



UNIFICADA



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 8-NÚMERO 03 | MARÇO 2026



DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/03/2026

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.8 n.3 – março 2026 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.unificada.com.br/>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/03/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.8 n.3 – março de 2026 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/03/2026

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania[além de promover a educação[visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DANIELA DOS SANTOS.....	05
COMO AS TECNOLOGIAS TEM CONTRIBUÍDO PARA O APRENDIZADO DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I (0 a 4 ANOS) DANIELA DOS SANTOS.....	14
LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DANIELA DOS SANTOS.....	21
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS DE 0 A 3 ANOS DANIELE OLIVEIRA SALES.....	29
A INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 6 ANOS) DANIELE OLIVEIRA SALES.....	35
O BRINCAR NO BERÇÁRIO: EXPERIÊNCIAS, VÍNCULOS E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA DANIELE OLIVEIRA SALES.....	47
A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM ENTRE PARES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DO PROJETO “APLAUSOS CIENTÍFICOS” DANIELE PRADO DOS REIS	57
EXPERIMENTAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PROPOSTA INVESTIGATIVA COM A TORRE DE DENSIDADE DANIELE PRADO DOS REIS	73
A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA COMO EIXO DO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO A PARTIR DE ATIVIDADES DE MEDIÇÃO DE VOLUME COM PIPETAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DANIELE PRADO DOS REIS	89
O ESPAÇO E CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL JUSSILEIA DE MELO DOERL.....	98
O PROPÓSITO COMUNICATIVO NAS TURMAS DOS 1º ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO KELLY TAVARES DO NASCIMENTO.....	115
O PROPÓSITO COMUNICATIVO NAS TURMAS DOS 1º ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO KELLY TAVARES DO NASCIMENTO.....	125
APRENDER NA DIVERSIDADE: PSICOPEDAGOGIA, NEUROCIÊNCIAS COGNITIVAS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI KELLY TAVARES DO NASCIMENTO.....	135
A COCRIAÇÃO DE NARRATIVAS E O PROTAGONISMO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO COM A BNCC LARISSA MATTIOLI DE OLIVEIRA.....	145
O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DA EXPRESSÃO ESPONTÂNEA	



SUMÁRIO

MARIA SALETE DA SILVA	160
MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS, DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS	
VIVIANE SACCHI COURA ALCAIDE	172
ANÁLISE DE PROTOCOLOS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA	
VIVIANE SACCHI COURA ALCAIDE	185
A GARANTIA DO ESTADO LAICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PROIBIÇÃO DE COMEMORAÇÕES DE ORIGEM RELIGIOSA NAS ESCOLAS PÚBLICAS COMO FUNDAMENTO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA	
VIVIANE SACCHI COURA ALCAIDE	201



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA DOS SANTOS

RESUMO

O brincar constitui-se como uma das principais formas de expressão, comunicação e aprendizagem da criança, sendo reconhecido como elemento essencial no desenvolvimento integral durante a Educação Infantil. Este artigo, de natureza bibliográfica, tem como objetivo analisar a importância do brincar no contexto educacional, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, físico e cultural da criança. A pesquisa fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos da área da educação, como Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto, além de documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que o brincar não deve ser compreendido apenas como entretenimento, mas como uma prática pedagógica intencional, capaz de favorecer aprendizagens significativas e a construção da identidade infantil. Conclui-se que é fundamental que o professor compreenda o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, planejando situações que garantam à criança o direito de brincar e aprender.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil. BNCC.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase marcada por intensas descobertas, experiências e

interações que contribuem de maneira significativa para a formação do sujeito. Nesse contexto, o brincar assume papel central, pois se configura como linguagem própria da criança e principal meio pelo qual ela explora o mundo, expressa sentimentos, estabelece relações e constrói conhecimentos. Ao longo da história da educação, as concepções sobre infância e brincar passaram por profundas transformações, saindo de uma visão em que a criança era considerada um adulto em miniatura para a compreensão da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano.

Autores como Ariès (1981) destacam que a infância é uma construção social e histórica. Com o avanço dos estudos nas áreas da psicologia, pedagogia e sociologia, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem e produtora de cultura. Dentro dessa perspectiva, o brincar emerge como uma manifestação essencial da infância, pois permite à criança agir sobre a realidade, ressignificar experiências e desenvolver múltiplas capacidades.

