliar as pesquisas sobre a utilização da Inteligência Artificial na educação, especialmente no contexto da Educação Básica brasileira. Estudos futuros poderão investigar experiências práticas de implementação dessas tecnologias nas escolas, seus impactos na aprendizagem dos estudantes e as estratégias de formação docente necessárias para promover um uso ético, crítico e pedagogicamente significativo da Inteligência Artificial no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 79 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKIN, Rose. **AI for Schoolteachers**. London: Routledge, 2022.

MORAN, José Manuel. 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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Orientação para o uso da Inteligência Artificial generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. **Guidance for generative:** ai in education and research. Paris: UNESCO, 2023.

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

BENEFÍCIOS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM E NAS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS

Socio-emotional benefits in teaching and learning and in internal and external assessments

SILVANA CRISTINA ALVES

¹

RESUMO

Como demonstração de que as competências socioemocionais são intrínsecas as competências cognitivas e indispensáveis para a vida, como parte das adversidades do mundo contemporâneo. As emoções são importantes para o processo de aprendizagem. A educação mudou ao longo do tempo de diversas maneiras, desde a origem da sociedade até os dias atuais. Essas mudanças estão relacionadas com as necessidades sociais, inovações tecnológicas e a busca por inclusão. O desconhecimento quanto aos benefícios da abordagem das atividades socioemocionais por parte dos responsáveis e a baixa participação das famílias na vida escolar de seus filhos como: a falta de tempo devido ao trabalho, a participação nas reuniões bimestrais, a baixa escolaridade, e a escassez de abordagens pedagógicas relacionadas às habilidades socioemocionais nos componentes curriculares e anos/séries da escola também contribuem para esse cenário. E para concretizarmos uma educação que atenda às necessidades e contemple os educandos de maneira integral, equitativa, igualitária e global. Se faz necessário pensar num contexto sobre a abordagem de atividades com foco na aprendizagem socioemocional relacionado ao conteúdo do currículo escolar e do Enem. Isso preocupa, pois a pressão por parte da família, da sociedade, dos amigos quanto a escolha de sua profissão pode levar a um ambiente de estresse que se manifesta de diversas formas como: o nervosismo e o medo de falhar. Esses sentimentos podem levar a problemas de saúde mental, como transtornos de ansiedade, levando esses jovens a desabarem em depressão e estafa. Por outro lado, vivemos em uma época de constantes mudanças e desafios, em que as habilidades socioemocionais são essenciais para o sucesso dos indivíduos em sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Mais do que nunca, reconhecermos a importância de cultivar competências como inteligência emocional, empatia, resiliência, colaboração e autogestão, que impactam diretamente o bem-estar e o sucesso dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Benefício Socioemocional; Ensino Aprendizagem; Sala de aula; Professor; Avaliação.

¹

Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Toledo de Araçatuba/SP (2001); Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus de São Paulo/SP (2014); Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal/SP (2020); Especialista em Educação Contemporânea com ênfase em Educação Socioemocional pelo Instituto Ânima de São Paulo/SP (2025); Professora Ensino Infantil- Centro de Educação Infantil – na Cidade Nova do Parque Novo Mundo - São Paulo/SP; Professora de Ensino Fundamental e Médio- Língua Portuguesa- na E.E Prof. Veridiana Camacho Carvalho Gomes - São Paulo/SP.

BENEFÍCIOS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM E NAS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS

Socio-emotional benefits in teaching and learning and in internal and external assessments

SILVANA CRISTINA ALVES¹

ABSTRACT

Socio-emotional competencies are intrinsically connected to cognitive competencies and are indispensable for life, especially in the face of the challenges of the contemporary world. Emotions play a fundamental role in the learning process. Education has undergone significant changes over time, from the origins of society to the present day. These transformations are closely related to social demands, technological innovations, and the pursuit of inclusive education.

A lack of awareness among parents and guardians regarding the benefits of socio-emotional learning, together with limited family involvement in their children's school life—due to factors such as work commitments, low participation in parent-teacher meetings, low educational attainment, and the scarcity of pedagogical approaches focused on socio-emotional skills across school subjects and grade levels—also contributes to this situation.

To provide an education that meets students' needs in a comprehensive, equitable, inclusive, and holistic manner, it is essential to promote activities focused on socio-emotional learning integrated with the school curriculum and the National High School Examination (ENEM) content. This issue is particularly concerning because the pressure exerted by family members, society, and peers regarding career choices may create a stressful environment manifested through nervousness and fear of failure. These feelings can contribute to mental health problems, such as anxiety disorders, potentially leading young people to experience depression and burnout.

On the other hand, we live in a time of constant change and challenges, in which socio-emotional skills are essential for individuals' success in their personal, academic, and professional lives. More than ever, it is important to recognize the value of developing competencies such as emotional intelligence, empathy, resilience, collaboration, and self-management, as these skills have a direct impact on students' well-being and academic success.

KEYWORDS: Socio-emotional Benefits; Teaching and Learning; Classroom; Teacher; Assessment.

¹

Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Toledo de Araçatuba/SP (2001); Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus de São Paulo/SP (2014); Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal/SP (2020); Especialista em Educação Contemporânea com ênfase em Educação Socioemocional pelo Instituto Ânima de São Paulo/SP (2025); Professora Ensino Infantil- Centro de Educação Infantil – na Cidade Nova do Parque Novo Mundo - São Paulo/SP; Professora de Ensino Fundamental e Médio- Língua Portuguesa- na E.E Prof. Veridiana Camacho Carvalho Gomes - São Paulo/SP.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho iremos abordar os benefícios socioemocionais no ensino e aprendizagem e também sobre a importância das avaliações internas e externas e como a neurociência oferece insights valiosos sobre o funcionamento do cérebro e como o aluno aprende, e o que pode ser utilizado para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e como a aplicabilidade na educação se faz presente com as descobertas da neurociência podendo ser aplicadas na prática pedagógica, permitindo que educadores criem ambientes de aprendizagem mais estimulantes e adaptados às necessidades individuais dos alunos " e sobre a importância da emoção e motivação revelando que a emoção e a motivação são fatores importantes para a aprendizagem, pois influenciam a retenção de informações e a atenção do aluno no ensino e aprendizagem promovendo o protagonismo e o engajamento dos estudantes.

A importância das avaliações internas e externas, são de suma relevância para melhorar continuamente a educação, identificar as dificuldades de cada aluno e adaptar o ensino as suas necessidades, pensando numa educação equitativa, oferecendo uma visão mais ampla de desempenho dos alunos e da escola, o que pode auxiliar na tomada de decisões e na definição de políticas públicas educacionais. Com o baixo rendimento nas avaliações internas e externas, através do diagnóstico é identificado a causa e a necessidade do aluno e a implementação de estratégias pedagógicas se faz presente criando assim um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante".

Para compreendermos e analisarmos o tema é necessário aprofundar nas pesquisas, estudos fundamentados na neurociência.

Fundamento neurocientíficos que fortalecem a eficácia do processo de aprendizagem, os impactos cognitivos e emocionais no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, o protagonismo dos alunos neste processo, na mensuração de estratégias pedagógicas baseadas em inovações e a aplicabilidades nos anos/séries da Educação formal.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira enfrenta um desafio crítico com a saúde mental dos adolescentes, que exibem altas taxas de ansiedade, depressão e outros transtornos, exacerbados por pressões acadêmicas, desigualdades sociais e contextos familiares difíceis, com a escola se tornando um espaço crucial para detecção e apoio, mas necessitando de estratégias intersetoriais (saúde, educação, assistência) e implementação de abordagens como a educação integral para promover bem-estar e resiliência.

Fundamentado na importância das avaliações internas e externas, e nos impactos cognitivos e emocionais, do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e os desafios da educação pública nas avaliações de larga escala.

Muitos estudantes disseram: " que não se sentem capazes, acredito que muitas vezes a baixa autoestima, a falta de incentivo da família, a falta de perspectivas no futuro, a projeção da visualização de um projeto de vida concreto e realístico, o enfrentamento das adversidades, o autocontrole das emoções que sufocam esses momentos decisivos de escolha e a atuação como protagonistas de seu ensino e aprendizagem para a vida.

Especificamente, no Enem de 2024, 69,4%

dos inscritos compareceram às provas, com 30,6% de abstenção, a menor desde 2022. Esse comparecimento representa a efetiva participação dos alunos que, após a inscrição, tiveram interesse em realizar o exame.

Articulando os referenciais teóricos abordados com a proposta de intervenção, sinalizamos os tópicos:

- Saúde mental na adolescência: identificação de sinais de alerta e estratégias de acolhimento no ambiente escolar;
- Diversidade e aprendizagem, explorando as múltiplas dimensões da aprendizagem;

Pensando nessa proposta de intervenção como contribuição a esses jovens, do ensino médio e oferecendo suporte, acolhimento e incentivando-os a avançar na vida acadêmica e compartilhando os benefícios como o acesso facilitado ao ensino superior público e privado através do SISU, ProUni e Fies, a substituição do vestibular próprio em muitas instituições, bolsas de estudo e financiamento estudantil, e a possibilidade de ingresso em universidades.

Criando mecanismos de adesão a participação dos estudantes na prova do Enem e compartilhando estratégias dentro do contexto escolar com foco na aprendizagem socioemocional relacionado aos conteúdos que são exigidos no Enem e no currículo escolar.

E acolhendo-os na sua valorização de estudante e em sua singularidade, proporcionando oportunidades de desenvolvimento integral, atitudinal e de habilidades, melhorando seu desempenho cognitivo, protegendo sua saúde mental e administrando suas emoções frente aos

desafios na vida cotidiana.

A adolescência é marcada por transformações físicas, emocionais e sociais. A importância da rede de apoio na adolescência é de suma relevância, integrada para oferecer suporte emocional, social e profissional. A escola, famílias, serviços de saúde, organizações comunitárias e políticas públicas devem atuar juntos para garantir um cuidado abrangente e eficaz aos adolescentes;

Professores e equipe pedagógica devem ser capacitados para reconhecer sinais como preocupação excessiva com a aparência, mudanças bruscas de peso e comportamentos compulsivos. Entender para acolher a fase de transição que envolve transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, podendo verificar algumas mudanças que ocorrem nesta fase.

O CONHECIMENTO E OS BENEFÍCIOS SOCIOEMOCIONAIS

Sobre os benefícios e a importância dessa competência socioemocional um dado da pesquisa que diz: " que os jovens que participam de programas de aprendizagens emocionais melhoram e têm um desempenho acadêmico 11% superior" e citam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contempla as competências socioemocionais e que são importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes como a:

- Valorização dos estudantes em sua singularidade e diversidade;
- Proporcionamento de oportunidades de desenvolvimento integral;
- Desenvolvimento de atitudes e habilidades dos alunos;
- Melhoramento do desempenho cognitivo;
- Proteção da saúde mental e combate o

bullying;

- Administração das emoções.

TRABALHANDO A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

É um processo de aprendizagem que visa desenvolver habilidades socioemocionais, como autoconsciência, autogestão, relacionamento interpessoal, tomada de decisões responsável e consciência social.

Aprendizagem Cognitiva X Aprendizagem Socioemocional.

Foco: Processamento de informações, conhecimento acadêmico e raciocínio lógico. Compreensão e gestão de emoções e sentimentos próprios e de outros, e como interagir com o mundo.

Habilidades: Capacidade de aprender, pensar abstratamente, generalizar aprendizados e resolver problemas.

Autoconsciência, autocontrole, motivação, empatia e habilidades de relacionamento interpessoal, exemplos: Aprender uma nova língua, resolver uma equação matemática, interpretar um texto., lidar com frustrações, trabalhar em grupo, comunicar-se assertivamente, ser resiliente.

Habilidades cognitivas como raciocínio e memória são cruciais para o aprendizado de conteúdo.

Habilidades socioemocionais como motivação e autoconfiança podem aumentar o desempenho cognitivo.

Desenvolvida desde cedo, aprimorando-se ao longo da vida, com base no autoconhecimento e na experiência.

Em resumo: a aprendizagem cognitiva se concentra no intelecto e no conhecimento, enquanto a socioemocional se volta para a inteligência emocional, a construção de relacionamentos e a adaptação social. Ambas são essenciais para o desenvolvimento completo de um indivíduo e devem ser trabalhadas de forma integrada na educação, pois uma influencia e potencializa a outra.

DESAFIOS E SOLUÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Antes de iniciar a implementação da educação socioemocional, é importante realizar uma avaliação das necessidades e dos recursos disponíveis na escola. Identificar as habilidades que precisam ser abordadas e analisar quais recursos, como materiais didáticos, treinamentos ou parcerias externas, estão disponíveis para apoiar esse processo. Isso ajudará a orientar suas próximas etapas e a priorizar as áreas de maior necessidade.

Uma solução interessante, é integrar a educação socioemocional ao currículo escolar já existente, encontrando maneiras de abordar essas habilidades dentro das disciplinas acadêmicas. Isso pode ser feito por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e momentos de reflexão em sala de aula que desafiam o jovem a colocar o seu aprendizado em prática.

Muitos educadores podem não ter recebido treinamento específico em educação socioemocional durante sua formação e, assim, acabam tendo certa dificuldade em aplicar esses ensinamentos em sala de aula.

Outro desafio enfrentado pelas instituições é a própria formação e capacitação dos professores. Isso ajudará os educadores a se

sentirem mais confiantes e preparados para trabalhar com essas habilidades em sala de aula.

Para superar esse desafio, é fundamental propiciar oportunidades de desenvolvimento profissional nesse sentido. Isso pode incluir workshops, palestras, cursos on-line, sessões de mentoria com profissionais da área ou a contratação de especialistas externos para orientar os professores.

Além disso, a criação de uma cultura de aprendizagem contínua na escola incentivará os educadores a se atualizarem constantemente em relação às práticas e abordagens da educação socioemocional.

Oficinas de aprendizagem socioemocional como foco em autocontrole e autorregulação emocional incluindo atividades lúdicas, jogos, práticas de “mindfulness” e discussões em grupo para desenvolver a capacidade de reconhecer, expressar e regular as emoções;

Projeto que explore as diversas formas de comunicação e permita aos estudantes expressarem suas histórias de vida por meio de linguagens que melhor os represente é uma excelente iniciativa para promover a inclusão, a expressão individual e o desenvolvimento da comunicação multimodal, pode envolver atividades como: escrita de textos, a produção de vídeos, a criação de músicas, a realização de apresentações teatrais ou a elaboração de obras de arte, permitindo que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e perspectivas de vida.

Crie um grupo de trabalho dedicado, formando um grupo de trabalho específico para a implementação da educação socioemocional pode ajudar a centralizar os

esforços e garantir que haja um acompanhamento consistente. Esse grupo pode ser composto por coordenadores pedagógicos, diretores, professores e outros profissionais interessados. Eles serão responsáveis por desenvolver um plano de ação, definir metas e acompanhar o progresso ao longo do tempo.

Promova a parceria com as famílias a colaboração entre família e escola é essencial para o sucesso da educação socioemocional.

Estabeleça canais de comunicação efetivos com os pais, compartilhe informações sobre a importância da educação socioemocional e envolva-os em atividades e discussões relacionadas a esse tema. Além disso, forneça recursos e orientações para que as famílias possam apoiar o desenvolvimento dos estudantes em casa. Essa parceria fortalecerá os resultados alcançados na escola e garantirá uma abordagem consistente em ambos os ambientes.

Avalie os resultados de forma construtiva, utilizando a avaliação como um processo de aprendizagem, para que os alunos possam refletir sobre suas experiências e identificar os pontos fortes e os pontos de melhoria, através de grupos de apoio e mentoria.

PARA COMEÇAR ESTE PROJETO EM SUA ESCOLA E IMPLEMENTAR A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Ao seguir você dará os primeiros passos para implementar a educação socioemocional na sua escola. Lembre-se de que esse é um processo contínuo e que demanda comprometimento e envolvimento de toda a comunidade escolar. À medida que se avança nessa jornada, é possível ver os benefícios positivos que essa área traz para os alunos,

promovendo um ambiente de aprendizagem saudável e preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma mais equilibrada e resiliente.

- 1) Aproveite o potencial dos jogos para ensinar e aprender;
- 2) Incorpore as práticas de "mindfulness" para promover o autoconhecimento e a autorregulação;
- 3) Conte com a participação da família para reforçar o aprendizado socioemocional;
- 4) Incentive a participação e a troca de experiências;
- 5) Celebre as conquistas e os avanços individuais e coletivos;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aferidos podem ser usados para aprimorar políticas públicas no ensino básico, ensino médio e para enfrentar os desafios da educação pública nas avaliações de larga escala e nortear caminhos para a qualidade da educação pública no Brasil e para o reconhecimento de todos quanto aos benefícios da abordagem das atividades socioemocionais no âmbito educacional, social, inclusivo.

No desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, através dos impactos cognitivos e emocionais para a vida acadêmica, no melhoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem como aplicabilidade na educação. E como as descobertas da neurociência podem ser aplicadas na prática pedagógica.

Na contribuição e na importância da emoção e da motivação consciente que a emoção e a motivação são fatores relevantes para a aprendizagem, pois influenciam na retenção de informações e na atenção do aluno no

ensino e aprendizagem, na valorização dos estudantes em suas singularidades e diversidade, na proporcionalidade de ofertar oportunidades de desenvolvimento integral, no desenvolvimento de atitudes e habilidades para concretização de um projeto de vida, no envolvimento de sua autoavaliação e melhoramento no desempenho cognitivo, social, acadêmico, intra escolar e extra escolar.

Na proteção de sua saúde mental e no combate ao bullying na adolescência, na identificação de sinais de alerta e estratégias de acolhimento no ambiente escolar, na administração de suas emoções.

Na contribuição das diversas aprendizagens, na exploração das múltiplas dimensões da diversidade, na inclusão das características como gênero, raça/etnia, orientação sexual e deficiência, origem, tradição, idioma, religião e costumes unindo os diferentes grupos como um todo em diversos contextos multiculturais de aprendizagens e interações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BNCC que torna competências socioemocionais obrigatórias no currículo.**

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei 14.819/2024, que institui a **Política Nacional de Atenção Psicossocial nas comunidades escolares.**

CAVALCANTE, Carolina Costa. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores.**

POLIEDRO. **Sistema de Ensino - De olho no futuro:** a importância da educação socioemocional para a sua escola.

CASEL (“Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning”) organização sem fins lucrativos líder mundial na promoção da aprendizagem socioemocional (SEL) baseada em evidências.

AS ALTERAÇÕES NOS REGISTROS PEDAGÓGICOS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO ECA DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Changes in Pedagogical Records Following the Implementation of the Digital ECA: Challenges and Perspectives for Early Childhood Education

SIMONE DE ALMEIDA CARLINI MELENDREZ ¹

RESUMO

A transformação digital nas instituições de ensino brasileiras intensificou a necessidade de adequar as práticas cotidianas às normas de proteção dos direitos de bebês e crianças no ambiente virtual. Diante disso, a promulgação da Lei nº 15.211/2025, o ECA Digital, promoveu alterações profundas na elaboração, no armazenamento e no compartilhamento dos registros pedagógicos na Educação Infantil. Esta etapa de ensino tem a documentação como um de seus pilares para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e para o diálogo com as famílias. Este artigo analisa as principais mudanças ocorridas nos registros pedagógicos com a implementação da nova legislação, debatendo seus impactos éticos, jurídicos e pedagógicos para as escolas. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental fundamentada na Constituição Federal de 1988, LDB, ECA, LGPD e no ECA Digital, além de autores da área educacional, os resultados demonstram que a nova lei não inviabiliza o trabalho de documentação pedagógica. Contudo, ela exige das escolas e dos docentes a adoção de novas estratégias de registro, priorizando narrativas descritivas e relatórios qualitativos individuais em detrimento da exposição por imagens, assegurando procedimentos institucionais mais seguros e resguardando a privacidade e os dados pessoais das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Registros pedagógicos; ECA Digital; Proteção de dados; Direito Educacional.

¹

Graduação em Pedagogia, Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas Tiberiá (2003); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

AS ALTERAÇÕES NOS REGISTROS PEDAGÓGICOS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO ECA DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Changes in Pedagogical Records Following the Implementation of the Digital ECA: Challenges and Perspectives for Early Childhood Education

SIMONE DE ALMEIDA CARLINI MELENDREZ ¹

ABSTRACT

The digital transformation in Brazilian educational institutions has intensified the need to adapt daily school practices to the regulations protecting the rights of babies and children in virtual environments. Consequently, the enactment of Law No. 15,211/2025, known as the Digital ECA, promoted profound changes in the creation, storage, and sharing of pedagogical records in Early Childhood Education. This school stage relies on documentation as one of its pillars to monitor child development and communicate with families. This article analyzes the main changes in pedagogical records after the implementation of the new legislation, debating its ethical, legal, and educational impacts on schools. Through bibliographic and documentary research based on the 1988 Federal Constitution, LDB, ECA, LGPD, and the Digital ECA, alongside educational authors, the findings demonstrate that the new law does not prevent pedagogical documentation. However, it requires schools and teachers to adopt new recording strategies, prioritizing descriptive narratives and qualitative individual reports over image exposure, ensuring safer institutional procedures and safeguarding children's privacy and personal data.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Pedagogical records; Digital ECA; Data protection; Educational Law.

¹

Graduação em Pedagogia, Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas Tiberiá (2003); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica constitui um dos principais instrumentos de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil, permitindo registrar experiências, avanços, descobertas e processos de desenvolvimento vivenciados pelas crianças. Historicamente fundamentada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa prática fortalece a avaliação formativa e amplia o diálogo entre a instituição de ensino e as famílias. No entanto, a recente incorporação de tecnologias digitais — como fotografias, vídeos e aplicativos de mensagens — trouxe novos desafios ao cotidiano escolar, expondo a imagem, a intimidade e a privacidade infantil a riscos decorrentes da circulação descontrolada de dados pessoais.

Diante desse cenário, a promulgação da Lei nº 15.211/2025, denominada ECA Digital, estabeleceu diretrizes voltadas à proteção integral de crianças e adolescentes no ambiente virtual, forçando as escolas a revisarem seus procedimentos de produção, compartilhamento e armazenamento de informações. Este artigo analisa como a implementação do ECA Digital modificou os registros pedagógicos na Educação Infantil e investiga os impactos jurídicos e pedagógicos dessas mudanças nas instituições escolares. O estudo busca oferecer subsídios práticos e teóricos para que gestores e docentes consigam manter a qualidade da documentação pedagógica em conformidade com as novas exigências legais de privacidade.

OBJETIVO GERAL

Analisar as alterações promovidas na produção, no compartilhamento e no armazenamento dos registros pedagógicos na Educação Infantil após a vigência da Lei nº

15.211/2025 (ECA Digital), identificando os desafios práticos enfrentados por docentes e gestores para garantir a proteção integral dos direitos das crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os limites éticos e jurídicos que a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e o ECA Digital impõem ao uso de imagens e dados de crianças no ambiente escolar;
- Descrever as estratégias de transição adotadas pelas equipes pedagógicas para substituir registros predominantemente audiovisuais por relatórios descritivos e portfólios reflexivos;
- Propor diretrizes institucionais de segurança da informação para orientar o armazenamento e o descarte ético de documentos escolares em plataformas virtuais.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema justifica-se pela urgente necessidade de adequação das escolas brasileiras à recente legislação do ECA Digital. A cultura de registrar as rotinas das crianças pequenas por meio de fotos e vídeos rápidos e compartilhá-los instantaneamente com as famílias tornou-se comum, mas colide diretamente com as obrigações legais de proteção de dados. Este estudo contribui para o campo do Direito Educacional ao demonstrar que a privacidade e o direito à educação não são excludentes, oferecendo caminhos pedagógicos viáveis para manter a riqueza dos relatórios escolares sem violar os direitos fundamentais das crianças.

PROBLEMA

Como as instituições de Educação Infantil podem reestruturar seus registros pedagógicos

para atender às exigências de proteção de dados da Lei nº 15.211/2025 (ECA Digital) sem comprometer a riqueza e a função formativa da documentação pedagógica?

DESENVOLVIMENTO

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PROTEÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

A educação é reconhecida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como um direito social fundamental e um dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade. O artigo 205 estabelece que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). No contexto da Educação Infantil, esse direito ultrapassa a garantia de acesso à escola e compreende a oferta de experiências educativas capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse entendimento ao definir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em complementação à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, as instituições educacionais assumem papel essencial não apenas na promoção das aprendizagens, mas também na garantia dos direitos fundamentais das crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) consolidou, no ordenamento jurídico brasileiro, a Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo crianças e

adolescentes como sujeitos de direitos e destinatários de prioridade absoluta nas políticas públicas. Conforme dispõe o artigo 4º do Estatuto, é dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos relacionados à vida, à saúde, à educação, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, entre outros (BRASIL, 1990).

No ambiente escolar, essa proteção também alcança a preservação da identidade, da imagem, da intimidade e da privacidade das crianças. Com a expansão das tecnologias digitais, a documentação pedagógica passou a incorporar fotografias, vídeos, plataformas digitais e aplicativos de comunicação, ampliando as possibilidades de interação entre escola e família. Entretanto, esse processo também evidenciou riscos relacionados à exposição indevida de dados pessoais e imagens, exigindo novas formas de proteção jurídica.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018) representa um importante avanço nesse cenário ao estabelecer princípios para o tratamento de dados pessoais, conferindo proteção especial às informações referentes às crianças e aos adolescentes. A legislação determina que o tratamento desses dados deve observar o melhor interesse da criança, princípio igualmente previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas.

Nesse contexto, a Lei nº 15.211/2025, denominada ECA Digital, amplia os mecanismos de proteção no ambiente digital ao reforçar a responsabilidade das instituições educacionais quanto à produção, ao armazenamento e ao compartilhamento de

informações relacionadas aos estudantes. Embora a legislação não proíba os registros pedagógicos, ela estabelece parâmetros para que tais registros sejam produzidos de forma ética, segura e compatível com os direitos fundamentais da criança.

Assim, observa-se que o direito à educação e o direito à proteção da privacidade não constituem direitos conflitantes, mas complementares. A efetivação da documentação pedagógica deve ocorrer do ponto de vista ético, de maneira a assegurar tanto a qualidade dos processos educativos quanto a proteção integral das crianças, exigindo das instituições escolares a adoção de procedimentos alinhados aos princípios constitucionais, às normas educacionais e às legislações voltadas à proteção de dados.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A documentação pedagógica ocupa lugar central nas práticas da Educação Infantil por constituir um instrumento de observação, reflexão, planejamento e avaliação dos processos de aprendizagem das crianças. Diferentemente de uma simples coleta de informações ou de registros administrativos, a documentação pedagógica busca tornar visíveis os percursos de aprendizagem, permitindo que professores, gestores e famílias compreendam como as crianças constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens.

Para Sonia Kramer (2006), a Educação Infantil deve reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir conhecimentos e participar ativamente da construção de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, os registros pedagógicos tornam-

se elementos essenciais para valorizar a escuta sensível do professor e a compreensão dos processos vivenciados pelas crianças, superando práticas meramente classificatórias ou burocráticas.

Da mesma forma, Jussara Hoffmann (2014) defende que a avaliação na Educação Infantil deve possuir caráter mediador, contínuo e formativo, priorizando a observação das experiências infantis em vez da mensuração de resultados. Os registros pedagógicos, quando elaborados de forma reflexiva, permitem acompanhar o desenvolvimento integral das crianças e orientar o planejamento das práticas educativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil também destacam que a documentação pedagógica constitui parte integrante do trabalho docente, favorecendo processos de reflexão coletiva, avaliação institucional e comunicação com as famílias. Nesse contexto, relatórios descritivos, portfólios, registros escritos, desenhos, produções das crianças e observações sistemáticas assumem maior relevância do que a simples produção de imagens.

É justamente nesse cenário que a implementação do ECA Digital promove importantes transformações. A legislação não elimina a documentação pedagógica, mas incentiva sua ressignificação, fortalecendo registros qualitativos, contextualizados e comprometidos com a proteção da imagem e dos dados pessoais das crianças.

A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS E O ECA DIGITAL: REPERCUSSÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A transformação digital modificou

profundamente a forma como as instituições educacionais registram, armazenam e compartilham informações. O uso de plataformas digitais, aplicativos de mensagens instantâneas, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais aproximou as famílias da rotina escolar, mas também ampliou os desafios relacionados à proteção da imagem, da privacidade e dos dados pessoais das crianças.

Nesse contexto, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018) estabeleceu princípios e regras para o tratamento de dados pessoais, impondo às instituições públicas e privadas a adoção de medidas destinadas à proteção das informações dos titulares. No caso das crianças e adolescentes, a legislação determina que o tratamento de dados observe prioritariamente o princípio do melhor interesse da criança, reforçando a responsabilidade das instituições educacionais na utilização dessas informações.

Embora a documentação pedagógica tenha finalidade eminentemente educativa, ela frequentemente envolve dados pessoais, registros audiovisuais, informações sobre o desenvolvimento infantil e elementos capazes de identificar as crianças. Dessa forma, os registros produzidos pelas escolas passaram a exigir procedimentos mais rigorosos quanto à coleta, ao armazenamento, ao acesso e ao compartilhamento das informações.

A promulgação da Lei nº 15.211/2025 (ECA Digital) ampliou esse movimento ao estabelecer diretrizes específicas para a proteção de crianças e adolescentes nos ambientes digitais. A legislação reconhece que o ambiente virtual integra a vida cotidiana das crianças e que os direitos fundamentais previstos no Estatuto da Criança e do

Adolescente devem ser igualmente garantidos no espaço digital.

Para as instituições de Educação Infantil, isso representa uma mudança de paradigma. O foco deixa de ser apenas a documentação das experiências pedagógicas e passa a incluir a gestão responsável das informações produzidas. O desafio consiste em equilibrar o direito das famílias de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos com a obrigação institucional de preservar a privacidade, a imagem e os dados pessoais das crianças.

Sob essa perspectiva, a documentação pedagógica continua sendo indispensável, porém precisa ser orientada por critérios éticos, jurídicos e pedagógicos que assegurem a proteção integral da criança.

AS ALTERAÇÕES NOS REGISTROS PEDAGÓGICOS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO ECA DIGITAL

A implementação do ECA Digital provocou importantes mudanças na organização das instituições de Educação Infantil, exigindo a revisão de práticas que, durante muitos anos, foram consideradas naturais no cotidiano escolar.

Anteriormente, era comum que registros fotográficos e vídeos fossem utilizados como principal instrumento de comunicação com as famílias. Aplicativos de mensagens instantâneas, grupos de comunicação e plataformas digitais passaram a divulgar imagens das atividades realizadas diariamente, aproximando pais e responsáveis da rotina das crianças.

Entretanto, a nova legislação evidenciou que a utilização indiscriminada dessas imagens pode

representar riscos à privacidade, à segurança e à proteção dos dados pessoais das crianças. Em razão disso, muitas instituições passaram a reorganizar seus processos internos, priorizando formas de documentação menos invasivas e juridicamente mais seguras.

Entre as principais alterações observadas destacam-se:

- Substituição gradual de registros fotográficos por registros descritivos e narrativas pedagógicas;
- Fortalecimento dos portfólios individuais compostos por produções das próprias crianças;
- Revisão dos protocolos de armazenamento e descarte de documentos digitais;
- Limitação do compartilhamento de imagens em aplicativos de mensagens;
- Elaboração de orientações institucionais destinadas às famílias sobre proteção de dados e uso responsável das tecnologias;
- Formação continuada dos profissionais da educação acerca da legislação vigente.

Essas medidas demonstram que a documentação pedagógica deixou de ser compreendida apenas como um registro das atividades desenvolvidas para assumir também uma dimensão ética e jurídica. A preocupação com a proteção integral das crianças passou a integrar o planejamento pedagógico e a gestão escolar.

Além disso, a mudança favoreceu o fortalecimento da observação pedagógica. Ao reduzir a centralidade das imagens, professores passaram a produzir registros mais reflexivos, valorizando as interações, as hipóteses formuladas pelas crianças, seus processos de aprendizagem e suas formas de participação nas experiências educativas.

Essa transição aproxima-se da concepção defendida por Hoffmann (2014), segundo a qual a avaliação deve acompanhar os processos de aprendizagem e não apenas registrar resultados. Do mesmo modo, Kramer (2006) destaca que documentar pedagogicamente significa interpretar as experiências das crianças e atribuir significado às suas produções, e não apenas colecionar evidências visuais.

Assim, observa-se que as alterações promovidas pelo ECA Digital não representam uma limitação da prática pedagógica, mas uma oportunidade para qualificar a documentação produzida pelas instituições de Educação Infantil, fortalecendo seu caráter formativo, reflexivo e ético.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A REORGANIZAÇÃO DOS REGISTROS PEDAGÓGICOS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação do ECA Digital exigiu das equipes gestoras a adoção de estratégias capazes de assegurar o cumprimento da legislação sem comprometer a qualidade da documentação pedagógica. Nesse contexto, observa-se que a atuação da gestão escolar se tornou elemento central para orientar professores, dialogar com as famílias e reorganizar procedimentos institucionais.

Como exemplo, em um Centro de Educação Infantil de São Paulo, foram adotadas medidas preventivas enquanto se aguardavam orientações complementares dos órgãos centrais do sistema de ensino. Entre essas medidas destacaram-se a suspensão temporária do envio de fotografias das crianças por aplicativos de mensagens, a implementação de períodos de pausa digital para revisão dos procedimentos institucionais e

a elaboração de comunicados destinados às famílias esclarecendo os objetivos das alterações.

Paralelamente, a equipe pedagógica passou a investir na produção de registros descritivos, portfólios, relatórios narrativos e observações sistemáticas das experiências das crianças. Essa reorganização permitiu manter a comunicação entre escola e família, preservando o caráter pedagógico da documentação sem expor indevidamente a imagem ou os dados pessoais dos estudantes.

Outro aspecto relevante foi a intensificação dos momentos de formação continuada dos profissionais, voltados à compreensão da legislação e à reflexão sobre práticas éticas no ambiente digital. A discussão coletiva favoreceu a construção de protocolos internos e fortaleceu a cultura institucional de proteção integral das crianças.

A experiência demonstra que a implementação do ECA Digital não inviabiliza a documentação pedagógica. Ao contrário, estimula a adoção de registros mais analíticos, contextualizados e comprometidos com os direitos das crianças, contribuindo para uma prática educativa alinhada aos princípios do Direito Educacional e da proteção integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Lei nº 15.211/2025 (ECA Digital) representa um marco na proteção dos direitos de bebês, crianças e adolescentes no contexto das tecnologias digitais, produzindo reflexos diretos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. A pesquisa demonstrou que a legislação não restringe a realização dos registros pedagógicos, mas redefine a forma

como esses documentos devem ser produzidos, armazenados, compartilhados e preservados.

Ao longo deste estudo, verificou-se que a documentação pedagógica continua sendo um instrumento indispensável para o acompanhamento do desenvolvimento infantil, para o planejamento docente e para a comunicação entre a escola e as famílias. Contudo, sua elaboração passa a exigir maior responsabilidade institucional, observando princípios relacionados à proteção da imagem, da privacidade e dos dados pessoais das crianças, em consonância com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

Também foi possível identificar que as mudanças decorrentes do ECA Digital incentivam práticas pedagógicas mais reflexivas, privilegiando registros descritivos, portfólios, relatórios narrativos e observações sistemáticas em substituição à utilização excessiva de registros fotográficos e audiovisuais. Essa reorganização fortalece a função pedagógica da documentação, deslocando o foco da simples comprovação das atividades para a análise dos processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças.

Do ponto de vista da gestão escolar, constatou-se que a implementação da legislação demanda planejamento, formação continuada das equipes, revisão de protocolos institucionais e diálogo permanente com as famílias. Mais do que cumprir uma exigência legal, trata-se de consolidar uma cultura institucional comprometida com a ética, a proteção integral e o respeito aos direitos fundamentais das crianças no ambiente digital.

Conclui-se, portanto, que a implementação do ECA Digital representa uma oportunidade para qualificar os registros pedagógicos, tornando-os mais coerentes com os princípios contemporâneos da Educação Infantil e do Direito Educacional.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- 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. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.
- BRASIL. Lei nº 15.211, de 2025. **Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital (ECA Digital)**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTOS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Records in Early Childhood Education as Tools for Pedagogical Documentation

TAINÁ RODRIGUES VIERA¹

RESUMO

Os registros na Educação Infantil constituem-se como instrumentos fundamentais para a documentação pedagógica e para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Por meio de anotações, fotografias, portfólios, relatórios e registros reflexivos, o professor tem a oportunidade de observar, analisar e compreender as experiências vivenciadas no cotidiano educativo. Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos registros na Educação Infantil como ferramenta de reflexão pedagógica e promoção de práticas intencionais. A pesquisa fundamenta-se em autores que abordam a documentação pedagógica e a avaliação na infância, destacando a relevância da observação e do registro sistemático. Os registros permitem ao educador acompanhar os processos de aprendizagem, identificar interesses das crianças e planejar intervenções adequadas. Além disso, contribuem para a comunicação com as famílias e para a construção da memória pedagógica da instituição. Observa-se que a documentação pedagógica valoriza o protagonismo infantil, pois evidencia as experiências e produções das crianças. Conclui-se que os registros na Educação Infantil são instrumentos essenciais para a reflexão docente e para a construção de práticas educativas mais significativas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e a valorização do processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Registros pedagógicos; Documentação pedagógica; Avaliação; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Records in Early Childhood Education are essential tools for pedagogical documentation and monitoring children's development. Through notes, photographs, portfolios and reports, teachers can observe and analyze learning processes. This article discusses the importance of documentation as a reflective pedagogical practice. Records allow teachers to plan meaningful experiences and communicate with families. It is concluded that documentation strengthens children's protagonism and supports integral development.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Pedagogical records; Documentation; Assessment; Child development.

¹

Graduada em Pedagogia pela Universidade São Camilo (2020); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Quinta do Sol

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças exige práticas pedagógicas que valorizem a observação e a reflexão sobre o cotidiano. Nesse contexto, os registros pedagógicos assumem papel fundamental, pois permitem documentar as experiências vivenciadas e compreender os processos de aprendizagem. Diferentemente de avaliações tradicionais, os registros na Educação Infantil priorizam o acompanhamento contínuo e qualitativo, respeitando as especificidades da infância. Segundo Hoffmann (2012), a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer por meio da observação e do registro das experiências, valorizando o processo e não apenas os resultados. Assim, os registros tornam-se instrumentos essenciais para o planejamento pedagógico.

A documentação pedagógica envolve diferentes formas de registro, como anotações, fotografias, vídeos, portfólios e relatórios descritivos. Essas estratégias possibilitam ao professor acompanhar o desenvolvimento das crianças e refletir sobre sua prática. Rinaldi (2012), ao discutir a experiência das escolas de Reggio Emilia, destaca que a documentação pedagógica torna visível o pensamento das crianças e permite compreender suas aprendizagens. Dessa forma, o registro não é apenas um instrumento burocrático, mas uma ferramenta de reflexão e construção do conhecimento.

Além disso, os registros contribuem para o planejamento pedagógico. Ao analisar as observações, o professor identifica interesses, dificuldades e potencialidades das crianças, organizando experiências significativas. Oliveira (2011) afirma que o planejamento na Educação Infantil deve partir da observação das crianças e de suas interações. Nesse sentido, os registros tornam-se base para a

construção de propostas pedagógicas que respeitam o protagonismo infantil.

Outro aspecto importante refere-se à comunicação com as famílias. Os registros permitem compartilhar o cotidiano da instituição, evidenciando as experiências vivenciadas pelas crianças. Barbosa e Horn (2008) destacam que a documentação pedagógica fortalece a relação entre escola e família, pois torna visíveis os processos de aprendizagem. Assim, os registros contribuem para a construção de uma parceria educativa.

Além disso, os registros valorizam o protagonismo das crianças ao documentar suas produções e experiências. Ao tornar visível o processo de aprendizagem, a documentação pedagógica reconhece a criança como sujeito ativo. Rinaldi (2012) afirma que a documentação permite interpretar e compreender as ações das crianças, contribuindo para práticas mais significativas.

Portanto, os registros na Educação Infantil configuram-se como instrumentos essenciais para a reflexão docente, o planejamento pedagógico e a valorização do desenvolvimento infantil. Ao documentar as experiências, o professor constrói uma prática pedagógica mais consciente e significativa.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância dos registros na Educação Infantil como instrumentos de documentação pedagógica e reflexão docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender o papel da observação na construção dos registros pedagógicos, identificar diferentes formas de documentação na Educação Infantil, discutir a importância dos

registros para o planejamento pedagógico, analisar a contribuição dos registros para a comunicação com as famílias e refletir sobre a documentação como valorização do protagonismo infantil.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de valorizar os registros pedagógicos como instrumentos fundamentais na Educação Infantil. Muitas vezes, os registros são compreendidos apenas como exigência burocrática, desconsiderando seu potencial reflexivo. Entretanto, a documentação pedagógica permite acompanhar o desenvolvimento das crianças, planejar intervenções e comunicar as aprendizagens às famílias. Além disso, os registros valorizam o protagonismo infantil e contribuem para práticas pedagógicas mais intencionais. Dessa forma, discutir essa temática torna-se relevante para fortalecer a reflexão docente e promover uma educação que respeite o processo de aprendizagem das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A OBSERVAÇÃO COMO BASE DOS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A observação constitui o ponto de partida para a construção dos registros na Educação Infantil, sendo considerada prática essencial para compreender o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Diferentemente de modelos avaliativos baseados em resultados quantitativos, a avaliação na infância ocorre de forma processual, por meio do acompanhamento das interações, das experiências e das descobertas realizadas no cotidiano. Nesse contexto, a observação permite ao professor perceber as manifestações das crianças, suas formas de comunicação, seus interesses e suas

necessidades. Hoffmann (2012, p. 59) afirma que “avaliar na Educação Infantil é observar atentamente as manifestações da criança e registrar seus processos de aprendizagem”, destacando que o foco deve estar no acompanhamento contínuo e qualitativo do desenvolvimento infantil. Assim, a observação não é apenas um olhar casual, mas uma prática intencional que orienta o trabalho pedagógico.

Ao observar as crianças em diferentes momentos da rotina, o professor coleta informações importantes sobre suas interações com o ambiente, com os colegas e com os materiais. Essas observações permitem compreender como as crianças constroem conhecimentos e como participam das atividades propostas. Oliveira (2011) ressalta que o planejamento pedagógico na Educação Infantil deve partir da observação das crianças, pois é por meio dela que o educador identifica interesses e potencialidades. Dessa forma, os registros baseados na observação tornam-se instrumentos fundamentais para a construção de propostas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Além disso, a observação contribui para a valorização do protagonismo infantil. Ao registrar as falas, gestos e produções das crianças, o professor reconhece suas ideias e interpreta seus processos de aprendizagem. Rinaldi (2012, p. 125) destaca que “documentar significa tornar visível o pensamento das crianças”, evidenciando que os registros permitem compreender como elas elaboram hipóteses e constroem conhecimentos. Essa prática valoriza a criança como sujeito ativo e participante do processo educativo, fortalecendo uma pedagogia que respeita a infância e suas especificidades.

Outro aspecto relevante refere-se à

observação como prática contínua e sistemática. Não se trata de observar apenas momentos isolados, mas de acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo. Barbosa e Horn (2008) afirmam que a documentação pedagógica permite construir a memória do processo educativo, possibilitando analisar avanços e transformações nas aprendizagens. Ao revisitar registros anteriores, o professor identifica mudanças no comportamento, na linguagem e nas interações das crianças, o que contribui para um planejamento mais intencional.

A observação também favorece a reflexão sobre a prática docente. Ao registrar situações do cotidiano, o professor analisa suas intervenções e reorganiza suas propostas pedagógicas. Hoffmann (2012) destaca que o registro não deve ser apenas descritivo, mas reflexivo, permitindo ao educador repensar suas ações. Assim, a observação torna-se ferramenta de formação contínua, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica.

Além disso, a observação na Educação Infantil requer sensibilidade e escuta atenta. O educador deve considerar as múltiplas formas de expressão das crianças, como o brincar, o movimento e a linguagem. Rinaldi (2012) enfatiza que a escuta é elemento central na documentação pedagógica, pois permite compreender os significados atribuídos pelas crianças às suas experiências. Dessa forma, a observação vai além do olhar, envolvendo escuta e interpretação.