O brincar não deve ser entendido apenas como passatempo ou atividade recreativa, mas como uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Kishimoto (2011), brincar é uma atividade indispensável para a infância, pois possibilita à criança imaginar, criar, experimentar, resolver problemas e expressar emoções. Por meio das brincadeiras, a criança constrói significados e amplia sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo.

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, o brincar favorece a construção do pensamento e da inteligência. Piaget (1971) afirma que a criança aprende ativamente, interagindo com o meio e reorganizando suas estruturas mentais. Durante as brincadeiras, especialmente as simbólicas, a criança representa situações do cotidiano, experimenta papéis sociais e desenvolve a capacidade de abstração. Assim, o brincar contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção e do raciocínio.

Além dos aspectos cognitivos, o brincar também exerce papel fundamental no desenvolvimento social. De acordo com Vygotsky (1991), as

interações sociais são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Nas brincadeiras coletivas, a criança aprende a compartilhar, cooperar, negociar regras, respeitar o outro e lidar com conflitos. Essas experiências contribuem para a construção de valores, atitudes e habilidades sociais indispensáveis para a convivência em sociedade.

No campo emocional, o brincar possibilita à criança expressar sentimentos, desejos, medos e frustrações. Wallon (2007) destaca que a emoção ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, sendo por meio dela que a criança estabelece vínculos e constrói sua identidade. Ao brincar, a criança vivencia situações que lhe permitem elaborar emoções, fortalecer a autoestima e desenvolver a autoconfiança.

O desenvolvimento motor também é amplamente favorecido pelas brincadeiras, especialmente aquelas que envolvem movimentos corporais. Correr, pular, dançar, rolar, subir e descer são ações que contribuem para o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio, da força e da consciência corporal. Essas habilidades são essenciais para a autonomia da criança e para sua participação ativa nas diferentes atividades do cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, juntamente com as interações. O documento destaca que as crianças aprendem por meio das experiências que vivenciam e que o brincar deve estar presente de forma intencional nas práticas pedagógicas. A BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em campos de experiências, nos quais o brincar aparece como elemento central, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva, o papel do professor é de extrema importância. Cabe ao educador planejar, organizar e mediar situações de brincadeira que ampliem as possibilidades de aprendizagem. O professor deve oferecer ambientes ricos em estímulos, com materiais diversificados e espaços adequados, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de brincar. Segundo Kishimoto (2011), a intervenção do professor não deve ser de controle, mas de mediação,

enriquecendo a brincadeira e ampliando seus significados.

O brincar também está diretamente relacionado à aprendizagem significativa, pois parte do interesse, da curiosidade e das experiências da criança. Quando a criança brinca, ela se envolve de maneira ativa no processo de aprendizagem, atribuindo sentido ao que vivencia. Dessa forma, o brincar favorece a construção de conhecimentos de maneira prazerosa e contextualizada.

Apesar de sua reconhecida importância, ainda existem desafios para a valorização do brincar na Educação Infantil. Muitas vezes, a pressão por resultados e a antecipação de conteúdos escolares levam à redução do tempo destinado às brincadeiras. Essa visão compromete o direito da criança de vivenciar plenamente sua infância. É necessário superar concepções que desvalorizam o lúdico e compreender que brincar é aprender.

O brincar contribui de maneira significativa para a formação integral da criança, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da identidade, da socialização e do pensamento crítico. Por meio das brincadeiras, a criança constrói conhecimentos, estabelece relações e desenvolve habilidades essenciais para a vida.

Diante disso, é possível afirmar que o brincar deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Investir em uma educação que valoriza o brincar é investir na formação de sujeitos críticos, sensíveis, criativos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

Além de favorecer o desenvolvimento individual, o brincar possibilita à criança o contato com diferentes culturas, tradições e formas de expressão. Brincadeiras tradicionais, jogos populares, cantigas e parlendas fazem parte do patrimônio cultural da infância e contribuem para a preservação da cultura local e coletiva. Ao vivenciar essas experiências, a criança amplia seu repertório cultural e fortalece o sentimento de pertencimento.