Portanto, a observação é elemento essencial na construção dos registros na Educação Infantil. Ao observar de forma intencional e sistemática, o professor compreende o desenvolvimento infantil, valoriza o protagonismo das crianças e organiza práticas pedagógicas mais significativas. Os registros

decorrentes dessa observação tornam-se instrumentos de reflexão, planejamento e avaliação, contribuindo para uma educação que respeita os processos de aprendizagem e promove o desenvolvimento integral.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

A documentação pedagógica na Educação Infantil constitui-se como prática fundamental para a reflexão sobre o processo educativo e para a compreensão das aprendizagens das crianças. Diferentemente de registros meramente descritivos ou burocráticos, a documentação pedagógica tem como finalidade tornar visíveis as experiências vivenciadas no cotidiano e possibilitar a análise crítica da prática docente. Nesse sentido, registrar não significa apenas anotar atividades realizadas, mas interpretar as interações, os interesses e os processos de construção do conhecimento. Rinaldi (2012, p. 78) afirma que “a documentação pedagógica é um processo de escuta, interpretação e comunicação das experiências das crianças”, evidenciando que o registro envolve reflexão e análise. Dessa forma, a documentação torna-se instrumento que contribui para a melhoria das práticas pedagógicas.

Ao organizar a documentação pedagógica, o educador revisita as experiências vivenciadas pelas crianças, analisando suas ações e interações. Esse processo permite compreender como as crianças pensam, investigam e constroem hipóteses. Hoffmann (2012) destaca que o registro reflexivo possibilita ao professor repensar sua prática e reorganizar o planejamento pedagógico. Ao analisar os registros, o educador identifica quais experiências foram significativas e quais precisam ser ampliadas, contribuindo para a construção de propostas mais intencionais.

Assim, a documentação pedagógica torna-se base para o planejamento e para a avaliação qualitativa.

Além disso, a documentação pedagógica favorece a construção coletiva do conhecimento. Os registros podem ser compartilhados com outros professores e com a equipe pedagógica, promovendo momentos de discussão e reflexão. Barbosa e Horn (2008) afirmam que a documentação pedagógica possibilita o diálogo entre educadores, fortalecendo o trabalho colaborativo e a formação continuada. Ao compartilhar registros, os professores analisam práticas, trocam experiências e constroem novas estratégias pedagógicas. Dessa forma, a documentação não é apenas individual, mas coletiva, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais consistente.

Outro aspecto relevante refere-se à visibilidade das aprendizagens das crianças. Ao documentar experiências por meio de fotografias, relatos e portfólios, o educador torna explícitos os processos de aprendizagem. Rinaldi (2012) destaca que a documentação pedagógica permite interpretar o pensamento das crianças, valorizando suas produções e hipóteses. Essa visibilidade contribui para reconhecer a criança como sujeito ativo, participante do processo educativo. Além disso, os registros possibilitam acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo, evidenciando avanços e transformações.

A documentação pedagógica também contribui para a comunicação com as famílias. Ao compartilhar registros, a escola torna visível o cotidiano educativo e as experiências das crianças. Barbosa e Horn (2008) ressaltam que a documentação fortalece a

parceria entre escola e família, pois permite que os responsáveis compreendam as aprendizagens construídas. Essa comunicação amplia o diálogo e valoriza o processo educativo.

Além disso, a documentação pedagógica favorece a reflexão sobre o papel do professor. Ao analisar os registros, o educador percebe como suas intervenções influenciam as experiências das crianças. Oliveira (2011) destaca que a reflexão sobre a prática é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma, a documentação pedagógica torna-se instrumento de formação contínua.

Portanto, a documentação pedagógica na Educação Infantil constitui ferramenta essencial para a reflexão docente e para a construção de práticas educativas significativas. Ao registrar e interpretar as experiências das crianças, o professor amplia sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil e organiza propostas pedagógicas mais intencionais. Dessa forma, a documentação pedagógica contribui para uma educação que valoriza o protagonismo infantil e promove aprendizagens significativas.

TIPOS DE REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os registros na Educação Infantil podem assumir diferentes formas, cada uma com objetivos específicos no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e na reflexão sobre a prática pedagógica. A diversidade de registros permite documentar as múltiplas experiências vivenciadas no cotidiano, valorizando o processo de aprendizagem e o protagonismo infantil. Esses registros podem incluir anotações descritivas, registros fotográficos, portfólios, relatórios individuais, gravações em áudio ou vídeo e painéis de

documentação pedagógica. Hoffmann (2012, p. 63) destaca que “o registro deve evidenciar o percurso da criança, revelando suas conquistas e processos de construção do conhecimento”. Dessa forma, os diferentes tipos de registros possibilitam ao educador acompanhar o desenvolvimento infantil de maneira qualitativa e contínua.

Entre os registros mais utilizados estão as anotações descritivas, que consistem em relatos escritos pelo professor sobre situações significativas do cotidiano. Essas anotações permitem documentar falas, interações e descobertas das crianças, possibilitando uma análise mais detalhada do processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2011), os registros descritivos favorecem a compreensão das experiências vivenciadas pelas crianças, contribuindo para o planejamento pedagógico. Ao registrar situações do cotidiano, o professor identifica interesses e necessidades, organizando propostas que dialoguem com as vivências infantis.

Outro instrumento importante é o portfólio, que reúne produções das crianças ao longo do tempo, como desenhos, pinturas, fotografias e relatos. O portfólio permite acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo, evidenciando avanços e transformações. Barbosa e Horn (2008) afirmam que o portfólio constitui instrumento de documentação pedagógica que valoriza o processo de aprendizagem e não apenas o produto. Ao revisitar o portfólio, o professor e a criança podem refletir sobre as experiências vivenciadas, fortalecendo a construção da identidade e da autonomia.

Os registros fotográficos também desempenham papel relevante na documentação pedagógica. As fotografias

tornam visíveis as interações e experiências das crianças, permitindo analisar situações que, muitas vezes, passam despercebidas no momento da ação. Rinaldi (2012) destaca que a imagem é uma forma poderosa de documentação, pois revela aspectos do pensamento e das relações das crianças. As fotografias, quando acompanhadas de descrições, contribuem para a compreensão do processo de aprendizagem e para a comunicação com as famílias.

Além disso, os relatórios descritivos individuais são instrumentos que sintetizam o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Diferentemente de avaliações classificatórias, os relatórios na Educação Infantil devem enfatizar os processos e as experiências vivenciadas. Hoffmann (2012) ressalta que o relatório deve ser descritivo e reflexivo, evidenciando as conquistas e os desafios das crianças. Esse tipo de registro contribui para o acompanhamento contínuo e para o planejamento pedagógico.

Outro tipo de registro refere-se aos painéis de documentação pedagógica, que apresentam fotografias, falas e produções das crianças em espaços coletivos. Esses painéis tornam visível o processo de aprendizagem e valorizam o protagonismo infantil. Barbosa e Horn (2008) afirmam que a documentação exposta nos ambientes educativos permite que as crianças revisitem suas experiências e fortaleçam a construção do conhecimento.

Portanto, a diversidade de registros na Educação Infantil amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil e de reflexão sobre a prática pedagógica. Ao utilizar diferentes instrumentos, o professor documenta as experiências das crianças, valoriza seus processos de aprendizagem e organiza propostas pedagógicas mais

significativas. Dessa forma, os registros tornam-se ferramentas essenciais para a construção de uma educação que respeita a infância e promove o desenvolvimento integral.

REGISTROS COMO FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Os registros pedagógicos na Educação Infantil desempenham papel fundamental no planejamento das experiências educativas, pois permitem ao professor compreender os interesses, necessidades e potencialidades das crianças. Ao documentar o cotidiano por meio de observações, anotações, fotografias e portfólios, o educador constrói uma base concreta para organizar propostas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Nesse sentido, os registros deixam de ser apenas documentos administrativos e tornam-se instrumentos que orientam a prática pedagógica. Oliveira (2011, p. 215) afirma que “o planejamento na Educação Infantil deve partir da observação das crianças e da análise de suas experiências”, evidenciando que os registros são fundamentais para a construção de propostas educativas coerentes com a realidade do grupo.

Ao analisar os registros, o professor identifica temas de interesse das crianças, formas de interação e processos de aprendizagem em desenvolvimento. Essas informações permitem reorganizar o planejamento, ampliando experiências que despertam curiosidade e investigando novas possibilidades. Hoffmann (2012) destaca que o registro reflexivo contribui para a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, pois permite ao educador compreender o percurso de aprendizagem das crianças. Dessa forma, o planejamento deixa de ser

rígido e passa a ser flexível, considerando as experiências vivenciadas no cotidiano.

Além disso, os registros favorecem a continuidade do trabalho pedagógico. Ao revisitar anotações e documentações anteriores, o professor acompanha o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo e organiza propostas que aprofundem as aprendizagens. Barbosa e Horn (2008) afirmam que a documentação pedagógica permite construir a memória do processo educativo, contribuindo para a continuidade das experiências. Essa continuidade é essencial para que as crianças possam retomar investigações, ampliar conhecimentos e consolidar aprendizagens.

Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento coletivo. Os registros podem ser compartilhados com a equipe pedagógica, possibilitando discussões e reflexões conjuntas. Rinaldi (2012) destaca que a documentação pedagógica favorece o trabalho colaborativo, permitindo que os professores interpretem as experiências das crianças e planejem ações coletivas. Assim, os registros tornam-se instrumentos de diálogo entre os educadores e contribuem para a construção de uma prática pedagógica mais consistente.

Além disso, os registros possibilitam avaliar a eficácia das propostas pedagógicas. Ao observar como as crianças respondem às atividades planejadas, o professor identifica aspectos que precisam ser modificados ou ampliados. Hoffmann (2012) ressalta que a avaliação na Educação Infantil deve ser contínua e qualitativa, baseada na observação e nos registros. Dessa forma, o planejamento pedagógico torna-se um processo dinâmico, construído a partir das experiências das crianças.

Portanto, os registros pedagógicos constituem ferramentas essenciais para o planejamento na Educação Infantil. Ao analisar e interpretar a documentação, o professor organiza propostas mais significativas, respeita o protagonismo infantil e promove aprendizagens contextualizadas. Dessa forma, o planejamento fundamentado nos registros contribui para uma prática pedagógica mais reflexiva e intencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros na Educação Infantil configuram-se como instrumentos essenciais para a compreensão do desenvolvimento das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a observação, a documentação pedagógica e a diversidade de registros possibilitam acompanhar o processo de aprendizagem de forma qualitativa, respeitando as especificidades da infância. Os registros permitem tornar visíveis as experiências vivenciadas no cotidiano, valorizando o protagonismo infantil e contribuindo para a organização de propostas pedagógicas mais significativas.

Destacou-se que a observação sistemática constitui base para a construção dos registros, permitindo ao professor compreender as interações e descobertas das crianças. A documentação pedagógica, por sua vez, favorece a reflexão sobre a prática docente e possibilita o planejamento intencional. Além disso, os diferentes tipos de registros, como portfólios, fotografias e relatórios, ampliam as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil. Esses instrumentos contribuem para a construção da memória pedagógica e para a continuidade das experiências educativas.

Os registros também se mostram fundamentais para o planejamento pedagógico, pois orientam a organização das propostas e permitem avaliar as aprendizagens. Ao analisar a documentação, o professor identifica interesses e necessidades das crianças, promovendo experiências mais significativas. Além disso, os registros fortalecem a comunicação com as famílias e a equipe pedagógica, ampliando o diálogo e a compreensão do processo educativo.

Dessa forma, conclui-se que os registros na Educação Infantil não devem ser compreendidos como exigência burocrática, mas como prática pedagógica essencial. Ao valorizar a documentação, o educador constrói uma prática reflexiva, respeita o protagonismo infantil e promove o desenvolvimento integral das crianças. Assim, os registros tornam-se instrumentos que contribuem para uma educação mais consciente, participativa e significativa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escuta, investigação e aprendizagem**. São Paulo: Paz e Terra, s.d.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E LIMITES ÉTICOS

Artificial Intelligence and the Challenges of Teacher Training in Early Childhood Education: Pedagogical Possibilities and Ethical Limits

TAJARA BATISTA DA SILVA¹

RESUMO

A crescente inserção da Inteligência Artificial (IA) nos diferentes setores da sociedade tem provocado transformações significativas nos processos educacionais, exigindo novas reflexões que dizem respeito a formação docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Considerando que as crianças estão cada vez mais inseridas em contextos permeados por tecnologias digitais, torna-se necessário compreender de que maneira a escola pode integrar recursos tecnológicos ao processo educativo sem comprometer os princípios que orientam o desenvolvimento integral da infância. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades pedagógicas e os limites éticos da utilização da Inteligência Artificial na Educação Infantil, tendo foco nos desafios relacionados à formação dos professores. Os resultados evidenciam que a Inteligência Artificial pode contribuir para a diversificação de estratégias pedagógicas, para o planejamento docente e para a ampliação das experiências de aprendizagem. Entretanto, sua utilização requer mediação crítica, formação continuada e atenção aos aspectos éticos relacionados à privacidade, proteção de dados e garantia dos direitos das crianças. Conclui-se que a formação docente constitui elemento essencial para que a integração da Inteligência Artificial ocorra de maneira responsável, crítica e pedagogicamente significativa, fortalecendo práticas educativas alinhadas às necessidades da infância contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Registros pedagógicos; Documentação pedagógica; Avaliação; Desenvolvimento infantil.

¹

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE – 2017, especialista em Neuropsicopedagogia (630 horas) pelo Centro Universitário FAVENI – 2022 e Alfabetização e Letramento e Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano - 2025 pela UNIFAHE, Graduada em Geografia e Artes visuais pela FABRANGE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI CEU Navegantes.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E LIMITES ÉTICOS

Artificial Intelligence and the Challenges of Teacher Training in Early Childhood Education: Pedagogical Possibilities and Ethical Limits

TAJARA BATISTA DA SILVA¹

ABSTRACT

The growing integration of Artificial Intelligence (AI) into different sectors of society has brought significant changes to educational processes, requiring new reflections on teacher education and pedagogical practices in Early Childhood Education. Considering that children are increasingly immersed in environments mediated by digital technologies, it is necessary to understand how schools can incorporate technological resources into educational processes without compromising the principles that guide children's holistic development. This study aims to analyze the pedagogical possibilities and ethical limitations of the use of Artificial Intelligence in Early. The findings indicate that Artificial Intelligence can contribute to the diversification of teaching strategies, support educational planning, and expand learning experiences. However, its use requires critical mediation, continuous professional development, and attention to ethical issues related to privacy, data protection, and the safeguarding of children's rights. It is concluded that teacher education is an essential element to ensure that the integration of Artificial Intelligence occurs in a responsible, critical, and pedagogically meaningful way, strengthening educational practices aligned with the needs of contemporary childhood.

KEYWORDS: Artificial Intelligence; Teacher Education; Early Childhood Education.

¹

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE – 2017, especialista em Neuropsicopedagogia (630 horas) pelo Centro Universitário FAVENI – 2022 e Alfabetização e Letramento e Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano - 2025 pela UNIFAHE, Graduada em Geografia e Artes visuais pela FABRANGE. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI CEU Navegantes.

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos tem promovido transformações significativas nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Nas últimas décadas, a expansão da cultura digital alterou profundamente as relações sociais, comunicacionais e educacionais, exigindo que as instituições escolares revisitem suas práticas pedagógicas e ampliem sua compreensão acerca das novas demandas formativas impostas pela contemporaneidade (MORAN, 2018).

A Educação Infantil representa o primeiro espaço institucional de socialização e aprendizagem das crianças, sendo responsável por promover experiências que favoreçam o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e cultural. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular, as práticas pedagógicas nessa etapa devem considerar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da aprendizagem, valorizando a infância em sua singularidade e respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2018).

Embora essas tecnologias estejam presentes em diversos espaços sociais, sua inserção no ambiente escolar ainda passa por questionamentos relacionados à mediação pedagógica, à formação docente e aos impactos éticos decorrentes de sua utilização. Tais discussões tornam-se ainda mais relevantes quando direcionadas à Educação Infantil, etapa que possui especificidades próprias e exige uma compreensão ampliada do desenvolvimento integral da criança (BACICH; MORAN, 2018).

Dito isto, observa-se que a Inteligência Artificial (IA) emerge como uma das inovações tecnológicas mais impactantes do século XXI,

influenciando diferentes setores da sociedade e despertando debates sobre suas potencialidades e limitações no campo educacional (MORAN, 2018). O desenvolvimento acelerado de sistemas inteligentes capazes de produzir textos, imagens, análises de dados e processos automatizados tem provocado mudanças substanciais na forma como o conhecimento é construído e compartilhado.

A discussão sobre Inteligência Artificial na Educação Infantil também está relacionada à necessidade de construção de uma cultura digital crítica e democrática. A escola possui responsabilidade na formação de sujeitos capazes de compreender as tecnologias, utilizá-las de maneira consciente e participar ativamente das transformações sociais produzidas pela era digital. Nesse sentido, a formação dos professores torna-se elemento central para promover práticas educativas que articulem inovação tecnológica e compromisso social (FREIRE, 1996).

Considerando a relevância do tema, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas e os limites éticos da utilização da Inteligência Artificial na Educação Infantil, com ênfase nos desafios relacionados à formação docente. Busca-se compreender de que maneira os professores podem integrar recursos tecnológicos às práticas educativas sem comprometer os princípios que orientam o desenvolvimento infantil e a construção de experiências significativas de aprendizagem.

A pesquisa justifica-se pela crescente presença da Inteligência Artificial nos diferentes espaços sociais e pela necessidade de aprofundar o debate sobre seus impactos na educação das crianças pequenas. Embora o tema venha ganhando destaque em estudos nacionais e internacionais, ainda existem lacunas

relacionadas às especificidades da Educação Infantil e às competências necessárias para que os docentes utilizem essas tecnologias de forma crítica, ética e pedagogicamente adequada.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise de produções científicas, documentos oficiais e obras de referência que abordam a relação entre tecnologia, formação docente e Educação Infantil. A partir desse levantamento, pretende-se discutir os principais desafios e possibilidades associados à utilização da Inteligência Artificial nos contextos educativos contemporâneos.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E LIMITES ÉTICOS

A Inteligência Artificial tem em seu contexto condições para ampliar possibilidades pedagógicas na Educação Infantil ao oferecer recursos que favorecem a personalização das experiências de aprendizagem, a produção de materiais didáticos diversificados e o apoio ao planejamento docente. Entretanto, sua utilização não pode ser compreendida apenas sob a perspectiva instrumental, uma vez que envolve aspectos éticos, pedagógicos e sociais que demandam reflexão constante por parte dos profissionais da educação (LÉVY, 2010).

Ao considerar a importância das interações humanas no desenvolvimento infantil, torna-se necessário problematizar os limites da utilização de tecnologias inteligentes em contextos educativos destinados às crianças pequenas. Embora os recursos digitais possam contribuir para enriquecer

experiências pedagógicas, eles não substituem o papel do professor como mediador do conhecimento nem a importância das relações afetivas estabelecidas no cotidiano escolar.

A construção da autonomia, da linguagem, da criatividade e da convivência social depende de experiências humanas significativas que não podem ser integralmente reproduzidas por sistemas automatizados (VYGOTSKY, 2007). Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico para garantir que a inserção da Inteligência Artificial ocorra de maneira ética, crítica e pedagogicamente fundamentada.

A preparação dos professores para compreender as potencialidades e os riscos associados ao uso dessas tecnologias torna-se condição indispensável para que sua implementação contribua efetivamente para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças. A ausência de formação adequada pode resultar em práticas superficiais, centradas exclusivamente na utilização de ferramentas tecnológicas sem reflexão sobre seus impactos educacionais (IMBERNÓN, 2011).

Além das questões pedagógicas, a utilização da Inteligência Artificial na Educação Infantil suscita preocupações relacionadas à privacidade, à proteção de dados, à segurança digital e à exposição precoce das crianças aos ambientes tecnológicos.

O debate ético torna-se fundamental diante da crescente coleta de informações pessoais por plataformas digitais, bem como da necessidade de garantir que os direitos das crianças sejam preservados em ambientes mediados por tecnologias inteligentes (UNESCO, 2023).

A literatura recente tem destacado que o avanço tecnológico não elimina a necessidade

da atuação humana nos processos educativos. Pelo contrário, evidencia a importância de profissionais qualificados para interpretar informações, tomar decisões pedagógicas e construir ambientes de aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, capaz de acompanhar as mudanças tecnológicas sem perder de vista os princípios educacionais que orientam a prática pedagógica (NÓVOA, 2022).

Diante desse cenário, a presença crescente das tecnologias digitais na vida cotidiana das crianças impõe novos desafios à escola e aos profissionais da educação. Crianças cada vez mais inseridas em contextos permeados por dispositivos digitais chegam às instituições escolares trazendo experiências, conhecimentos e formas de interação mediadas por recursos tecnológicos.

Essa realidade exige que os docentes desenvolvam competências capazes de integrar criticamente as tecnologias ao processo educativo, evitando tanto a rejeição indiscriminada quanto a adoção acrítica de ferramentas digitais (KENSKI, 2012).

EDUCAÇÃO INFANTIL NA CULTURA DIGITAL

As transformações tecnológicas observadas nas primeiras décadas do século XXI provocaram mudanças significativas nas formas de interação social, comunicação e produção do conhecimento. A expansão do acesso à internet, a popularização dos dispositivos móveis e o desenvolvimento de tecnologias inteligentes passaram a influenciar diretamente a vida cotidiana das crianças, alterando experiências de aprendizagem,

brincadeiras e processos de socialização. Nesse cenário, a Educação Infantil passou a enfrentar o desafio de compreender uma infância cada vez mais inserida em ambientes digitais, exigindo novas reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar (KENSKI, 2012).

A infância contemporânea caracteriza-se pela convivência constante com recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano familiar e social. Desde muito cedo, as crianças estabelecem contato com smartphones, tablets, assistentes virtuais e diferentes plataformas digitais, construindo formas de interação que diferem significativamente das experiências vivenciadas por gerações anteriores.

Esse fenômeno não significa a substituição das experiências tradicionais da infância, mas evidencia a necessidade de compreender as tecnologias como elementos constituintes da cultura atual e, consequentemente, dos processos educativos (BUCKINGHAM, 2010).

Ao analisar a relação entre infância e tecnologia, torna-se importante reconhecer que as crianças não são apenas consumidoras passivas de recursos digitais. Elas interpretam, recriam e atribuem significados às experiências tecnológicas a partir de suas vivências, conhecimentos prévios e interações sociais. Essa compreensão dialoga com a perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano, segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio em que vivem (VYGOTSKY, 2007).

Nesse contexto, a escola não pode permanecer alheia às mudanças promovidas pela cultura digital. A instituição educacional desempenha papel fundamental na mediação das experiências das crianças com as

tecnologias, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas à criatividade, à comunicação, ao pensamento crítico e à participação social. Ignorar a presença das tecnologias no cotidiano infantil significa distanciar a educação das realidades vivenciadas pelas novas gerações (MORAN, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância da cultura digital ao estabelecer competências relacionadas ao uso crítico, ético e responsável das tecnologias. Embora a Educação Infantil não tenha como objetivo central o ensino técnico de ferramentas digitais, suas práticas pedagógicas devem favorecer experiências que permitam às crianças explorar diferentes linguagens, formas de expressão e possibilidades de interação presentes na sociedade contemporânea (BRASIL, 2018).

Entretanto, a inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil exige cuidados específicos decorrentes das características próprias dessa etapa educacional. O desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações humanas, das brincadeiras, da exploração do ambiente e das experiências concretas.

Dessa forma, qualquer proposta pedagógica que envolva recursos tecnológicos deve estar subordinada aos objetivos educacionais e ao desenvolvimento integral da criança, evitando práticas centradas exclusivamente no uso de dispositivos digitais (OLIVEIRA, 2019).

As discussões sobre cultura digital também envolvem reflexões acerca das desigualdades sociais presentes no acesso às tecnologias. Embora os recursos digitais estejam amplamente disseminados, nem todas as crianças possuem as mesmas oportunidades

de acesso, uso e aprendizagem.

A exclusão digital ainda representa um desafio significativo em diversos contextos educacionais, especialmente em regiões marcadas por vulnerabilidades socioeconômicas. Nesse sentido, a escola assume importante função na democratização do acesso ao conhecimento tecnológico (CASTELLS, 2003). Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de desenvolver uma compreensão crítica sobre o papel das tecnologias na sociedade.

A presença constante dos recursos digitais não deve conduzir à ideia de que toda inovação tecnológica representa, automaticamente, melhoria nos processos educativos. Pelo contrário, a utilização pedagógica das tecnologias requer planejamento, intencionalidade e análise crítica de seus impactos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (BACICH; MORAN, 2018).

A literatura educacional tem destacado que a cultura digital produz novas formas de construção do conhecimento, caracterizadas pela interatividade, pela conectividade e pela circulação rápida de informações. Essas mudanças desafiam modelos tradicionais de ensino baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos, exigindo metodologias que valorizem a participação ativa das crianças e a construção colaborativa do conhecimento (LÉVY, 2010).

Nesse processo, o professor assume papel fundamental como mediador das experiências de aprendizagem. A simples disponibilização de tecnologias não garante resultados educacionais significativos. É a ação pedagógica intencional que possibilita transformar recursos tecnológicos em

instrumentos capazes de favorecer a aprendizagem, a investigação e a expressão infantil. Assim, a formação docente torna-se elemento indispensável para o desenvolvimento de práticas educativas alinhadas às demandas da cultura digital (IMBERNÓN, 2011).

A presença crescente da Inteligência Artificial amplia ainda mais a complexidade das discussões relacionadas à cultura digital na Educação Infantil. Ferramentas capazes de produzir conteúdo, responder perguntas, criar imagens e personalizar experiências de aprendizagem começam a fazer parte do cotidiano social, exigindo que os profissionais da educação compreendam seus potenciais e limitações. Essa realidade demanda uma postura investigativa e crítica diante das transformações tecnológicas em curso (UNESCO, 2023).

Além das questões pedagógicas, a cultura digital também suscita preocupações relacionadas à proteção da infância. O aumento da exposição das crianças a ambientes virtuais requer atenção especial aos aspectos éticos, à segurança digital, à privacidade e à proteção de dados pessoais. Tais preocupações reforçam a necessidade de que a escola desenvolva ações educativas voltadas à construção de uma cidadania digital responsável desde os primeiros anos de vida (LIVINGSTONE, 2019).

A formação das crianças para a convivência em uma sociedade digitalizada não pode restringir-se ao domínio técnico de ferramentas tecnológicas. É necessário promover experiências que favoreçam a reflexão, a criatividade, a empatia e a capacidade de utilizar os recursos digitais de forma ética e consciente. Dessa maneira, a educação contribui para a formação de

sujeitos capazes de participar criticamente das transformações sociais promovidas pelo avanço tecnológico (FREIRE, 1996).

Diante desse cenário, a compreensão da Educação Infantil no contexto da cultura digital exige uma abordagem equilibrada, capaz de reconhecer as potencialidades das tecnologias sem desconsiderar a importância das relações humanas no desenvolvimento infantil. A escola é chamada a construir práticas pedagógicas que integrem inovação e sensibilidade educativa, assegurando que os recursos tecnológicos contribuam para ampliar experiências de aprendizagem e fortalecer os direitos das crianças à educação, à convivência e ao desenvolvimento integral (NÓVOA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações promovidas pela cultura digital têm impactado significativamente os diferentes setores da sociedade, incluindo a educação. Nesse contexto, a Inteligência Artificial vem se consolidando como uma das tecnologias mais influentes da atualidade, ampliando possibilidades de acesso à informação, produção de conhecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Sua presença crescente nos ambientes educacionais exige reflexões aprofundadas acerca de seus impactos, especialmente na Educação Infantil, etapa que possui especificidades relacionadas ao desenvolvimento integral da criança e à construção das primeiras experiências de aprendizagem.

Foi possível compreender que a Inteligência Artificial apresenta potencial para contribuir com o trabalho docente por meio da diversificação de recursos pedagógicos, da personalização de

experiências educativas e do apoio ao planejamento das atividades escolares. Quando utilizada de forma consciente e alinhada aos objetivos educacionais, essa tecnologia pode favorecer a criação de contextos de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e significativos, ampliando as possibilidades de exploração, investigação e construção do conhecimento pelas crianças.

As reflexões também evidenciam que a incorporação da Inteligência Artificial à Educação Infantil não deve ocorrer de maneira automática ou desvinculada dos princípios pedagógicos que orientam essa etapa da educação básica. As interações humanas, as brincadeiras, as experiências concretas e os vínculos afetivos continuam sendo elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, não podendo ser substituídos por sistemas tecnológicos ou processos automatizados.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à necessidade de fortalecimento da formação docente. A rápida evolução das tecnologias digitais impõe novos desafios aos profissionais da educação, exigindo competências que ultrapassam o domínio técnico das ferramentas. Torna-se indispensável que os professores desenvolvam conhecimentos relacionados aos aspectos pedagógicos, éticos e sociais da utilização da Inteligência Artificial, sendo capazes de avaliar criticamente seus benefícios, limitações e possíveis impactos sobre a aprendizagem das crianças.

Além disso, as discussões sobre ética digital assumem papel central diante da crescente utilização de sistemas inteligentes nos contextos educacionais. Questões relacionadas à privacidade, proteção de dados, segurança digital e direitos da infância demandam atenção permanente por parte das

instituições educativas, dos profissionais da educação e dos formuladores de políticas públicas.

Garantir que as tecnologias sejam utilizadas em benefício do desenvolvimento infantil constitui uma responsabilidade coletiva que deve orientar todas as decisões relacionadas à sua implementação.

Observa-se, ainda, que a construção de uma cultura digital crítica representa um dos principais desafios da educação contemporânea. Mais do que ensinar a utilizar ferramentas tecnológicas, a escola deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender os impactos sociais das tecnologias, analisar informações de forma crítica, agir com responsabilidade e participar ativamente da sociedade digital. Nesse processo, a mediação docente permanece como elemento indispensável para assegurar que a inovação tecnológica esteja a serviço da aprendizagem e da formação humana.

Dessa forma, conclui-se que a Inteligência Artificial não deve ser compreendida como substituta da ação pedagógica, mas como um recurso complementar capaz de potencializar práticas educativas quando utilizada de maneira ética, reflexiva e pedagogicamente fundamentada.

O sucesso de sua integração à Educação Infantil depende, sobretudo, da valorização da formação docente, do compromisso com os direitos das crianças e da construção de propostas educativas que conciliem inovação tecnológica, sensibilidade humana e desenvolvimento integral. Assim, o futuro da educação não reside apenas no avanço das tecnologias, mas na capacidade dos educadores de utilizá-las de forma consciente para promover experiências de aprendizagem

mais inclusivas, significativas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

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

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

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação e infância**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: 34, 2010.

LIVINGSTONE, Sonia. Children: a special case for privacy? **Intermedia**, London, v. 47, n. 2, 2019.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, n. 2, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2019.

UNESCO. **Guidance for generative al in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

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

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rebuilding Mathematics Learning as an Essential Tool in the Literacy Process for 3rd-Grade Elementary School Students

TAMARA FRANCO PEREIRA RUSSO¹

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem em Matemática observadas entre estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental evidenciam a necessidade de ações pedagógicas que promovam a consolidação das habilidades essenciais previstas para essa etapa da escolarização. A recomposição das aprendizagens insere-se nesse contexto como uma estratégia que possibilita reorganizar o processo de ensino a partir das necessidades identificadas em cada turma, favorecendo intervenções mais adequadas ao desenvolvimento dos estudantes. Este estudo discute a contribuição dessa recomposição para o fortalecimento da alfabetização matemática, tomando como base uma pesquisa bibliográfica construída a partir de documentos normativos e de autores que investigam a aprendizagem matemática nos anos iniciais. As análises realizadas indicam que a utilização de avaliações diagnósticas, aliada ao planejamento de práticas pedagógicas contextualizadas e ao acompanhamento contínuo da aprendizagem, amplia as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes e reduz as defasagens acumuladas ao longo do processo escolar. Conclui-se que a recomposição das aprendizagens, quando incorporada ao planejamento docente de forma permanente, fortalece a alfabetização matemática e contribui para uma aprendizagem mais significativa, participativa e comprometida com o direito de todos à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização Matemática; Recomposição das Aprendizagens; Avaliação Diagnóstica; Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas.

¹

Graduação em Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2025); Especialista em Gestão Educacional com Habilitações em: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Coordenação pela Faculdade Abrange ABC – FABRANGE (2025); Coordenadora Pedagógica - na EMEF Lourides Dell.

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rebuilding Mathematics Learning as an Essential Tool in the Literacy Process for 3rd-Grade Elementary School Students

TAMARA FRANCO PEREIRA RUSSO¹

ABSTRACT

Learning difficulties in Mathematics observed among third-grade elementary school students highlight the need for pedagogical actions that promote the consolidation of the essential skills expected at this stage of schooling. In this context, learning recovery emerges as a strategy that enables teachers to reorganize the teaching process based on the specific needs identified in each class, fostering more effective educational interventions. This study discusses the contribution of learning recovery to strengthening mathematical literacy through a bibliographic review based on official educational documents and theoretical studies addressing mathematics learning in the early years of schooling. The findings indicate that the use of diagnostic assessment, combined with planned, contextualized teaching practices and continuous monitoring of students' progress, broadens learning opportunities and helps reduce accumulated learning gaps. It is concluded that, when incorporated into teaching practice as a continuous process, learning recovery strengthens mathematical literacy and contributes to a more meaningful, participatory, and inclusive educational experience, ensuring every student's right to learn.

KEYWORDS: Mathematical Literacy; Learning Recovery; Elementary Education; Diagnostic Assessment; Teaching Practices.

¹

Graduação em Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2025); Especialista em Gestão Educacional com Habilitações em: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Coordenação pela Faculdade Abrange ABC – FABRANGE (2025); Coordenadora Pedagógica - na EMEF Lourides Dell.

INTRODUÇÃO

A alfabetização matemática representa uma etapa essencial no processo de escolarização, pois é durante os anos iniciais do Ensino Fundamental que as crianças constroem conhecimentos fundamentais para compreender, interpretar e utilizar conceitos matemáticos em diferentes situações do cotidiano. Mais do que aprender procedimentos operatórios, espera-se que os estudantes desenvolvam competências relacionadas ao raciocínio lógico, à resolução de problemas, à argumentação e à comunicação matemática, capacidades indispensáveis para sua formação acadêmica e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018).

Entretanto, a consolidação dessas aprendizagens nem sempre ocorre de maneira homogênea. As diferenças nos percursos escolares, os distintos ritmos de aprendizagem e as desigualdades presentes no contexto educacional fazem com que muitos estudantes cheguem ao 3º ano do Ensino Fundamental sem dominar habilidades consideradas essenciais para essa etapa da escolarização. Esse cenário evidencia a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas capazes de identificar essas dificuldades e organizar intervenções que favoreçam a continuidade do processo de aprendizagem.

Para fazer frente a esse cenário, a recomposição das aprendizagens ganha relevância ao propor um trabalho pedagógico que vai além da retomada de conteúdos. Seu propósito consiste em compreender as necessidades apresentadas pelos estudantes e planejar ações que possibilitem a consolidação das habilidades ainda não desenvolvidas. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de D'Ambrosio (2019), ao reconhecer que a aprendizagem matemática

adquire maior significado quando estabelece relações com as experiências vividas pelas crianças, tornando os conhecimentos escolares mais contextualizados e socialmente relevantes.

Embora existam importantes estudos sobre alfabetização matemática, avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas, observa-se a necessidade de integrar essas referenciais à discussão sobre a recomposição das aprendizagens, considerando sua contribuição para o fortalecimento da alfabetização matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, este estudo busca reunir diferentes perspectivas teóricas para compreender como a avaliação diagnóstica, o planejamento pedagógico e as intervenções docentes podem contribuir para a consolidação das habilidades matemáticas essenciais dos estudantes do 3º ano.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza bibliográfica, desenvolvido a partir da análise de livros, documentos oficiais e produções científicas relacionadas à alfabetização matemática, à avaliação da aprendizagem e à recomposição das aprendizagens. A seleção desses referenciais permitiu estabelecer um diálogo entre diferentes autores e documentos normativos, favorecendo uma análise crítica acerca das contribuições dessas perspectivas para a organização de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Matemática nos anos iniciais.

Diante desse cenário, o presente estudo analisa a importância da recomposição das aprendizagens em Matemática como ferramenta para fortalecer o processo de alfabetização matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Ao articular os

referenciais teóricos selecionados, pretende-se ampliar a compreensão sobre estratégias pedagógicas que possam subsidiar a atuação docente e contribuir para a garantia do direito à aprendizagem, conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

OBJETIVO GERAL

Analisar como a recomposição das aprendizagens em Matemática, fundamentada na avaliação diagnóstica, no planejamento pedagógico e em intervenções voltadas às necessidades dos estudantes, pode contribuir para o fortalecimento da alfabetização matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e para a consolidação das habilidades essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

OBJETIVO ESPECÍFICO

Este estudo busca compreender os fundamentos da alfabetização matemática e sua relação com o desenvolvimento das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, pretende identificar as principais defasagens de aprendizagem apresentadas pelos estudantes do 3º ano, analisando de que maneira a avaliação diagnóstica pode subsidiar o planejamento de ações de recomposição das aprendizagens. Também se propõe a discutir estratégias pedagógicas que contribuam para a consolidação das habilidades matemáticas essenciais, considerando práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e do letramento matemático. Por fim, procura refletir sobre o papel do professor na organização de intervenções pedagógicas capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem e assegurar o direito de todos os estudantes ao

desenvolvimento das competências previstas para essa etapa da escolarização.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema está relacionada à necessidade de compreender como a recomposição das aprendizagens em Matemática pode contribuir para o fortalecimento da alfabetização matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. A consolidação das habilidades matemáticas nessa etapa da escolarização é decisiva para a continuidade do percurso acadêmico, uma vez que os conhecimentos construídos nos anos iniciais servem de base para aprendizagens mais complexas ao longo da Educação Básica. Quando dificuldades nesse processo não são identificadas e enfrentadas de forma planejada, tendem a ampliar as desigualdades de aprendizagem e comprometer o desenvolvimento de novas competências.

As discussões sobre recomposição das aprendizagens ganharam maior visibilidade nos últimos anos em razão das defasagens evidenciadas no contexto educacional. Entretanto, sua relevância ultrapassa esse cenário específico, pois envolve a construção de práticas pedagógicas permanentes capazes de identificar dificuldades, reorganizar o planejamento e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Alinhada a essa perspectiva, compreender como essas ações podem fortalecer a alfabetização matemática torna-se uma questão relevante para professores, gestores e demais profissionais envolvidos com a Educação Básica.

Do ponto de vista científico, este estudo procura reunir e articular contribuições de diferentes referenciais teóricos sobre alfabetização matemática, avaliação da aprendizagem e recomposição das

aprendizagens, promovendo uma análise integrada desses conceitos. Ao estabelecer relações entre os pressupostos apresentados por autores como Freire (2021), Luckesi (2011), Vygotsky (2007), D'Ambrosio (2019), Pires (2012), Vergnaud (1996) e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), busca-se ampliar a compreensão sobre estratégias pedagógicas que favoreçam a consolidação das habilidades matemáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, oferecendo subsídios para o planejamento de intervenções mais intencionais e fundamentadas em evidências. Além disso, o estudo pretende incentivar novas pesquisas sobre a recomposição das aprendizagens em Matemática, fortalecendo o debate acadêmico e colaborando para a construção de práticas educacionais comprometidas com a garantia do direito de aprender.

PROBLEMA

De que maneira a recomposição das aprendizagens em Matemática, desenvolvida por meio da avaliação diagnóstica, do planejamento pedagógico e de intervenções pedagógicas intencionais, pode contribuir para o fortalecimento da alfabetização matemática e para a consolidação das habilidades essenciais dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)?

DESENVOLVIMENTO

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização matemática constitui um dos pilares da formação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois possibilita o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades indispensáveis para compreender, interpretar e atuar em diferentes situações do cotidiano. Nessa perspectiva, aprender Matemática vai além da memorização de números, operações ou algoritmos. Trata-se de um processo que envolve a construção do raciocínio lógico, da capacidade de formular hipóteses, resolver problemas, interpretar informações, estabelecer relações e comunicar estratégias, permitindo que os estudantes utilizem o conhecimento matemático de forma consciente e significativa em diferentes contextos.

Essa compreensão é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino da Matemática para o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação, à argumentação, à comunicação e à resolução de problemas, reconhecendo que o estudante deve participar ativamente da construção do próprio conhecimento (BRASIL, 2018). por esse enfoque, a alfabetização matemática deixa de ser entendida apenas como a aprendizagem de procedimentos operatórios e passa a representar um processo de desenvolvimento intelectual, no qual a criança atribui significado aos conceitos matemáticos e compreende sua aplicação nas mais diversas situações sociais.

As orientações da BNCC dialogam diretamente com as reflexões de D'Ambrosio (2019), que compreende a Matemática como uma produção humana construída historicamente nas diferentes culturas. Para o autor, o ensino torna-se mais significativo quando estabelece

relações entre os conteúdos escolares e as experiências vividas pelos estudantes, permitindo que eles reconheçam a presença da Matemática nas situações do cotidiano. Assim, ao aproximar os conhecimentos matemáticos da realidade das crianças, amplia-se o interesse pela aprendizagem e favorece-se o desenvolvimento da autonomia, da investigação e da capacidade de resolver problemas.

Essa perspectiva também é compartilhada por Pires (2012), ao defender que a alfabetização matemática deve promover diferentes formas de representação, comunicação e argumentação, possibilitando que os estudantes construam significados para os conceitos desde os primeiros anos de escolarização. Desse modo, o professor deixa de ocupar apenas a posição de transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador do processo educativo, organizando experiências que incentivem a participação ativa, o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. Percebe-se, portanto, que as contribuições de D'Ambrosio e Pires convergem ao reconhecer que aprender Matemática implica compreender seus significados e utilizá-la como instrumento de interpretação da realidade.

Essa concepção encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), segundo a qual o desenvolvimento das funções cognitivas ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. De acordo com esse raciocínio, a aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas resulta das experiências proporcionadas pelo ambiente escolar e das intervenções intencionais do professor. Assim, ao considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, propor desafios compatíveis com seu nível de

desenvolvimento e estimular a cooperação entre os pares, o docente cria condições para que novas aprendizagens sejam construídas de maneira significativa.

No contexto do 3º ano do Ensino Fundamental, essa mediação assume importância ainda maior, uma vez que esse período representa uma etapa decisiva para a consolidação das habilidades matemáticas iniciadas nos anos anteriores. Espera-se que, ao final dessa fase, os estudantes tenham desenvolvido competências relacionadas ao sistema de numeração decimal, às operações fundamentais, à resolução de problemas, às grandezas e medidas, à geometria e ao tratamento da informação, conhecimentos que servirão de base para aprendizagens mais complexas ao longo da Educação Básica.

Entretanto, diferentes fatores podem comprometer esse processo, entre eles as desigualdades de aprendizagem, os distintos ritmos de desenvolvimento e as lacunas acumuladas durante a trajetória escolar. Quando essas dificuldades não são identificadas e enfrentadas por meio de intervenções pedagógicas planejadas, tendem a ampliar as diferenças de aprendizagem entre os estudantes e dificultar o avanço para conteúdos mais complexos. Por essa razão, torna-se indispensável que a escola organize práticas pedagógicas fundamentadas na avaliação, no planejamento e no acompanhamento contínuo das aprendizagens, garantindo que todos tenham oportunidades reais de desenvolver as habilidades matemáticas essenciais previstas para essa etapa da escolarização.

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA E SEUS DESAFIOS

A recomposição das aprendizagens passou a

ocupar lugar de destaque nas discussões educacionais, especialmente diante das dificuldades evidenciadas nos processos de ensino e aprendizagem nos últimos anos. Embora tenha ganhado maior visibilidade após a pandemia da COVID-19, sua finalidade não se restringe à recuperação de conteúdos que deixaram de ser ensinados. Trata-se de um processo pedagógico contínuo que envolve identificar as habilidades ainda não consolidadas, compreender as necessidades de aprendizagem dos estudantes e planejar intervenções capazes de favorecer o avanço de cada criança em seu percurso escolar.

No ensino da Matemática, essa necessidade torna-se ainda mais evidente porque os conhecimentos são construídos de forma progressiva e interdependente. Habilidades desenvolvidas nos primeiros anos da escolarização servem de base para aprendizagens posteriores, de modo que dificuldades relacionadas à compreensão do sistema de numeração, das operações fundamentais ou da resolução de problemas podem comprometer o desenvolvimento de competências mais complexas. Por esse motivo, a recomposição das aprendizagens deve priorizar a consolidação dessas habilidades essenciais antes da introdução de novos conteúdos.

Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, que orienta o ensino da Matemática para o desenvolvimento de competências relacionadas ao raciocínio lógico, à comunicação, à investigação, à argumentação e à resolução de problemas (BRASIL, 2018). Entretanto, alcançar esses objetivos pressupõe reconhecer que os estudantes apresentam trajetórias de aprendizagem distintas. Assim, mais do que cumprir o currículo, cabe à escola criar condições para

que todos tenham oportunidades efetivas de desenvolver as habilidades previstas para cada etapa da Educação Básica.

Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica assume papel estratégico. Conforme destaca Luckesi (2011), avaliar significa produzir informações que orientem decisões pedagógicas e possibilitem reorganizar o processo de ensino sempre que necessário. Essa concepção rompe com a ideia de avaliação voltada apenas à atribuição de notas ou à classificação dos estudantes, atribuindo-lhe uma função formativa, capaz de subsidiar intervenções planejadas e compatíveis com as necessidades identificadas em cada turma. A avaliação, portanto, deixa de representar um momento isolado para tornar-se parte integrante do planejamento pedagógico.

As contribuições de Luckesi dialogam diretamente com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), ao reconhecer que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo professor. Se cada estudante aprende em ritmos diferentes e mobiliza conhecimentos prévios distintos, também serão diferentes as estratégias necessárias para favorecer sua aprendizagem. A recomposição das aprendizagens exige justamente essa sensibilidade pedagógica, permitindo ao professor reorganizar objetivos, propor desafios progressivos e acompanhar continuamente a evolução dos estudantes, respeitando suas possibilidades de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, D'Ambrosio (2019) amplia essa discussão ao compreender a Matemática como uma construção humana presente nas práticas sociais. Sob esse olhar, recompor aprendizagens não significa repetir exercícios ou retomar mecanicamente conteúdos já trabalhados. O desafio consiste em criar

situações de aprendizagem que permitam às crianças atribuir significado aos conceitos matemáticos, relacionando-os às experiências vividas dentro e fora da escola. Essa aproximação entre conhecimento escolar e realidade cotidiana favorece o interesse dos estudantes, amplia sua participação nas atividades e fortalece o desenvolvimento do pensamento matemático.

Na prática, isso implica reorganizar o planejamento pedagógico com base nas evidências produzidas pelas avaliações, selecionando habilidades prioritárias e definindo estratégias que possibilitem aos estudantes superar dificuldades específicas. Um exemplo é o trabalho sistemático com situações-problema relacionadas ao cotidiano das crianças, permitindo que mobilizem diferentes conhecimentos, formulem hipóteses, testem estratégias e justifiquem suas respostas. Ao observar essas produções, o professor obtém informações valiosas para redirecionar o ensino e planejar novas intervenções, fortalecendo o processo de recomposição das aprendizagens.

Outro desafio refere-se à necessidade de compreender que a recomposição das aprendizagens não pode ser tratada como uma ação temporária ou restrita a determinados períodos do ano letivo. Quando incorporada ao planejamento escolar de forma contínua, passa a integrar a rotina pedagógica e favorece o acompanhamento permanente do desenvolvimento dos estudantes. Essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagem, reduz a consolidação de lacunas ao longo da escolarização e fortalece a alfabetização matemática como direito de todos.

Dessa maneira, a recomposição das aprendizagens deixa de representar apenas

uma resposta às dificuldades identificadas nas avaliações e passa a constituir uma prática pedagógica comprometida com a garantia do direito à aprendizagem. Ao articular avaliação, planejamento, mediação docente e metodologias significativas, cria condições para que os estudantes desenvolvam as competências matemáticas previstas para o 3º ano do Ensino Fundamental e avancem com maior segurança em sua trajetória escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A efetividade da recomposição das aprendizagens em Matemática depende da organização de práticas pedagógicas que considerem as necessidades reais dos estudantes e promovam oportunidades concretas para a construção do conhecimento. Isso significa reconhecer que nem todos aprendem da mesma forma ou no mesmo ritmo, tornando indispensável um planejamento flexível, capaz de reorganizar objetivos, selecionar estratégias diversificadas e acompanhar continuamente a evolução da aprendizagem. Nessa perspectiva, a recomposição não representa a simples repetição de conteúdos já trabalhados, mas um conjunto de ações intencionalmente planejadas para favorecer a consolidação das habilidades matemáticas ainda não desenvolvidas.

O primeiro passo para esse trabalho consiste na realização da avaliação diagnóstica. Conforme argumenta Luckesi (2011), avaliar somente faz sentido quando os resultados obtidos orientam decisões pedagógicas capazes de promover avanços na aprendizagem. Sob essa ótica, a avaliação deixa de assumir caráter classificatório e passa a constituir um instrumento de investigação da prática docente. Ao identificar as habilidades já consolidadas e aquelas que ainda precisam ser

desenvolvidas, o professor reúne informações que permitem reorganizar o planejamento e definir intervenções mais coerentes com a realidade de cada turma.

Essa compreensão está em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular, que orienta o ensino da Matemática para o desenvolvimento de competências relacionadas ao raciocínio lógico, à investigação, à comunicação, à argumentação e à resolução de problemas (BRASIL, 2018). Dessa forma, a avaliação diagnóstica não deve limitar-se à verificação de acertos e erros, mas contribuir para compreender como os estudantes constroem estratégias, interpretam situações e mobilizam conhecimentos para resolver desafios matemáticos. Essas evidências oferecem ao professor elementos mais consistentes para planejar experiências de aprendizagem compatíveis com as necessidades observadas.

Entre as estratégias que mais contribuem para esse processo destaca-se a utilização de situações-problema como eixo organizador das aulas. Quando a Matemática é apresentada em contextos próximos da realidade das crianças, os estudantes deixam de reproduzir procedimentos mecânicos e passam a analisar informações, formular hipóteses, comparar estratégias e justificar suas escolhas. Esse movimento amplia a compreensão dos conceitos matemáticos e fortalece a autonomia intelectual durante a resolução de desafios.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Vergnaud (1996), para quem a aprendizagem matemática ocorre quando o estudante mobiliza diferentes conceitos, procedimentos e formas de representação diante de situações variadas. O autor

demonstra que o conhecimento não se desenvolve por meio da repetição de exercícios semelhantes, mas pela vivência de experiências que exigem reflexão, tomada de decisões e elaboração de estratégias cada vez mais complexas. Assim, a recomposição das aprendizagens deve criar oportunidades para que os estudantes enfrentem desafios progressivos, revisem suas hipóteses e ampliem gradativamente sua capacidade de raciocínio.

Ao discutir o ensino da Matemática, D'Ambrosio (2019) também ressalta que os conceitos matemáticos adquirem maior significado quando relacionados às práticas sociais e às experiências vividas pelos estudantes. Essa compreensão complementa as ideias de Vergnaud ao evidenciar que resolver problemas não consiste apenas em encontrar respostas corretas, mas em compreender os diferentes modos pelos quais a Matemática se manifesta na vida cotidiana. Dessa forma, situações relacionadas ao comércio, ao tempo, às medidas, aos jogos e à organização de informações tornam-se recursos valiosos para favorecer aprendizagens mais significativas.

Outra estratégia amplamente reconhecida refere-se à utilização de jogos pedagógicos e materiais manipuláveis. Recursos como material dourado, blocos lógicos, ábacos, tampinhas, palitos, figuras geométricas e jogos matemáticos permitem que conceitos abstratos sejam explorados por meio da experimentação, favorecendo a construção de relações numéricas e a compreensão das operações fundamentais. Além de despertar o interesse dos estudantes, essas atividades estimulam a cooperação, a comunicação, a argumentação e o desenvolvimento do pensamento lógico.

Entretanto, a eficácia dessas estratégias não

depende apenas da escolha dos recursos utilizados. Seu potencial pedagógico está diretamente relacionado à intencionalidade do professor ao planejar as atividades, formular questionamentos e acompanhar o processo de aprendizagem. Nesse aspecto, as reflexões de Freire (2021) reforçam que ensinar significa criar condições para que os estudantes construam conhecimentos de maneira ativa e participativa. Assim, jogos, materiais concretos e situações-problema deixam de representar atividades recreativas e passam a constituir instrumentos que favorecem a investigação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento matemático.

Além das intervenções realizadas durante as aulas, a recomposição das aprendizagens exige acompanhamento permanente dos avanços apresentados pelos estudantes. O monitoramento contínuo permite verificar se as estratégias adotadas estão produzindo os resultados esperados e oferece subsídios para reorganizar o planejamento sempre que necessário. Esse movimento evidencia que a recomposição não corresponde a uma ação pontual, mas a um processo integrado ao cotidiano escolar, no qual avaliação, planejamento e intervenção permanecem articulados durante todo o percurso de aprendizagem.

Quando essas estratégias são desenvolvidas de forma planejada, fundamentadas em evidências e alinhadas às competências previstas na BNCC, ampliam-se significativamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Mais do que superar dificuldades momentâneas, a recomposição das aprendizagens contribui para consolidar conhecimentos essenciais, fortalecer a alfabetização matemática e garantir que as crianças avancem em sua

trajetória escolar com maior autonomia, segurança e confiança diante dos desafios matemáticos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Nenhuma proposta de recomposição das aprendizagens alcança resultados consistentes sem a participação ativa do professor. Embora documentos curriculares, avaliações e materiais didáticos ofereçam importantes orientações, é na prática pedagógica cotidiana que as ações de ensino ganham significado. Cabe ao docente interpretar as necessidades apresentadas pelos estudantes, selecionar estratégias compatíveis com a realidade da turma e criar condições para que cada criança avance em seu processo de aprendizagem, respeitando seus conhecimentos prévios e seu ritmo de desenvolvimento.

Essa atuação exige muito mais do que domínio dos conteúdos matemáticos. O professor precisa compreender como as crianças aprendem, acompanhar continuamente sua evolução e reorganizar o planejamento sempre que as evidências de aprendizagem indicarem essa necessidade. A avaliação diagnóstica e a avaliação formativa tornam-se, portanto, instrumentos indispensáveis para orientar a prática docente, permitindo que as intervenções pedagógicas sejam planejadas de forma intencional e coerente com os objetivos estabelecidos para cada etapa da escolarização.

Ao discutir a prática educativa, Freire (2021) defende que ensinar vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Para o autor, o papel do professor consiste em criar condições para que os estudantes participem ativamente da construção do próprio conhecimento,

estabelecendo relações entre aquilo que já sabem e as novas aprendizagens. Nessa perspectiva, ensinar e aprender constituem processos inseparáveis, nos quais professores e estudantes aprendem continuamente por meio das interações, do diálogo e da reflexão sobre a realidade. Essa compreensão reforça a importância de uma prática pedagógica que valorize a autonomia, a participação e o protagonismo dos estudantes durante o processo de alfabetização matemática.

Essa perspectiva reforça a ideia de que o processo de alfabetização matemática depende da qualidade das interações estabelecidas em sala de aula. Ao incentivar os estudantes a formular hipóteses, justificar procedimentos, compartilhar estratégias e discutir diferentes possibilidades de resolução, o professor favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e amplia as oportunidades de construção do conhecimento matemático.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à formação continuada dos profissionais da educação. As constantes transformações vivenciadas pelas escolas, aliadas às demandas decorrentes das defasagens de aprendizagem, exigem atualização permanente dos conhecimentos pedagógicos e metodológicos. Investir na formação docente significa ampliar o repertório de estratégias de ensino, fortalecer a capacidade de análise das práticas educativas e favorecer a adoção de metodologias capazes de responder às diferentes necessidades presentes nas salas de aula.

Entretanto, a responsabilidade pela recomposição das aprendizagens não deve ser atribuída exclusivamente ao professor. A construção de um trabalho pedagógico consistente depende da atuação integrada entre docentes, gestores, coordenadores

pedagógicos e demais profissionais da escola. O planejamento coletivo, a análise compartilhada dos resultados das avaliações e a definição conjunta de estratégias fortalecem o acompanhamento das aprendizagens e tornam as intervenções mais coerentes com a realidade dos estudantes.

Ao reconhecer o professor como mediador do conhecimento, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que valoriza o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua atuação deixa de restringir-se ao cumprimento do currículo e passa a assumir uma dimensão formativa, pautada na escuta, na observação, no planejamento e na reflexão contínua sobre o fazer pedagógico. É essa postura que possibilita transformar a recomposição das aprendizagens em um processo permanente de promoção do direito à aprendizagem.

Assim, fortalecer a alfabetização matemática exige reconhecer que ensinar e aprender constituem processos inseparáveis, construídos diariamente nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimento. Quando o trabalho pedagógico é desenvolvido de forma intencional, fundamentada e sensível às necessidades da turma, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem e consolidam-se as competências matemáticas indispensáveis para a continuidade da trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que a recomposição das aprendizagens em Matemática constitui uma estratégia pedagógica indispensável para fortalecer o processo de alfabetização matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. A análise da literatura evidenciou que superar

as defasagens de aprendizagem não depende da simples retomada de conteúdos, mas da organização de práticas pedagógicas fundamentadas na avaliação diagnóstica, no planejamento intencional e no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa responde ao problema proposto ao demonstrar que a recomposição das aprendizagens favorece a consolidação das habilidades matemáticas essenciais quando integra diferentes ações pedagógicas voltadas às necessidades reais de cada turma.

Ao longo da investigação, observou-se que os referenciais teóricos analisados convergem para uma compreensão comum acerca da aprendizagem matemática. As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) ressaltam a importância de desenvolver competências relacionadas ao raciocínio lógico, à argumentação, à comunicação e à resolução de problemas, enquanto D'Ambrosio (2019) destaca que esses conhecimentos adquirem maior significado quando articulados às experiências culturais e sociais dos estudantes. Na mesma direção, Pires (2012) evidencia que a alfabetização matemática pressupõe a construção de diferentes formas de representação e comunicação, favorecendo a participação ativa das crianças no processo educativo.

As reflexões de Vygotsky (2007) e Freire (2021) também contribuíram para ampliar a compreensão sobre o papel desempenhado pelo professor nesse percurso. Enquanto Vygotsky evidencia que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica, Freire reforça que ensinar significa criar condições para que os estudantes construam seus conhecimentos de forma crítica, autônoma e participativa. Essas contribuições dialogam diretamente com

Luckesi (2011), ao reconhecer que a avaliação deve orientar decisões pedagógicas e subsidiar intervenções capazes de promover avanços reais na aprendizagem. Em conjunto, esses referenciais demonstram que a recomposição das aprendizagens depende da articulação entre avaliação, planejamento, mediação docente e metodologias coerentes com as necessidades apresentadas pelos estudantes.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância de diversificar as estratégias de ensino. A utilização de situações-problema, jogos pedagógicos, materiais manipuláveis e atividades contextualizadas amplia as possibilidades de aprendizagem ao favorecer experiências que estimulam a investigação, a argumentação e a construção de significados para os conceitos matemáticos. Mais do que recuperar conteúdos ainda não consolidados, essas práticas contribuem para que os estudantes desenvolvam autonomia, segurança e confiança diante dos desafios presentes no cotidiano escolar e social.

É importante reconhecer, entretanto, que esta pesquisa apresenta limitações por fundamentar-se exclusivamente em revisão bibliográfica. Embora os referenciais analisados permitam compreender a relevância da recomposição das aprendizagens para a alfabetização matemática, não foi possível observar diretamente a aplicação dessas estratégias em contextos escolares específicos. Investigações futuras que incluam estudos de campo poderão ampliar essa discussão, analisando os impactos das diferentes práticas pedagógicas sobre a aprendizagem dos estudantes e oferecendo novos subsídios para a atuação docente.

Diante das evidências apresentadas, reafirma-se que a recomposição das aprendizagens não deve ser compreendida como uma ação

pontual ou emergencial, mas como um princípio permanente da prática pedagógica. Quando orientada por avaliações consistentes, planejamentos flexíveis e metodologias fundamentadas em evidências científicas, torna-se um importante instrumento para garantir o direito à aprendizagem e fortalecer a alfabetização matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se que as reflexões desenvolvidas neste estudo contribuam para ampliar o debate sobre o tema e incentivem professores, gestores e pesquisadores a construir práticas cada vez mais comprometidas com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

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

REFERÊNCIAS

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Educação Matemática: conversas com professores dos anos iniciais**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

VERGNAUD, Gérard. A teoria dos campos conceituais. In: BRUN, Jean (Org.). **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The Importance of Storytelling in the Holistic Development of Children in Early Childhood Education

TATIANA APARECIDA DA SILVA DOS ANJOS¹

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da contação de histórias no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na Educação Infantil. A pesquisa evidencia que essa prática pedagógica contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da oralidade e da formação do hábito da leitura. Além disso, destaca o papel do professor como mediador na seleção e apresentação das narrativas, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, apoiada em autores que discutem a literatura infantil e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural da criança. Conclui-se que a contação de histórias é um recurso pedagógico essencial para promover a formação integral da criança e estimular o interesse pela leitura desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Educação Infantil, Literatura infantil.

ABSTRACT

This work addresses the importance of storytelling in the development and learning of children in Early Childhood Education. The research shows that this pedagogical practice contributes significantly to the development of language, imagination, creativity, orality and the formation of the habit of reading. In addition, it highlights the role of the teacher as a mediator in the selection and presentation of narratives, making learning more meaningful and pleasurable. The study is based on bibliographic research, supported by authors who discuss children's literature and its contribution to the cognitive, affective, social and cultural development of the child. It is concluded that storytelling is an essential pedagogical resource to promote the integral formation of the child and stimulate the interest in reading from the first years of life.

KEYWORDS: Storytelling; Early Childhood Education; Children's Literature.

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 representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, proporcionando experiências que favorecem a construção de conhecimentos, valores, habilidades e relações sociais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas de forma significativa, considerando as necessidades, os interesses e as características próprias da infância. Entre as diversas estratégias utilizadas nesse processo, a contação de histórias destaca-se por promover momentos de aprendizagem, imaginação, interação e desenvolvimento da linguagem.

A literatura infantil, por meio das narrativas, dos contos de fadas e de outras histórias, possibilita que a criança tenha contato com diferentes culturas, valores, emoções e formas de compreender o mundo. Além de despertar o interesse pela leitura, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de expressão, tornando-se um importante recurso pedagógico para o trabalho docente na Educação Infantil.

Diante dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, destacando suas contribuições para a formação de leitores, para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico, bem como o papel do professor como mediador desse processo. Para a elaboração deste estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem a literatura infantil e a prática da contação de histórias, evidenciando sua relevância para a construção de uma aprendizagem significativa desde os primeiros anos de vida.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica de grande relevância na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da linguagem oral, incentiva o interesse pela leitura e contribui para a construção das habilidades relacionadas à escrita. Além disso, essa atividade estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico, possibilitando que a criança amplie sua compreensão sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo que a cerca.

Nesse contexto, o contador de histórias desempenha um papel fundamental como mediador da aprendizagem, sendo responsável por tornar a narrativa envolvente e significativa. Por meio da expressividade, da entonação e da interação com os ouvintes, essa profissional desperta emoções, desperta a curiosidade e conduz as crianças ao universo da fantasia, proporcionando experiências que enriquecem seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural.

Muito antes do surgimento da escrita, a oralidade representava o principal meio de transmissão dos conhecimentos, das experiências e das tradições entre os povos. Nesse contexto, a figura do contador de histórias tornou-se essencial para a preservação da memória coletiva, sendo responsável por narrar acontecimentos, compartilhar saberes, perpetuar crenças e manter vivas as tradições culturais de cada sociedade. Dessa forma, a prática de contar histórias acompanha a humanidade desde seus primórdios, desempenhando um papel significativo na construção e disseminação do conhecimento.

As narrativas infantis representam importantes instrumentos de compreensão da realidade,

pois retratam o mundo e as relações sociais por meio de elementos simbólicos que favorecem a interpretação da experiência humana. Nesse sentido, Bettelheim (2009, p. 67) afirma que “o conto de fadas procede de um modo conforme [...] a criança pensa e experimenta o mundo”, evidenciando que essas histórias dialogam diretamente com a forma como a criança percebe e atribui significado às situações vivenciadas.

De acordo com Nóbrega (2009, p. 20), os contos de fadas apresentam uma estrutura narrativa simples e dinâmica, pois “mantém uma estrutura fixa, partem de um problema vinculado à realidade que desequilibra a tranquilidade inicial, buscam soluções no plano da fantasia e necessitam de elementos mágicos para, enfim, trazer de volta a realidade”. Essa organização narrativa aproxima a criança das histórias, uma vez que possibilita a identificação com os conflitos apresentados e favorece a construção de sentidos por meio da imaginação e da fantasia.

Dessa maneira, a contação de histórias configura-se como uma prática lúdica e educativa de grande relevância na Educação Infantil. Além de estimular a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento da linguagem, fortalece os vínculos entre o narrador e as crianças, tornando o momento da leitura uma experiência significativa. As narrativas também contribuem para a aprendizagem, auxiliando os pequenos na compreensão de sentimentos, na resolução de conflitos cotidianos e na construção de valores essenciais para a convivência em sociedade.

Ao longo do tempo, a literatura infantil, especialmente os contos de fadas, passou a exercer importante influência na formação das crianças. Essas narrativas apresentam

personagens com características e valores distintos, como o bem e o mal, a beleza e a feiura, o poder e a vulnerabilidade, favorecendo a compreensão de princípios morais, éticos e sociais. Assim, os contos contribuem para que a criança reflita sobre valores, comportamentos e normas presentes na sociedade, auxiliando na construção de sua identidade e na compreensão das relações humanas.

A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Na Educação Infantil, a formação de crianças capazes de participar de forma crítica, consciente e ativa da sociedade constitui um dos principais objetivos do processo educativo. É nesse período que são construídas as primeiras experiências de aprendizagem, os hábitos, os valores e as relações interpessoais, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a contação de histórias destaca-se como uma importante estratégia pedagógica, por favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico.

A linguagem oral está presente em todas as experiências vivenciadas pelas crianças e exerce papel fundamental na comunicação, na expressão de sentimentos e na interação com o meio em que vivem. O ambiente escolar, especialmente nos primeiros anos da Educação Infantil, representa um espaço privilegiado para essas interações, contribuindo significativamente para a construção da identidade e da aprendizagem. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado

momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 21-22), evidenciando que seu desenvolvimento ocorre por meio das relações estabelecidas com o contexto social e cultural.

Dessa forma, a prática da contação de histórias possibilita que as crianças ampliem sua imaginação, criatividade e capacidade de interpretação da realidade. Ao ouvir narrativas, elas têm a oportunidade de explorar diferentes cenários, personagens e situações, construindo novos conhecimentos e atribuindo significados às suas experiências. Conforme destaca Betty Coelho (1999, p. 26), “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”. Assim, além de estimular o gosto pela leitura, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da autonomia, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa na Educação Infantil.