Outro aspecto relevante é a relação entre brincar e linguagem. Durante

as brincadeiras, as crianças utilizam a linguagem oral para comunicar ideias, organizar ações, negociar regras e expressar sentimentos. Esse uso funcional da linguagem contribui para o desenvolvimento da comunicação, do vocabulário e da estruturação do pensamento. Além disso, o contato com histórias, músicas, dramatizações e jogos de faz de conta favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

O brincar também desempenha papel importante no desenvolvimento da autonomia. Ao escolher brincadeiras, organizar materiais, decidir regras e resolver conflitos, a criança exercita a tomada de decisões e a responsabilidade sobre suas ações. Essas vivências contribuem para a construção da autoconfiança e da capacidade de agir de forma independente.

No contexto da Educação Infantil, é fundamental que o planejamento pedagógico contemple o brincar de forma intencional. Isso significa que as brincadeiras devem estar articuladas aos objetivos de aprendizagem, respeitando os interesses e necessidades das crianças. O planejamento não deve engessar as experiências, mas oferecer possibilidades que ampliem os repertórios e desafios.

A organização dos espaços também é um fator determinante para a valorização do brincar. Ambientes diversificados, seguros e estimulantes favorecem diferentes tipos de brincadeiras, como as simbólicas, de construção, de movimento, de regras e de exploração. Espaços internos e externos devem ser pensados como ambientes educativos, que convidem a criança a brincar, investigar e experimentar.

Os materiais disponibilizados às crianças devem ser variados e acessíveis. Brinquedos estruturados, materiais não estruturados, elementos da natureza e objetos do cotidiano ampliam as possibilidades de criação e exploração. Materiais simples, como caixas, tecidos, sucatas e blocos, muitas vezes despertam mais interesse e criatividade do que brinquedos prontos.

Outro ponto importante refere-se à inclusão. O brincar possibilita a

participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades. Crianças com deficiência também se beneficiam das experiências lúdicas, que podem ser adaptadas conforme suas necessidades. O brincar favorece a convivência, o respeito às diferenças e a construção de uma cultura inclusiva.

A parceria entre escola e família também é essencial para fortalecer a valorização do brincar. É importante que as famílias compreendam a importância do brincar no desenvolvimento infantil e reconheçam que brincar é uma forma legítima de aprender. A escola pode promover momentos de diálogo, reuniões e atividades que envolvam as famílias, compartilhando orientações e experiências.

No cenário contemporâneo, marcado pelo uso crescente de tecnologias, torna-se ainda mais necessário garantir espaços e tempos para o brincar livre. O excesso de telas pode limitar as experiências corporais, sociais e criativas das crianças. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental ao oferecer oportunidades de brincadeiras diversificadas e significativas.

A formação dos professores também é um aspecto central para a efetivação de práticas que valorizem o brincar. É necessário que os cursos de formação inicial e continuada abordem o brincar como conteúdo essencial, possibilitando que os educadores compreendam seus fundamentos teóricos e desenvolvam competências para planejar e mediar situações lúdicas.

Além disso, é importante que as políticas públicas garantam condições adequadas para a realização de práticas pedagógicas baseadas no brincar. Isso inclui investimentos em infraestrutura, materiais, formação docente e redução do número de crianças por turma, possibilitando um atendimento mais individualizado.

Dessa forma, ampliar a compreensão sobre a importância do brincar na Educação Infantil significa reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. O brincar não é um complemento da prática pedagógica, mas um de seus pilares fundamentais. Ao assegurar o direito de brincar, a escola contribui para a construção de uma educação mais humana,

democrática e significativa.

O brincar também se relaciona diretamente com os processos de avaliação na Educação Infantil. Diferentemente de uma avaliação tradicional baseada em resultados quantitativos, a avaliação na infância deve ocorrer de forma contínua, qualitativa e por meio da observação. Durante as brincadeiras, o professor pode observar como a criança se expressa, interage, resolve problemas, comunica-se e participa das atividades. Esses registros subsidiam o planejamento e possibilitam compreender o percurso de aprendizagem de cada criança.

A documentação pedagógica constitui-se como uma estratégia importante nesse processo. Por meio de fotos, registros escritos, portfólios e relatos, o professor pode acompanhar e tornar visíveis as aprendizagens que emergem das brincadeiras. Essa prática valoriza os processos, e não apenas os resultados finais, reconhecendo a singularidade de cada criança.