A relevância da contação de histórias para a formação da criança também é destacada por Fanny Abramovich (1997, p. 16), ao afirmar que ouvir histórias favorece a constituição de futuros leitores, além de contribuir para a descoberta, a interpretação e a compreensão do mundo. Nesse sentido, o contato frequente com as narrativas amplia as experiências infantis e possibilita o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e do pensamento crítico.

Por seu caráter lúdico e educativo, a contação de histórias configura-se como uma importante estratégia pedagógica no cotidiano da Educação Infantil. De acordo com Abramovich (1991), por meio das histórias as crianças podem conhecer diferentes lugares, épocas,

culturas, modos de viver e formas de pensar, ampliando sua visão de mundo. Além disso, as narrativas permitem que diversos conhecimentos sejam explorados de maneira prazerosa e significativa, favorecendo aprendizagens que ultrapassam os conteúdos formais.

Nessa perspectiva, o livro assume um papel essencial como recurso de construção do conhecimento, enquanto o professor atua como mediador entre a criança e a leitura, incentivando o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e das capacidades cognitivas. Conforme afirma Coelho (1999), as histórias permanecem na memória infantil e passam a integrar o universo imaginativo da criança, alimentando sua criatividade e contribuindo para seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Cabe ao professor promover práticas pedagógicas que estimulem a oralidade, a expressão espontânea, a interação social e o desenvolvimento da coordenação motora, reconhecendo a contação de histórias como uma importante aliada na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao vivenciar momentos de escuta, diálogo e participação, a criança amplia seu vocabulário, fortalece suas habilidades comunicativas e desenvolve competências fundamentais para seu processo de alfabetização e letramento.

É importante considerar, ainda, que o contato da criança com a leitura ocorre muito antes da aprendizagem formal da escrita. Desde os primeiros anos de vida, ela interpreta o ambiente por meio das experiências sensoriais, das interações e da observação do mundo ao seu redor. Nesse sentido, Freire (2005) afirma que “a leitura de mundo antecede à da palavra, ou seja, o ser humano é capaz de fazer interpretações das situações cotidianas antes

mesmo de saber ler”. Essa compreensão evidencia que o processo de letramento se inicia nas vivências cotidianas e é fortalecido por práticas significativas, como a contação de histórias, que aproximam a criança da linguagem escrita de forma natural e prazerosa.

Os contos de fadas desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil, pois despertam diferentes emoções, como alegria, medo, tristeza, ansiedade e esperança. Essas narrativas favorecem a reflexão sobre situações vivenciadas pelos personagens, contribuindo para a construção da personalidade da criança e para o desenvolvimento de sua capacidade de compreender sentimentos, enfrentar desafios e elaborar conflitos. Além disso, estimulam a imaginação, aproximando o universo da fantasia das experiências da vida cotidiana.

O contato frequente com as histórias também contribui para a formação do hábito da leitura e para o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais à aprendizagem. Ao acompanhar as narrativas, a criança amplia seu repertório linguístico, desenvolve a capacidade de organizar acontecimentos em sequência lógica, fortalece a compreensão textual e desperta o interesse pela literatura. As histórias ainda favorecem a sensibilidade estética, a criatividade, a observação e a valorização das manifestações artísticas, tornando a leitura uma experiência prazerosa e significativa.

Nesse contexto, a leitura realizada pelo professor exerce um papel fundamental na aproximação da criança com a linguagem escrita. Conforme destaca Bomtempo (2003, p. 33), “a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um

repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita”. Assim, a mediação docente contribui para enriquecer o vocabulário infantil, incentivar a comunicação e fortalecer o processo de alfabetização e letramento.

É importante reconhecer que cada criança apresenta características próprias e percorre um processo singular de desenvolvimento. Dessa forma, suas necessidades, interesses e possibilidades de aprendizagem devem ser respeitados em cada etapa da infância. O desenvolvimento infantil ocorre de maneira gradual e está relacionado a fatores como idade, experiências vivenciadas, nível de conhecimento, domínio das habilidades de leitura e escrita e aspectos cognitivos, afetivos e emocionais. Por esse motivo, as práticas pedagógicas precisam considerar essas particularidades, oferecendo experiências que respeitem o ritmo e favoreçam o desenvolvimento integral de cada criança.

Diante desse contexto, torna-se fundamental que o professor selecione cuidadosamente as histórias que serão apresentadas às crianças, considerando a faixa etária, os interesses e o estágio de desenvolvimento dos alunos. O contato frequente com os livros desde os primeiros anos de vida favorece a criação do hábito da leitura, despertando gradativamente o interesse e o prazer pelo universo literário.

Além da escolha adequada das narrativas, a forma como elas são apresentadas exerce influência significativa sobre o envolvimento das crianças. Recursos como a expressividade, a entonação da voz, a dramatização, a utilização de diferentes materiais e a caracterização dos personagens tornam a contação de histórias mais atrativa e significativa. Nesse sentido, cabe ao professor preservar o encantamento proporcionado pela literatura, especialmente

em uma sociedade marcada pelo uso constante das tecnologias digitais, nas quais os momentos dedicados à leitura tendem a ser reduzidos.

Ao destacar a função da literatura na formação humana, Villardi (1997, p. 110) afirma que “A literatura é feita pra encantar, é feita com prazer para proporcionar prazer, o que vem depois é consequência desse prazer”. Essa perspectiva evidencia que a experiência literária, além de promover entretenimento, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade e da capacidade de compreender diferentes aspectos da realidade.

Sob esse enfoque, os contos de fadas desempenham um importante papel no desenvolvimento emocional da criança, uma vez que utilizam elementos simbólicos para representar sentimentos, conflitos e desafios presentes na vida humana. As personagens permitem que as crianças reconheçam emoções, reflitam sobre comportamentos e compreendam valores, favorecendo a construção da identidade e o amadurecimento emocional.

As narrativas também estimulam a imaginação, possibilitam processos de identificação com personagens e situações, auxiliam na elaboração de conflitos internos e contribuem para que a criança compreenda e enfrente diferentes experiências vivenciadas em seu cotidiano. Dessa forma, a literatura infantil constitui um importante recurso para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral.

Para que a contação de histórias alcance seus objetivos pedagógicos, é essencial que o professor se envolva com a narrativa e demonstre entusiasmo durante sua

apresentação. A escolha adequada da história, aliada à expressividade e ao interesse do contador, favorece a participação das crianças e desperta sua curiosidade, tornando a experiência mais significativa. Existem diversas estratégias e recursos que podem enriquecer esse momento; entretanto, o prazer do educador em compartilhar a leitura é um elemento indispensável para despertar o interesse dos alunos pela literatura.

Reforçando essa concepção, Abramovich (1997, p. 16) destaca que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”. Assim, a contação de histórias consolida-se como uma prática pedagógica essencial para a formação de leitores, ampliando as possibilidades de aprendizagem, imaginação e compreensão da realidade desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, evidencia-se que a contação de histórias constitui uma prática pedagógica de grande relevância na Educação Infantil, uma vez que favorece o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, sociais e culturais. Além de despertar a imaginação e a criatividade, as narrativas infantis contribuem para a ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento da oralidade e para a construção do interesse pela leitura desde os primeiros anos de vida.

Observou-se que a literatura infantil, especialmente por meio dos contos de fadas e de outras narrativas, possibilita à criança compreender sentimentos, valores e diferentes situações do cotidiano, auxiliando na formação

de sua identidade e no fortalecimento das relações sociais. Ao entrar em contato com histórias, a criança amplia sua percepção de mundo, desenvolve a capacidade de interpretar a realidade e encontra meios para lidar com conflitos, emoções e desafios próprios da infância.

Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental como mediador da aprendizagem, sendo responsável por selecionar obras adequadas, planejar estratégias de contação de histórias e criar um ambiente acolhedor e estimulante para a participação das crianças. Sua atuação, marcada pelo entusiasmo, pela expressividade e pelo compromisso com a formação leitora, torna o momento da contação uma experiência significativa, capaz de despertar o prazer pela leitura e favorecer a aprendizagem de forma lúdica.

Conclui-se, portanto, que investir na contação de histórias como prática permanente na Educação Infantil significa promover uma educação mais humanizada, criativa e significativa. Ao integrar a literatura ao cotidiano escolar, amplia-se o repertório cultural das crianças, fortalecem-se suas competências comunicativas e contribui-se para a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis. Assim, a contação de histórias deve ser compreendida não apenas como um momento de entretenimento, mas como um importante recurso pedagógico capaz de enriquecer o processo educativo e contribuir para o desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com sucesso**. 2 ed. Contagem: Oficina Editorial, 2003.

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

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. **Educar com Contos de Fadas: vínculo entre a realidade e fantasia**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Artificial Intelligence in Education: Challenges and Possibilities for the Teaching-Learning Process

THAISE ANDRADE DA SILVA¹**RESUMO**

A incorporação da inteligência artificial (IA) ao contexto educacional tem promovido mudanças significativas nas práticas de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades de personalização do ensino, otimização do planejamento pedagógico e diversificação dos recursos didáticos. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da inteligência artificial para o processo de ensino-aprendizagem, destacando suas potencialidades, os desafios relacionados à sua utilização e as implicações para a atuação docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos institucionais publicados sobre a temática. A discussão evidencia que a IA pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e centradas nas necessidades dos estudantes, desde que sua utilização ocorra de forma ética, crítica e planejada. Além disso, ressalta-se que a mediação do professor permanece indispensável para garantir a qualidade do processo educativo, a formação do pensamento crítico e o uso responsável das tecnologias digitais. Conclui-se que a inteligência artificial representa um importante recurso de apoio à educação contemporânea, exigindo investimento na formação continuada dos docentes e na construção de políticas educacionais que promovam sua integração de maneira consciente, inclusiva e pedagogicamente significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Artificial; Ensino-aprendizagem; Formação docente; Tecnologias educacionais; Inovação pedagógica.

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Sorocaba (2014); Graduação em Filosofia pela Faculdade FAVENI (2026); Especialista em Música e Instrumentos Musicais; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Neuropsicopedagogia; Professora de Educação Infantil na EMEI Fernando Camargo Soares desde 2019, atualmente atuando na Secretaria Municipal de Educação (SME).

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Artificial Intelligence in Education: Challenges and Possibilities for the Teaching-Learning Process

THAISE ANDRADE DA SILVA¹**ABSTRACT**

The incorporation of Artificial Intelligence (AI) into the educational context has brought significant changes to teaching and learning practices, expanding opportunities for personalized instruction, optimizing pedagogical planning, and diversifying educational resources. In this context, this article aims to analyze the contributions of Artificial Intelligence to the teaching-learning process, highlighting its potential, the challenges related to its use, and its implications for teaching practice. This study is based on a bibliographic review with a qualitative and descriptive approach, supported by books, scientific articles, and institutional documents on the subject. The discussion demonstrates that AI can promote more dynamic, collaborative, and student-centered teaching practices, provided that it is implemented in an ethical, critical, and well-planned manner. Furthermore, the study emphasizes that the teacher's role remains essential to ensure the quality of the educational process, foster critical thinking, and encourage the responsible use of digital technologies. It is concluded that Artificial Intelligence represents an important support tool for contemporary education, requiring continuous teacher training and the development of educational policies that promote its conscious, inclusive, and pedagogically meaningful integration.

KEYWORDS: Artificial Intelligence; Teaching and Learning; Teacher Education; Educational Technologies; Pedagogical Innovation.

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Sorocaba (2014); Graduação em Filosofia pela Faculdade FAVENI (2026); Especialista em Música e Instrumentos Musicais; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Neuropsicopedagogia; Professora de Educação Infantil na EMEI Fernando Camargo Soares desde 2019, atualmente atuando na Secretaria Municipal de Educação (SME).

INTRODUÇÃO

A transformação digital tem provocado mudanças significativas em diferentes setores da sociedade, incluindo a educação, que passou a incorporar novas tecnologias como instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) destaca-se como uma das inovações tecnológicas de maior impacto na contemporaneidade, oferecendo recursos capazes de personalizar a aprendizagem, automatizar tarefas pedagógicas, ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer o desenvolvimento de práticas educacionais mais dinâmicas e interativas. Entretanto, sua inserção no ambiente escolar também suscita reflexões relacionadas à ética, à formação docente, à inclusão digital e à preservação do papel do professor como mediador da construção do conhecimento.

A Inteligência Artificial pode ser compreendida como um conjunto de sistemas computacionais desenvolvidos para executar tarefas que, tradicionalmente, demandariam capacidades cognitivas humanas, como reconhecimento de padrões, resolução de problemas, tomada de decisões e processamento da linguagem natural (RUSSELL; NORVIG, 2021). No campo educacional, essas tecnologias têm sido incorporadas em plataformas adaptativas, assistentes virtuais, sistemas de recomendação de conteúdos e ferramentas de apoio à produção textual, possibilitando experiências de aprendizagem mais individualizadas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

O crescimento do uso da IA na educação tem sido acompanhado por organismos internacionais que reconhecem seu potencial para promover avanços educacionais, desde que sua implementação ocorra de maneira ética, responsável e inclusiva. A Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2023) ressalta que a utilização dessas tecnologias deve estar fundamentada em princípios voltados à proteção dos direitos humanos, à privacidade dos estudantes, à equidade no acesso às oportunidades educacionais e ao fortalecimento da autonomia docente. Sob essa perspectiva, a IA não deve substituir a atuação do professor, mas ampliar suas possibilidades de intervenção pedagógica.

A compreensão desse processo exige reconhecer que a educação vai além da simples transmissão de informações. Freire (1996) afirma que ensinar consiste em criar condições para que os estudantes construam o conhecimento de forma crítica, reflexiva e autônoma. Essa concepção permanece atual diante da incorporação das tecnologias digitais, uma vez que a utilização da Inteligência Artificial somente adquire significado pedagógico quando articulada a práticas educativas que valorizem o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

De forma semelhante, Libâneo (2013) defende que a função social da escola está relacionada à formação integral dos estudantes, sendo responsabilidade do professor selecionar estratégias didáticas capazes de favorecer o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos educandos. Nesse contexto, as ferramentas baseadas em Inteligência Artificial podem contribuir para a diversificação das metodologias de ensino, desde que sejam utilizadas de maneira crítica, considerando as especificidades dos diferentes contextos educacionais e evitando que a tecnologia seja compreendida como solução única para os desafios da educação.

Outro aspecto relevante refere-se à

necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Para Nóvoa (2022), as constantes transformações sociais e tecnológicas exigem que os docentes desenvolvam novas competências profissionais, fortalecendo sua capacidade de refletir sobre a prática pedagógica e integrar recursos digitais de forma significativa. Da mesma forma, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos continuamente ao longo da trajetória profissional, articulando conhecimentos científicos, experiências práticas e processos permanentes de formação.

No contexto brasileiro, a expansão das tecnologias digitais também impulsionou discussões sobre metodologias inovadoras capazes de tornar a aprendizagem mais ativa e significativa. Moran (2018) destaca que os recursos tecnológicos favorecem ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais estudantes assumem maior protagonismo na construção do conhecimento. Complementarmente, Bacich e Moran (2018) argumentam que a inovação pedagógica depende menos da tecnologia em si e mais da intencionalidade educativa com que ela é incorporada às práticas escolares.

Apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pela Inteligência Artificial, sua utilização também apresenta desafios relacionados à segurança dos dados, à autoria intelectual, ao uso ético das informações, à ampliação das desigualdades de acesso às tecnologias e ao risco de substituição de processos cognitivos essenciais para a formação crítica dos estudantes. Tais questões evidenciam que a adoção dessas ferramentas deve ser acompanhada por políticas públicas, investimentos em infraestrutura tecnológica e programas de formação docente que promovam seu uso consciente e

pedagogicamente fundamentado.

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão norteadora: **como a Inteligência Artificial pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e quais desafios sua utilização apresenta para professores e instituições de ensino?** Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Inteligência Artificial para o processo de ensino-aprendizagem, destacando suas potencialidades, os desafios relacionados à sua utilização e as implicações para a prática docente. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos institucionais que discutem a interface entre Inteligência Artificial e educação, buscando compreender de que maneira essas tecnologias podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, inclusivas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O CONTEXTO EDUCACIONAL

A Inteligência Artificial (IA) consolidou-se como uma das principais inovações tecnológicas do século XXI, modificando significativamente diferentes áreas da sociedade, entre elas a educação. O desenvolvimento de sistemas capazes de processar grandes volumes de dados, reconhecer padrões, aprender com experiências anteriores e auxiliar na tomada de decisões tem ampliado as possibilidades de aplicação dessas tecnologias no ambiente escolar. Como consequência, novas formas de ensinar, aprender e avaliar vêm sendo incorporadas às práticas pedagógicas, exigindo que instituições de ensino e profissionais da

educação reflitam sobre o potencial e os limites dessas ferramentas.

De acordo com Russell e Norvig (2021), a Inteligência Artificial pode ser compreendida como um campo da Ciência da Computação dedicado ao desenvolvimento de sistemas capazes de executar tarefas que normalmente requerem inteligência humana, como raciocínio, resolução de problemas, interpretação de linguagem, reconhecimento de imagens e aprendizagem por meio de dados. Nas últimas décadas, os avanços em aprendizagem de máquina (machine learning), processamento de linguagem natural e redes neurais artificiais possibilitaram a criação de recursos cada vez mais sofisticados, ampliando sua utilização em diferentes contextos sociais e educacionais.

No âmbito da educação, a IA tem sido empregada para apoiar o planejamento pedagógico, personalizar o processo de aprendizagem, oferecer feedbacks imediatos aos estudantes e auxiliar professores na elaboração de materiais didáticos. Essas aplicações demonstram que a tecnologia pode contribuir para tornar o ensino mais flexível, favorecendo o atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem presentes em uma mesma sala de aula.

Segundo Kenski (2012), a incorporação das tecnologias digitais à educação não representa apenas a introdução de novos equipamentos ou softwares, mas exige mudanças nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Para a autora, a inovação tecnológica somente produz resultados educacionais significativos quando está associada a propostas pedagógicas consistentes e à atuação crítica dos professores. Dessa forma, a utilização da Inteligência Artificial deve ser compreendida

como um recurso de apoio ao trabalho docente, e não como um elemento capaz de substituir a mediação pedagógica.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Lévy (1999), ao afirmar que as tecnologias digitais favorecem a construção da inteligência coletiva, ampliando as possibilidades de colaboração, compartilhamento de informações e produção do conhecimento. No ambiente educacional, tais características possibilitam o desenvolvimento de experiências de aprendizagem mais interativas, estimulando a participação ativa dos estudantes e fortalecendo práticas pedagógicas centradas na construção coletiva do saber.

O cenário internacional também evidencia a crescente importância da Inteligência Artificial para a educação. A UNESCO (2023) destaca que essas tecnologias possuem potencial para ampliar o acesso ao conhecimento, favorecer a inclusão e apoiar processos de aprendizagem personalizados. Entretanto, o organismo ressalta que sua implementação deve observar princípios relacionados à ética, à transparência, à proteção dos dados pessoais, à equidade e aos direitos humanos, evitando que as inovações tecnológicas aprofundem desigualdades já existentes nos sistemas educacionais.

No contexto brasileiro, a expansão das ferramentas de Inteligência Artificial ocorreu de forma acelerada nos últimos anos, especialmente após a popularização de sistemas baseados em inteligência generativa. Recursos capazes de produzir textos, imagens, planos de aula, atividades e materiais didáticos passaram a integrar o cotidiano de muitos professores, despertando debates acerca de seus benefícios e de seus desafios. Essa realidade evidencia a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para

que essas tecnologias sejam utilizadas de maneira ética, crítica e pedagogicamente fundamentada.

Sob essa perspectiva, a Inteligência Artificial deve ser compreendida como uma ferramenta complementar ao trabalho docente. Seu potencial não reside apenas na automatização de tarefas, mas na possibilidade de ampliar oportunidades de aprendizagem, apoiar processos de avaliação, favorecer a inclusão e contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Contudo, a efetividade dessas contribuições depende da capacidade dos educadores de integrar tais recursos às propostas curriculares de forma consciente, preservando a autonomia intelectual dos estudantes e fortalecendo a construção do pensamento crítico.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A utilização da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional representa uma das transformações mais significativas observadas nas últimas décadas. O avanço das tecnologias digitais tem possibilitado a criação de ferramentas capazes de apoiar professores e estudantes em diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento das aulas até a avaliação do desempenho acadêmico. Nesse contexto, a IA configura-se como um recurso que amplia as possibilidades pedagógicas, favorecendo práticas mais personalizadas, interativas e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se por uma relação dinâmica entre professores, estudantes e conhecimento. Nessa perspectiva, o uso da Inteligência

Artificial não deve ser compreendido como um mecanismo destinado a substituir o trabalho docente, mas como um recurso capaz de potencializar a mediação pedagógica e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Conforme afirma Libâneo (2013), a função da escola consiste em promover a apropriação do conhecimento científico, cultural e socialmente produzido, cabendo ao professor organizar estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, as tecnologias digitais assumem papel complementar, contribuindo para enriquecer as práticas pedagógicas sem substituir a interação humana.

Uma das principais contribuições da Inteligência Artificial para a educação refere-se à personalização da aprendizagem. Os sistemas inteligentes são capazes de analisar dados sobre o desempenho dos estudantes, identificar dificuldades específicas e oferecer atividades compatíveis com o ritmo e as necessidades individuais de cada aprendiz. Esse processo favorece uma aprendizagem mais significativa, uma vez que respeita as diferenças existentes entre os estudantes e possibilita intervenções pedagógicas mais precisas.

De acordo com Bacich e Moran (2018), a personalização do ensino constitui um dos princípios das metodologias ativas, pois reconhece que cada estudante aprende de maneira singular. Nessa perspectiva, a utilização de tecnologias digitais pode contribuir para a construção de percursos formativos mais flexíveis, estimulando o protagonismo do aluno e promovendo maior autonomia na construção do conhecimento. A Inteligência Artificial fortalece essa proposta ao disponibilizar recursos capazes de adaptar conteúdos, sugerir atividades e fornecer feedbacks quase imediatos sobre o desempenho dos

estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito ao apoio oferecido aos professores durante o planejamento pedagógico. Atualmente, diversas ferramentas baseadas em Inteligência Artificial auxiliam na elaboração de planos de aula, produção de materiais didáticos, criação de avaliações, organização de sequências pedagógicas e adaptação de atividades para diferentes níveis de aprendizagem. Esses recursos contribuem para otimizar o tempo dedicado às tarefas administrativas, permitindo que o professor concentre seus esforços na mediação do processo educativo e no acompanhamento das necessidades individuais dos estudantes.

Entretanto, é importante destacar que a utilização dessas ferramentas exige planejamento e intencionalidade pedagógica. Conforme Moran (2018), a inovação educacional não depende exclusivamente da presença das tecnologias, mas da maneira como elas são integradas às propostas de ensino. O autor destaca que a aprendizagem se torna mais significativa quando os recursos tecnológicos são utilizados para promover investigação, colaboração, resolução de problemas e construção ativa do conhecimento, evitando práticas centradas apenas na transmissão de informações.

Além da personalização da aprendizagem, a Inteligência Artificial também tem contribuído para ampliar a acessibilidade no ambiente escolar. Recursos como tradutores automáticos, leitores de texto, sintetizadores de voz, legendas automáticas, reconhecimento de fala e sistemas de apoio à comunicação favorecem a inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Essas tecnologias ampliam as possibilidades de participação dos alunos nas

atividades escolares, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Segundo a UNESCO (2023), a utilização ética da Inteligência Artificial pode reduzir barreiras educacionais e favorecer o acesso ao conhecimento por diferentes grupos sociais, desde que sua implementação considere aspectos relacionados à equidade, acessibilidade e respeito às diversidades culturais. Assim, a tecnologia deixa de ser apenas um instrumento de inovação para assumir também uma função social voltada à democratização das oportunidades educacionais.

No contexto da Educação Infantil e da Educação Básica, a Inteligência Artificial também pode favorecer a elaboração de atividades lúdicas, jogos educativos, narrativas digitais e experiências interativas que estimulem a criatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento cognitivo. Todavia, essas possibilidades não eliminam a importância das interações humanas, fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e afetivo das crianças. Conforme Freire (1996), ensinar exige diálogo, escuta, respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a formação crítica, elementos que permanecem insubstituíveis mesmo diante dos avanços tecnológicos.

Outro benefício observado refere-se ao acompanhamento do desempenho escolar. Sistemas inteligentes podem analisar indicadores de aprendizagem, identificar padrões de dificuldade e fornecer informações que auxiliem professores na tomada de decisões pedagógicas. Esse monitoramento permite intervenções mais rápidas e direcionadas, reduzindo dificuldades de aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

No entanto, tais informações devem ser utilizadas como apoio ao trabalho docente, jamais como único critério para avaliação do processo educativo.

Embora as potencialidades da Inteligência Artificial sejam amplamente reconhecidas, sua utilização requer uma postura crítica por parte dos profissionais da educação. O professor continua sendo responsável por selecionar os conteúdos, estabelecer objetivos pedagógicos, interpretar os resultados produzidos pelas ferramentas digitais e garantir que a aprendizagem ocorra de forma ética, reflexiva e contextualizada. Nesse sentido, a tecnologia não substitui o educador, mas amplia suas possibilidades de atuação, desde que esteja articulada a práticas pedagógicas fundamentadas em princípios científicos e humanísticos.

Assim, verifica-se que a Inteligência Artificial pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem ao favorecer a personalização do ensino, ampliar a acessibilidade, otimizar o planejamento docente e fortalecer metodologias centradas no estudante. Entretanto, sua efetividade depende da formação dos professores, da existência de infraestrutura tecnológica adequada e da adoção de políticas educacionais que promovam sua utilização de maneira crítica, responsável e comprometida com a qualidade da educação.

DESAFIOS ÉTICOS E PEDAGÓGICOS DA UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Embora a Inteligência Artificial (IA) apresente inúmeras possibilidades para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, sua incorporação ao contexto educacional também

suscita importantes desafios éticos, pedagógicos, sociais e tecnológicos. O uso dessas ferramentas exige uma reflexão crítica acerca de seus impactos sobre a prática docente, a formação dos estudantes, a produção do conhecimento e a garantia dos direitos fundamentais relacionados à educação. Dessa forma, a adoção da IA não deve ocorrer apenas sob uma perspectiva tecnológica, mas também pedagógica e humanística, considerando os princípios que orientam uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Entre os principais desafios está a utilização ética das ferramentas de Inteligência Artificial. O acesso facilitado a sistemas capazes de produzir textos, resolver problemas matemáticos, elaborar projetos e responder questões complexas levanta discussões sobre autoria, originalidade e integridade acadêmica. O uso indiscriminado dessas tecnologias pode favorecer práticas inadequadas, como o plágio, comprometendo o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e reduzindo oportunidades de construção do pensamento crítico.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e reconstrução. Essa compreensão reforça a necessidade de que a Inteligência Artificial seja utilizada como instrumento de apoio ao processo educativo, e não como substituta do esforço intelectual necessário à aprendizagem. O estudante deve permanecer como protagonista da construção do conhecimento, utilizando as tecnologias digitais para ampliar sua capacidade investigativa e reflexiva, e não apenas para obter respostas prontas.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à proteção de dados pessoais. Grande parte das

plataformas baseadas em Inteligência Artificial coleta informações relacionadas ao perfil dos usuários, seus hábitos de estudo, preferências e desempenho acadêmico. Embora esses dados sejam importantes para personalizar a aprendizagem, seu armazenamento e utilização devem respeitar princípios éticos e legais, garantindo privacidade, segurança e transparência.

No contexto brasileiro, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018) estabelece normas para o tratamento de dados pessoais, determinando que organizações públicas e privadas adotem medidas para proteger as informações de seus usuários. No ambiente educacional, essa legislação torna-se especialmente relevante, pois escolas e instituições de ensino lidam diariamente com dados de crianças, adolescentes e adultos, exigindo cuidados adicionais quanto ao uso de plataformas digitais baseadas em Inteligência Artificial.

Além das questões relacionadas à privacidade, outro desafio refere-se aos chamados vieses algorítmicos. Os sistemas de Inteligência Artificial são desenvolvidos a partir de grandes bases de dados que refletem características sociais, culturais e históricas. Caso esses conjuntos de dados apresentem preconceitos ou desigualdades, os algoritmos podem reproduzir decisões discriminatórias, afetando processos de recomendação, avaliação e seleção de conteúdo. Dessa forma, torna-se imprescindível que o desenvolvimento e a utilização dessas tecnologias sejam acompanhados por critérios éticos que assegurem equidade, diversidade e inclusão.

A UNESCO (2023) destaca que a implementação da Inteligência Artificial na educação deve observar princípios

relacionados aos direitos humanos, à transparência, à responsabilidade social e ao respeito à diversidade cultural. Segundo o organismo, a utilização dessas tecnologias deve contribuir para reduzir desigualdades educacionais, e não as ampliar. Isso implica garantir que estudantes de diferentes contextos socioeconômicos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem mediadas por recursos tecnológicos.

Outro desafio relevante está relacionado à exclusão digital. Embora a expansão das tecnologias tenha ampliado o acesso a recursos educacionais, ainda existem diferenças significativas entre instituições de ensino quanto à infraestrutura tecnológica, disponibilidade de equipamentos e acesso à internet de qualidade. Essas desigualdades podem limitar a utilização da Inteligência Artificial, especialmente em escolas públicas localizadas em regiões socialmente vulneráveis, dificultando a democratização dos benefícios proporcionados por essas ferramentas.

Libâneo (2013) ressalta que a escola possui importante função social na promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Nesse sentido, a integração da Inteligência Artificial ao ensino deve estar acompanhada de investimentos públicos em infraestrutura tecnológica, formação de professores e ampliação do acesso às tecnologias digitais, evitando que a inovação aprofunde desigualdades já existentes no sistema educacional.

Sob a perspectiva pedagógica, outro ponto de atenção refere-se à dependência excessiva das tecnologias digitais. A facilidade proporcionada pelas ferramentas de Inteligência Artificial pode levar estudantes a reduzir o desenvolvimento de habilidades essenciais, como leitura crítica,

escrita argumentativa, resolução de problemas e pensamento analítico. Quando utilizadas sem orientação pedagógica, essas ferramentas podem estimular uma postura passiva diante do conhecimento, contrariando princípios educacionais que valorizam a autonomia e a participação ativa dos estudantes.

Para Tardif (2014), a docência fundamenta-se em saberes construídos ao longo da formação profissional e da experiência cotidiana. Assim, nenhuma tecnologia é capaz de substituir a sensibilidade pedagógica, o conhecimento do contexto escolar e a capacidade do professor de interpretar as necessidades individuais de seus estudantes. A Inteligência Artificial pode oferecer informações relevantes para apoiar decisões pedagógicas, porém a interpretação desses dados continua dependendo da atuação crítica e reflexiva do educador.

Outro aspecto frequentemente debatido refere-se à necessidade de elaboração de políticas institucionais para regulamentar o uso da Inteligência Artificial nas escolas e universidades. A ausência de orientações claras pode gerar insegurança entre professores e estudantes quanto aos limites éticos da utilização dessas ferramentas em atividades acadêmicas. Dessa forma, torna-se fundamental que as instituições de ensino desenvolvam diretrizes capazes de orientar práticas responsáveis, incentivando o uso consciente da tecnologia e prevenindo situações de uso inadequado.

Diante desse cenário, observa-se que os desafios relacionados à Inteligência Artificial vão além das questões técnicas. Eles envolvem aspectos éticos, legais, pedagógicos e sociais que exigem participação ativa de gestores, professores, estudantes e formuladores de políticas públicas. A

construção de uma cultura digital responsável depende da formação de cidadãos capazes de utilizar essas tecnologias de forma crítica, ética e comprometida com os princípios da educação. Assim, a Inteligência Artificial poderá consolidar-se como importante aliada do ensino, desde que sua utilização esteja orientada por valores humanísticos e pelo compromisso com uma educação de qualidade para todos.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A crescente incorporação da Inteligência Artificial (IA) no ambiente educacional tem provocado mudanças significativas na organização do trabalho docente e nas práticas pedagógicas. Embora essas tecnologias ampliem as possibilidades de acesso ao conhecimento e ofereçam recursos capazes de apoiar diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, sua presença não reduz a importância do professor. Pelo contrário, evidencia a necessidade de uma atuação ainda mais qualificada, crítica e reflexiva, capaz de orientar os estudantes diante da abundância de informações e das constantes transformações tecnológicas.

O professor permanece como o principal mediador da aprendizagem, sendo responsável por planejar estratégias didáticas, selecionar conteúdos, estimular o pensamento crítico e promover a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a Inteligência Artificial deve ser compreendida como uma ferramenta de apoio à prática pedagógica, e não como substituta da ação educativa. Conforme afirma Freire (1996), ensinar exige compromisso ético, diálogo, respeito aos saberes dos educandos e disposição permanente para aprender. Essas competências são essencialmente humanas e não podem ser reproduzidas por sistemas

computacionais, por mais avançados que sejam.

Essa compreensão reforça que a educação envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas que ultrapassam a simples transmissão de conteúdo. A interação entre professor e estudante favorece a construção de vínculos, o desenvolvimento da autonomia e a formação de cidadãos críticos e participativos. Assim, embora a IA possa oferecer respostas rápidas, organizar informações e apoiar o planejamento das aulas, ela não substitui a capacidade do educador de interpretar contextos, compreender necessidades individuais e promover experiências de aprendizagem significativas.

Nesse contexto, a formação continuada torna-se um elemento indispensável para que os docentes possam utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica e pedagogicamente fundamentada. As constantes transformações tecnológicas exigem atualização permanente dos profissionais da educação, permitindo que compreendam não apenas o funcionamento das ferramentas de Inteligência Artificial, mas também seus limites, potencialidades e implicações éticas.

Para Nóvoa (2022), o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo, construído por meio da reflexão sobre a prática, da colaboração entre professores e da capacidade de adaptar-se às mudanças sociais e educacionais. O autor destaca que a formação deve preparar os educadores para lidar com desafios emergentes, fortalecendo sua autonomia profissional e sua capacidade de inovação. Sob essa perspectiva, a inserção da Inteligência Artificial nas escolas exige programas de formação que articulem

conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e éticos.

Tardif (2014) também enfatiza que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre conhecimentos científicos, experiências profissionais e vivências desenvolvidas no cotidiano escolar. Essa diversidade de saberes permite ao professor interpretar situações complexas, tomar decisões pedagógicas e adaptar estratégias às características de cada turma. A Inteligência Artificial pode oferecer informações relevantes para apoiar esse processo, porém a análise crítica dessas informações continua sendo uma responsabilidade humana.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento das competências digitais dos professores. O domínio das tecnologias não significa apenas saber utilizar plataformas digitais ou ferramentas baseadas em Inteligência Artificial, mas compreender como integrá-las aos objetivos educacionais de forma ética, crítica e significativa. Conforme Kenski (2012), a inovação tecnológica somente produz mudanças efetivas quando acompanhada por transformações nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na concepção de ensino adotada pelas instituições educacionais.

Da mesma forma, Moran (2018) destaca que a tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem, favorecendo metodologias mais participativas, colaborativas e centradas no estudante. Segundo o autor, o professor assume o papel de orientador do processo educativo, estimulando a investigação, a criatividade, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento. Nesse cenário, a Inteligência Artificial pode ampliar as possibilidades de personalização do ensino, desde que seja utilizada com intencionalidade pedagógica e alinhada aos objetivos da

aprendizagem.

A atuação docente também se torna fundamental na promoção da educação digital crítica. Em um contexto marcado pela ampla circulação de informações produzidas por sistemas de Inteligência Artificial, torna-se necessário ensinar os estudantes a analisar a confiabilidade das fontes, identificar possíveis erros, reconhecer vieses presentes nos algoritmos e utilizar essas ferramentas de maneira ética e responsável. O desenvolvimento dessas competências contribui para a formação de cidadãos capazes de utilizar a tecnologia de forma consciente, fortalecendo sua autonomia intelectual e sua participação na sociedade contemporânea.

Além disso, cabe ao professor incentivar a produção autoral dos estudantes, promovendo atividades que estimulem argumentação, criatividade, investigação científica e resolução de problemas. A utilização da Inteligência Artificial deve ser orientada como recurso de apoio à aprendizagem, preservando a autoria intelectual e valorizando o esforço cognitivo necessário para a construção do conhecimento. Essa postura contribui para evitar práticas de dependência tecnológica e favorece o desenvolvimento do pensamento crítico.

No contexto da Educação Infantil, etapa em que a interação humana desempenha papel central no desenvolvimento integral das crianças, a mediação do professor torna-se ainda mais relevante. Recursos tecnológicos podem enriquecer experiências de aprendizagem por meio de jogos educativos, histórias interativas e atividades personalizadas, mas não substituem o brincar, a convivência, a linguagem, o afeto e as experiências compartilhadas que caracterizam

essa fase do desenvolvimento. A utilização da Inteligência Artificial nessa etapa deve respeitar as especificidades da infância e estar alinhada aos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valorizando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica.

Dessa forma, verifica-se que a Inteligência Artificial amplia as possibilidades de atuação docente, mas não reduz a importância do professor no processo educativo. Ao contrário, fortalece a necessidade de profissionais preparados para integrar inovação tecnológica, conhecimento pedagógico e compromisso ético. A qualidade da educação continuará dependendo da capacidade dos educadores de transformar recursos tecnológicos em oportunidades de aprendizagem significativa, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e preparando-os para atuar de forma crítica, criativa e responsável em uma sociedade cada vez mais digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da Inteligência Artificial ao contexto educacional representa uma das transformações mais relevantes da educação contemporânea, ampliando as possibilidades de inovação pedagógica, personalização da aprendizagem e otimização das práticas docentes. Ao longo deste estudo, verificou-se que a utilização dessas tecnologias pode contribuir significativamente para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, desde que sua implementação ocorra de forma planejada, ética e alinhada aos objetivos educacionais.

A pesquisa permitiu compreender que a Inteligência Artificial não deve ser concebida como substituta da atuação docente, mas como

uma ferramenta capaz de potencializar o trabalho do professor, favorecendo a elaboração de estratégias didáticas mais diversificadas, o acompanhamento individualizado da aprendizagem e a ampliação do acesso a recursos educacionais. Entretanto, constatou-se que os benefícios dessas tecnologias somente se concretizam quando associados à mediação pedagógica, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à valorização das relações humanas que caracterizam o ambiente escolar.

Também foi possível identificar que a expansão da Inteligência Artificial impõe desafios relevantes às instituições de ensino e aos profissionais da educação. Questões relacionadas à proteção de dados pessoais, à autoria intelectual, à integridade acadêmica, aos vieses algorítmicos, à exclusão digital e à formação continuada dos professores demonstram que a utilização dessas ferramentas exige responsabilidade, planejamento e constante reflexão. Nesse sentido, o uso consciente da Inteligência Artificial deve estar fundamentado em princípios éticos que assegurem a promoção da equidade, da inclusão e do respeito aos direitos dos estudantes.

Quanto ao problema de pesquisa, conclui-se que a Inteligência Artificial pode contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem ao oferecer recursos capazes de personalizar o ensino, apoiar o planejamento pedagógico e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Contudo, sua utilização requer investimento em infraestrutura tecnológica, formação docente e elaboração de políticas educacionais que orientem seu uso de forma crítica, segura e pedagogicamente significativa.

Os objetivos propostos foram alcançados,

uma vez que o estudo possibilitou compreender os fundamentos da Inteligência Artificial aplicada à educação, identificar suas principais contribuições para o ensino, discutir os desafios éticos e pedagógicos decorrentes de sua utilização e analisar a importância do professor como mediador da aprendizagem em um cenário marcado pela crescente presença das tecnologias digitais.

Por fim, destaca-se que o avanço da Inteligência Artificial não reduz a relevância da atuação docente; ao contrário, reforça a necessidade de professores preparados para integrar inovação tecnológica, conhecimento pedagógico e compromisso ético. A educação continuará fundamentada nas relações humanas, na construção coletiva do conhecimento e no desenvolvimento integral dos estudantes, sendo a tecnologia um recurso de apoio capaz de enriquecer, mas não substituir, o processo educativo. Recomenda-se que futuras pesquisas investiguem os impactos da Inteligência Artificial em diferentes etapas da educação, bem como analisem seus efeitos sobre a aprendizagem, a formação docente e a elaboração de políticas públicas voltadas à transformação digital da educação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2026.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2018.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence: a Modern approach**. 4 ed. Hoboken: Pearson, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 14 jul. 2026.

UNESCO. **Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 14 jul. 2026.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS

Emotional Education in Elementary School (Grades 1–5): Strategies for Children's Social-Emotional Development

VIVIAN GUSMÃO CAMOES OLIVEIRA¹

RESUMO

A educação emocional no Ensino Fundamental I configura-se como um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças, ao favorecer a construção de competências socioemocionais fundamentais, tais como empatia, autocontrole, autonomia, cooperação e responsabilidade. Considerando que a aprendizagem não se limita aos aspectos cognitivos, torna-se imprescindível que a escola promova práticas pedagógicas que contemplem também as dimensões emocional e social do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da educação emocional no Ensino Fundamental I, destacando estratégias pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento socioemocional das crianças e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o desenvolvimento infantil, as relações interpessoais no ambiente escolar e a educação emocional como prática educativa. Os estudos analisados evidenciam que a inserção intencional da educação emocional no cotidiano escolar fortalece o vínculo entre alunos e professores, melhora o clima escolar, contribui para a prevenção de conflitos e potencializa o desempenho acadêmico. Conclui-se que a educação emocional deve ser compreendida como parte integrante do currículo do Ensino Fundamental I, uma vez que favorece a formação de sujeitos mais conscientes, equilibrados e preparados para os desafios da vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação emocional; Ensino Fundamental I; Aprendizagem.

¹

Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Paulista – UNIP (2014); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS

Emotional Education in Elementary School (Grades 1–5): Strategies for Children's Social-Emotional Development

VIVIAN GUSMÃO CAMOES OLIVEIRA¹

ABSTRACT

Emotional education in Elementary School I is an essential component for the holistic development of children, as it promotes the construction of fundamental socio-emotional skills such as empathy, self-control, autonomy, cooperation, and responsibility. Considering that learning is not limited to cognitive aspects, it is crucial for schools to implement pedagogical practices that also address the emotional and social dimensions of child development. In this context, this article aims to analyze the importance of emotional education in Elementary School I, highlighting pedagogical strategies that contribute to children's socio-emotional development and to the improvement of the teaching-learning process. The study is characterized as qualitative, with a bibliographic research approach, grounded in authors who discuss child development, interpersonal relationships in the school environment, and emotional education as an educational practice. The analyzed studies indicate that the intentional integration of emotional education into daily school activities strengthens student-teacher relationships, improves the classroom climate, helps prevent conflicts, and enhances academic performance. It is concluded that emotional education should be understood as an integral part of the Elementary School I curriculum, as it fosters the formation of more emotionally balanced, aware, and socially prepared individuals.

KEYWORDS: Emotional education; Elementary School I; Socio-emotional development; Learning.

¹

Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Paulista – UNIP (2014); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo

INTRODUÇÃO

A educação emocional no Ensino Fundamental I vem ganhando cada vez mais destaque como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Nos últimos anos, os avanços nas pesquisas sobre inteligência emocional e as necessidades dos alunos para o enfrentamento de desafios cotidianos têm levado educadores e gestores a repensarem a formação escolar, além da simples aquisição de conhecimentos acadêmicos.

A abordagem tradicional, centrada exclusivamente no desenvolvimento cognitivo, tem se mostrado limitada ao não considerar as dimensões emocionais e sociais que são igualmente essenciais para o bem-estar e o aprendizado efetivo dos alunos.

O conceito de educação emocional envolve o reconhecimento e a regulação das próprias emoções, o desenvolvimento de habilidades para lidar com as emoções alheias e o fortalecimento das competências socioemocionais, como empatia, colaboração, respeito e autocontrole. Essas habilidades têm sido associadas a melhorias significativas no desempenho acadêmico, na qualidade das relações interpessoais e na construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

De acordo com Goleman (1995), a inteligência emocional pode ser tão determinante quanto a inteligência cognitiva para o sucesso acadêmico e social das crianças, refletindo a importância de integrar esse componente na educação básica.

No Ensino Fundamental I, o processo de socialização das crianças acontece de maneira intensa, sendo o ambiente escolar um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências. A implementação de estratégias pedagógicas que envolvam a

educação emocional não apenas complementa o ensino tradicional, mas também contribui para a construção de um clima escolar mais positivo, reduzindo conflitos, aumentando a motivação dos alunos e promovendo a aprendizagem de maneira mais significativa.

Este artigo tem como objetivo investigar a importância da educação emocional no Ensino Fundamental I, destacando as estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças. A pesquisa busca compreender como essas práticas influenciam o ambiente escolar e o desempenho acadêmico dos alunos, assim como o papel do professor na mediação desse processo.

Além disso, pretende-se analisar as vantagens da implementação de programas de educação emocional, não apenas para a melhoria da aprendizagem, mas também para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para os desafios sociais que irão enfrentar. Ao longo deste estudo, serão discutidos os conceitos de educação emocional, as competências socioemocionais, as metodologias utilizadas por educadores e os impactos dessa abordagem no cotidiano escolar, com base em teorias e práticas pedagógicas consagradas na literatura especializada.

CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA

A educação emocional constitui-se como um campo de estudo e prática pedagógica que visa ao desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos indivíduos, especialmente durante a infância, período marcado por intensas transformações cognitivas, afetivas e sociais.

No contexto do Ensino Fundamental I, essa abordagem torna-se ainda mais relevante, pois é nessa etapa que as crianças ampliam suas interações sociais, constroem vínculos fora do núcleo familiar e passam a lidar com regras, limites e responsabilidades próprias do ambiente escolar.

O conceito de educação emocional está diretamente relacionado à capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como de perceber e respeitar as emoções do outro. Segundo Goleman (1995), o desenvolvimento da inteligência emocional envolve habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais, elementos fundamentais para a convivência harmoniosa e para o sucesso acadêmico e pessoal. Dessa forma, a educação emocional não se configura como um conteúdo isolado, mas como uma prática transversal que deve permear o cotidiano escolar.

No Ensino Fundamental I, a escola desempenha papel central na mediação das experiências emocionais das crianças, uma vez que o ambiente escolar se apresenta como um espaço privilegiado de socialização e aprendizagem. Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, motores e afetivos, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a criança em sua totalidade.

A educação emocional contribui para a formação de sujeitos mais seguros, autônomos e capazes de lidar com frustrações e conflitos de maneira construtiva. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das competências socioemocionais ao estabelecer, entre suas competências gerais, o desenvolvimento do

autoconhecimento, da empatia, do diálogo, da cooperação e do respeito às diferenças.

Essa diretriz evidencia que a educação emocional não é apenas uma iniciativa complementar, mas uma exigência contemporânea da educação básica, alinhada às demandas sociais e educacionais atuais. Dessa maneira, compreender o conceito e a importância da educação emocional no Ensino Fundamental I implica reconhecer que o processo educativo vai além da transmissão de conteúdo.

Este artigo trata de promover experiências significativas que auxiliem as crianças a compreenderem suas emoções, fortalecerem suas relações sociais e desenvolverem atitudes que favoreçam tanto a aprendizagem quanto a convivência em sociedade.

DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As competências socioemocionais referem-se a um conjunto de habilidades que envolvem a gestão das emoções próprias e dos outros, bem como a construção de relações interpessoais positivas. Essas habilidades são essenciais para a convivência social e, no contexto escolar, têm um impacto direto na aprendizagem, no comportamento e no desenvolvimento global dos alunos.

No Ensino Fundamental I, o desenvolvimento dessas competências é particularmente relevante, uma vez que é nessa fase que as crianças começam a construir sua identidade social, emocional e acadêmica. Segundo Goleman (1995), as competências socioemocionais englobam a autoconsciência, a autorregulação, a empatia, as habilidades sociais e a tomada de decisões responsáveis.

A autoconsciência permite que os indivíduos reconheçam e compreendam suas emoções e reações. Já a autorregulação envolve a capacidade de controlar as próprias emoções e impulsos, especialmente em situações de estresse ou conflito. A empatia, por sua vez, é a habilidade de compreender e respeitar os sentimentos dos outros, enquanto as habilidades sociais englobam a capacidade de interagir de forma construtiva com os outros.

A tomada de decisões responsáveis refere-se à habilidade de agir de forma ética e considerar as consequências de suas ações. Essas competências são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o bem-estar emocional e social dos alunos. Quando bem trabalhadas, as competências socioemocionais ajudam as crianças a lidar com os desafios da vida cotidiana, promovendo um ambiente escolar mais saudável e colaborativo.

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais, visto que é o ambiente onde as crianças interagem com seus pares, professores e outros membros da comunidade escolar. Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser concebido como um espaço de aprendizagem integral, que promova não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social dos alunos.

O papel do educador nesse processo é decisivo. O professor não deve ser visto apenas como transmissor de conteúdos, mas como um facilitador do desenvolvimento socioemocional, oferecendo aos alunos oportunidades para refletir sobre suas emoções e a forma como lidam com elas. A construção de um ambiente de confiança, onde as crianças se sintam seguras para expressar seus sentimentos, é crucial para o

sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O clima emocional da sala de aula impacta diretamente o desempenho acadêmico e o comportamento dos alunos. Estudos demonstram que crianças que se sentem emocionalmente seguras no ambiente escolar tendem a ser mais engajadas, motivadas e dispostas a participar das atividades propostas. Por outro lado, um clima emocional negativo pode levar a comportamentos problemáticos, desmotivação e dificuldades de aprendizagem.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO COMPORTAMENTO ESCOLAR

As competências socioemocionais influenciam diretamente o comportamento das crianças dentro e fora da sala de aula. Crianças que desenvolvem essas habilidades são mais capazes de lidar com frustrações, conflitos e desafios, o que reduz a incidência de comportamentos agressivos, bullying e outras atitudes desafiadoras. Além disso, as habilidades socioemocionais favorecem o trabalho em equipe, a cooperação e o respeito às normas e aos colegas, criando um ambiente escolar mais harmonioso e produtivo.

A capacidade de autorregulação emocional é especialmente importante no contexto escolar, pois permite que as crianças lidem com situações de estresse e pressão, como provas, desafios acadêmicos e relações interpessoais difíceis. Crianças que não desenvolvem essa habilidade podem se tornar impulsivas, ter dificuldades em controlar suas emoções e, consequentemente, apresentar comportamentos inadequados.

A educação emocional, portanto, contribui para a prevenção de problemas de comportamento e para a melhoria das relações interpessoais.

Além disso, a empatia, uma das competências socioemocionais fundamentais, facilita a convivência entre os alunos, uma vez que as crianças aprendem a compreender os sentimentos dos outros e a respeitar as diferenças. Isso contribui para a construção de um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sentem valorizados e respeitados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das competências socioemocionais para a formação integral dos alunos. Em suas diretrizes, a BNCC destaca que o desenvolvimento dessas competências deve ser trabalhado de forma transversal, em todas as áreas do conhecimento e de maneira contínua ao longo de toda a educação básica.

No Ensino Fundamental I, a BNCC estabelece como competências gerais o desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia, da cooperação, da solidariedade e da responsabilidade, entre outras habilidades socioemocionais. Essas competências são essenciais para que as crianças se tornem cidadãos capazes de contribuir de maneira positiva para a sociedade.

A BNCC, ao incluir as competências socioemocionais em seu currículo, reforça a ideia de que a formação da criança deve ser integral, considerando seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Além disso, a BNCC propõe a integração das competências socioemocionais ao currículo escolar de forma que elas permeiem as práticas pedagógicas e se articulem com os conteúdos das diversas disciplinas. Isso significa que a educação emocional não deve ser tratada como um conteúdo isolado, mas como parte integrante da aprendizagem de todas as áreas do conhecimento.

O desenvolvimento das competências

de desenvolvimento socioemocional sejam atingidos de forma eficaz. Quando bem aplicadas, essas estratégias contribuem para a construção de um ambiente escolar saudável, onde as emoções são reconhecidas e trabalhadas de maneira positiva, facilitando a aprendizagem e as relações interpessoais.

No contexto do Ensino Fundamental I, as crianças estão em uma fase de desenvolvimento intenso, tanto emocional quanto cognitivo, o que torna essencial o uso de metodologias que integrem o aprendizado emocional às atividades cotidianas. A escolha de estratégias pedagógicas adequadas é crucial para que as crianças possam aprender a lidar com suas emoções, a entender as emoções dos outros e a desenvolver habilidades como a empatia, a autorregulação e a comunicação.

Uma das estratégias mais eficazes para o desenvolvimento da educação emocional é a realização de rodas de conversa. Esse tipo de atividade proporciona um espaço seguro para que as crianças possam expressar suas emoções, ouvir os colegas e desenvolver a habilidade de se comunicar de forma clara e respeitosa. Durante as rodas de conversa, o professor atua como mediador, garantindo que todos tenham a oportunidade de falar e que as emoções sejam respeitadas.

Além de ser uma ferramenta para o desenvolvimento da comunicação e da empatia, a roda de conversa contribui para o fortalecimento do vínculo entre os alunos, promovendo a solidariedade e o respeito mútuo. Esse tipo de atividade também pode ser utilizado para trabalhar temas específicos, como bullying, amizade, respeitar as diferenças e outros aspectos socioemocionais importantes.

O uso de jogos cooperativos e atividades

lúdicas é uma estratégia pedagógica poderosa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Esses jogos têm como principal objetivo promover a colaboração entre os alunos, em vez da competição. Por meio de atividades lúdicas, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, a compartilhar responsabilidades, a negociar e a resolver conflitos de maneira construtiva.

Atividades como jogos de tabuleiro colaborativos, construção de projetos em grupo e dinâmicas de resolução de problemas são exemplos de práticas que incentivam a cooperação. Além disso, esses jogos proporcionam um ambiente descontraído, onde as crianças se sentem mais à vontade para expressar suas emoções e experimentar diferentes formas de lidar com situações desafiadoras.

As atividades lúdicas também são eficazes para o desenvolvimento da autorregulação emocional, pois muitas vezes exigem que as crianças aguardem a vez, lidem com a frustração e aceitem os resultados de suas ações de maneira calma e controlada.

O uso de histórias e literatura infantil é outra estratégia pedagógica importante no trabalho com a educação emocional. As narrativas literárias possibilitam que as crianças se identifiquem com os personagens e situações apresentadas, ajudando-as a compreender e lidar com suas próprias emoções. Por meio da leitura de histórias, é possível abordar temas como o medo, a tristeza, a raiva, a amizade e a superação de desafios.

Além disso, as histórias permitem que as crianças reflitam sobre as emoções e comportamentos dos personagens, fazendo conexões com suas próprias experiências. O professor pode, então, propor discussões e

atividades que envolvam a análise das atitudes dos personagens e como essas atitudes podem ser aplicadas na vida real.

A literatura infantil também é uma excelente ferramenta para promover a empatia, pois ao conhecer as experiências e sentimentos dos personagens, as crianças desenvolvem a capacidade de se colocar no lugar do outro, ampliando sua compreensão sobre a diversidade de emoções e sentimentos presentes no mundo ao seu redor.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A mediação de conflitos é uma habilidade essencial para o desenvolvimento socioemocional das crianças e deve ser uma prática constante no ambiente escolar. O papel do educador, nesse caso, é atuar como mediador, ajudando os alunos a resolverem seus desentendimentos de forma pacífica e construtiva.

A mediação de conflitos não se limita apenas à resolução de desentendimentos, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades de comunicação, negociação e respeito aos sentimentos e necessidades do outro. Uma abordagem eficaz para a mediação de conflitos é ensinar as crianças a identificarem seus sentimentos e as devidas formas de expressá-los, além de incentivá-las a buscar soluções que sejam benéficas para todos os envolvidos.

O uso de técnicas de comunicação não violenta, como a escuta ativa, o reconhecimento das emoções e o respeito mútuo, pode ser uma maneira eficiente de trabalhar a mediação de conflitos no contexto escolar.

A afetividade é um elemento central na

educação emocional e deve ser incorporada de maneira consistente nas práticas pedagógicas. A relação afetiva entre professor e aluno cria um ambiente de confiança, que facilita a expressão emocional e a aprendizagem. Quando as crianças se sentem acolhidas e respeitadas, elas estão mais dispostas a compartilhar suas experiências emocionais e a se envolver no processo de aprendizagem.

A afetividade também contribui para a construção da autoestima das crianças, pois elas percebem que são valorizadas não apenas por seu desempenho acadêmico, mas também por quem são enquanto indivíduos. O professor deve ser um modelo de empatia, respeito e cuidado, proporcionando às crianças um exemplo positivo de como lidar com as emoções e com os outros.

Para que as estratégias pedagógicas voltadas à educação emocional sejam implementadas de forma eficaz, é essencial que os educadores recebam formação continuada nesse campo. A capacitação dos professores em práticas de educação emocional, mediação de conflitos, comunicação não violenta e outras abordagens pedagógicas é fundamental para garantir que as crianças se beneficiem de um ambiente escolar emocionalmente saudável.

A formação continuada também deve incluir o desenvolvimento da inteligência emocional dos próprios educadores, uma vez que eles devem estar preparados para lidar com suas próprias emoções e para atuar como modelos de comportamento para seus alunos. Programas de desenvolvimento profissional que incluam a educação emocional ajudam os professores a se tornarem mais conscientes de suas próprias reações emocionais, melhorando sua prática pedagógica e o

relacionamento com os alunos.

A integração da educação emocional com outras áreas do conhecimento é uma estratégia pedagógica eficaz para promover o desenvolvimento integral das crianças. A educação emocional não deve ser tratada como um conteúdo isolado, mas sim como uma parte integrante de todas as disciplinas e atividades realizadas na escola.

Por exemplo, em uma aula de matemática, o professor pode trabalhar questões de paciência e perseverança ao incentivar os alunos a persistirem na resolução de problemas difíceis. Em uma aula de história, pode-se discutir temas como respeito à diversidade e empatia ao analisar diferentes culturas e eventos históricos. Essa integração da educação emocional com o currículo tradicional enriquece a experiência de aprendizagem e ajuda as crianças a perceberem a relevância das competências socioemocionais em diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação emocional no Ensino Fundamental I é um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que lida com as dimensões afetivas e sociais do aprendizado, que muitas vezes são negligenciadas em modelos pedagógicos tradicionais.

Este estudo destacou a importância de integrar práticas de educação emocional ao currículo escolar, mostrando que as competências socioemocionais não apenas favorecem o bem-estar dos alunos, mas também têm impacto direto na melhoria do desempenho acadêmico e na construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

O desenvolvimento de habilidades como empatia, autorregulação, autoconsciência e habilidades sociais é fundamental para que as crianças possam lidar com os desafios da vida escolar e, posteriormente, com os desafios sociais e profissionais. A implementação de estratégias pedagógicas, como rodas de conversa, jogos cooperativos, leitura de histórias e mediação de conflitos, tem se mostrado eficaz no estímulo dessas competências, promovendo uma educação mais integral e humanizada.

Além disso, a atuação do educador é central nesse processo. Os professores desempenham o papel de mediadores das emoções e de modelos de comportamento, influenciando diretamente as práticas emocionais dos alunos. A criação de um ambiente de respeito, confiança e acolhimento é imprescindível para que as crianças se sintam seguras para expressar suas emoções e desenvolver suas habilidades socioemocionais de forma plena.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do trabalho com as competências socioemocionais, reconhecendo-as como essenciais para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade. Isso evidencia a necessidade de que a educação emocional seja abordada de forma transversal no currículo escolar, sem se limitar a um momento específico ou a um conteúdo isolado, mas sendo integrada a todas as áreas do conhecimento.

A educação emocional não deve ser vista como uma prática periférica, mas como uma parte fundamental do processo educacional. É necessário que as escolas invistam em formação continuada para os educadores, garantindo que estejam preparados para lidar

com as questões emocionais de seus alunos e para aplicar metodologias que favoreçam o desenvolvimento dessas competências.

O investimento em educação emocional no Ensino Fundamental I é, portanto, uma estratégia poderosa para a formação de indivíduos mais equilibrados, empáticos e preparados para os desafios da vida. Ao integrar essas práticas de forma consistente e intencional, as escolas contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e emocionalmente saudável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 dez. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CANTINHOS PERMANENTES NA SALA DE REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Permanent Corners in the Early Childhood Education Classroom

ZIULENE ANDRADE SILVA¹**RESUMO**

Este artigo discute a importância dos cantinhos permanentes na sala de referência da Educação Infantil como espaços que favorecem a autonomia, a exploração e o protagonismo infantil. Com base nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes da Educação Infantil, os cantinhos são apresentados como ambientes organizados intencionalmente para promover experiências significativas e aprendizagens integradas, respeitando os interesses e os tempos da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Cantinhos permanentes; Ambiente educativo; Aprendizagem lúdica.

ABSTRACT

This article discusses the importance of permanent learning corners in the early Childhood Education classroom as spaces that foster autonomy, exploration, and children's protagonism. Based on the principles of the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) and the guidelines for early childhood education, these corners are presented as environments intentionally organized to promote meaningful experiences and integrated learning, respecting the interests and pace of the child.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Permanent learning corners; Educational environment; Playful learning.

¹

Graduação em Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes (ano de 2011); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de julho (ano de 2012); Professora de Educação Infantil no CEI DIRET Jardim Primavera I.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o ambiente tem papel fundamental no processo de aprendizagem. Mais do que um espaço físico, ele é considerado o terceiro educador (MALAGUZZI, 1999), pois influencia diretamente nas interações, nas descobertas e na construção de conhecimentos. Dentro da sala de referência — local principal de permanência das crianças — os cantinhos permanentes surgem como uma proposta intencional de organização do espaço, que favorece o brincar, a escolha e a experimentação livre, respeitando as múltiplas linguagens infantis.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância dos cantinhos permanentes na sala de referência da educação infantil como espaços que favorecem a autonomia, a socialização e o desenvolvimento integral das crianças.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Compreender o conceito e a função pedagógica dos cantinhos permanentes na educação infantil.
- Investigar como a organização e a disposição dos cantinhos influenciam nas interações e nas aprendizagens das crianças.
- Identificar o papel do professor na mediação e na utilização pedagógica dos cantinhos permanentes.
- Observar como os cantinhos permanentes podem promover a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.
- Propor estratégias que contribuam para o planejamento e a valorização desses espaços no cotidiano escolar.

JUSTIFICATIVA

A organização do espaço na educação infantil é um elemento essencial para a qualidade das experiências de aprendizagem. Os cantinhos permanentes — como o cantinho da leitura, das artes, do faz de conta, da construção, entre outros — são ambientes planejados que possibilitam à criança escolher atividades, interagir com os colegas, explorar materiais e construir conhecimento de forma significativa e prazerosa.

Esses espaços contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da criatividade, ao mesmo tempo em que favorecem práticas pedagógicas centradas na criança. No entanto, observa-se que, em muitas instituições, os cantinhos ainda são vistos apenas como espaços de recreação, sem um planejamento intencional que os valorize como parte integrante do processo educativo.

Assim, estudar os cantinhos permanentes na sala de referência é fundamental para repensar o papel do espaço como educador e compreender como sua organização pode potencializar as aprendizagens e experiências das crianças na educação infantil. Essa reflexão contribui para uma prática pedagógica mais significativa, lúdica e coerente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza o brincar e a interação como eixos estruturantes.

PROBLEMA

De que forma os cantinhos permanentes na sala de referência contribuem para a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil?

DESENVOLVIMENTO

O QUE SÃO CANTINHOS PERMANENTES?

Cantinhos permanentes são espaços organizados dentro da sala de referência que permanecem disponíveis diariamente às crianças. Cada cantinho é temático e contém materiais relacionados a uma área do conhecimento ou a um tipo de linguagem, como:

Cantinho da Leitura – com livros acessíveis, almofadas, tapetes;

Cantinho da Casinha ou Faz de Conta – com utensílios, fantasias, bonecos;

Cantinho da Arte – com papéis, tintas, pincéis, lápis, tesouras;

Cantinho da Construção – com blocos de montar, peças de encaixe, caixas;

Cantinho da Natureza ou Ciências – com plantas, pedras, lupas, sementes;

Cantinho da Escrita ou Marcação Gráfica – com letras móveis, cadernos, lápis;

Cantinho da Música – com instrumentos sonoros, objetos recicláveis, fones.

Esses cantinhos são pensados com base nas necessidades e interesses das crianças, e sua permanência permite continuidade nas brincadeiras e aprofundamento nas aprendizagens.

A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DOS CANTINHOS

Os cantinhos permanentes têm uma função pedagógica essencial, pois:

- Estimulam a autonomia, permitindo que a criança escolha onde e com o que quer brincar;

- Favorecem a organização da rotina e dão previsibilidade ao dia;
- Incentivam a exploração de diferentes linguagens, conforme propõe a BNCC;
- Permitem o trabalho com campos de experiências, como “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”;
- Desenvolvem a capacidade de concentração, persistência e resolução de problemas;
- Estimulam a interação social, promovendo trocas entre pares de diferentes idades.

A disposição dos cantinhos, a variedade de materiais e o convite estético feito ao brincar são elementos fundamentais para garantir a qualidade desse ambiente.

O PAPEL DO EDUCADOR NOS CANTINHOS PERMANENTES

Mesmo que o brincar seja livre e espontâneo nos cantinhos, o educador tem um papel ativo como observador, provocador e organizador do espaço. Suas funções incluem:

- Reorganizar os cantinhos conforme os interesses do grupo;
- Garantir que os materiais estejam acessíveis, seguros e em boas condições;
- Registrar as interações e aprendizagens que ocorrem nos cantinhos;
- Promover conversas e reflexões após as vivências;
- Estimular o cuidado com os materiais e o ambiente coletivo.

Além disso, o educador deve escutar as crianças, perceber quais cantinhos geram mais engajamento e adaptar os espaços conforme as necessidades do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cantinhos permanentes na sala de referência da Educação Infantil configuram-se como importantes espaços pedagógicos que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a autonomia, a socialização, a criatividade e a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa. A organização desses ambientes, quando planejada intencionalmente pelo professor, contribui para a ampliação das experiências infantis e para o fortalecimento das relações entre pares e entre criança e educador.

Além disso, os cantinhos permitem que a criança exerça sua liberdade de escolha e explore diferentes linguagens, consolidando a aprendizagem por meio da brincadeira — eixo estruturante das práticas na Educação Infantil. O educador, nesse contexto, assume o papel de mediador e observador atento, capaz de planejar intervenções que respeitem o ritmo, os interesses e as necessidades de cada grupo.

Portanto, investir na criação e manutenção dos cantinhos permanentes é investir em uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo, protagonista de seu processo de aprendizagem e participante na construção do ambiente educativo.

Assim, reafirma-se a importância de que as instituições de Educação Infantil assegurem tempo, espaço e recursos para o desenvolvimento de práticas que valorizem o brincar e a interação como formas essenciais de educar e cuidar.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pacheco. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emília: Reggio Children, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia; MACHADO, Maria Lúcia de A. **A criança e a Educação Infantil no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.



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