Outro aspecto relevante é a relação entre brincar e construção de valores. Nas brincadeiras, as crianças aprendem sobre justiça, respeito, solidariedade, empatia e cooperação. Ao lidar com conflitos e negociar regras, desenvolvem habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade. Dessa forma, o brincar contribui para a formação ética da criança.

O brincar também favorece a criatividade e o pensamento divergente. Ao imaginar cenários, criar personagens e inventar histórias, a criança exercita sua capacidade de pensar de maneira flexível e inovadora. Essas habilidades são cada vez mais valorizadas em uma sociedade em constante transformação, que exige sujeitos capazes de encontrar soluções criativas para diferentes desafios.

É importante destacar que existem diferentes tipos de brincadeiras, como as simbólicas, de construção, de regras, sensório-motoras e de exploração. Cada uma delas contribui de maneira específica para o desenvolvimento infantil, sendo fundamental que a escola ofereça oportunidades diversificadas para que a criança vivencie todas essas experiências.

As brincadeiras simbólicas, por exemplo, permitem à criança representar situações do cotidiano, assumir papéis sociais e elaborar experiências vividas. Já as brincadeiras de construção favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da coordenação motora e da percepção espacial. As brincadeiras de regras contribuem para a compreensão de normas, limites e organização social.

Nesse sentido, o professor precisa estar atento às escolhas das crianças, valorizando suas iniciativas e interesses. A escuta sensível é uma prática essencial para compreender o que as crianças comunicam por meio de suas brincadeiras e, a partir disso, planejar intervenções que ampliem as aprendizagens.

O brincar livre também deve ser garantido, pois permite que a criança escolha o que, como e com quem brincar. Esse tipo de brincadeira favorece a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil. Ao mesmo tempo, o professor pode propor brincadeiras dirigidas, com objetivos específicos, desde que mantenha o caráter lúdico e respeite a infância.

Outro ponto importante é a articulação entre cuidar e educar. Na Educação Infantil, essas dimensões são indissociáveis. O brincar está presente tanto nos momentos de cuidado quanto nas situações de aprendizagem, permeando toda a rotina escolar. Assim, cada momento do cotidiano pode se tornar uma oportunidade de brincar e aprender.

Por fim, reafirma-se que a valorização do brincar exige um compromisso coletivo envolvendo professores, gestores, famílias e políticas públicas. Somente por meio de uma ação integrada será possível garantir que todas as crianças tenham assegurado o direito de brincar e de viver plenamente sua infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou, por meio de revisão bibliográfica, que o brincar é elemento indispensável na Educação Infantil e constitui-se como direito fundamental da criança. As contribuições do brincar abrangem dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras, favorecendo aprendizagens

significativas e o desenvolvimento integral.

Conclui-se que é imprescindível que professores e instituições reconheçam o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica, garantindo tempos, espaços e materiais adequados para sua realização. Valorizar o brincar significa respeitar a infância e promover uma educação de qualidade, centrada nas necessidades e potencialidades da criança.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

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

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

DANIELA DOS SANTOS

RESUMO

A musicalização infantil constitui-se como uma importante prática pedagógica no contexto da Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos cognitivo, emocional, social, motor e linguístico. O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância da musicalização infantil no ambiente escolar, destacando seus fundamentos teóricos, suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e suas implicações na prática pedagógica. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, dialogando com autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Howard Gardner e Émile Jaques-Dalcroze, que evidenciam a importância da música no desenvolvimento infantil. Também se apoia nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular. Conclui-se que a musicalização, quando planejada de forma intencional e contextualizada, favorece a aprendizagem significativa, amplia as possibilidades de expressão e fortalece vínculos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Musicalização infantil; Educação Infantil;

Desenvolvimento integral; Aprendizagem; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, a música se apresenta como uma linguagem essencial, capaz de promover experiências significativas e ampliar as formas de interação e expressão das crianças.

A musicalização infantil vai além do simples ato de cantar ou ouvir músicas; trata-se de um processo sistematizado que possibilita à criança vivenciar ritmos, sons, movimentos e diferentes manifestações culturais. A presença da música na escola contribui para a construção da identidade, para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao processo de aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da musicalização infantil na Educação Infantil, destacando suas bases teóricas, suas contribuições pedagógicas e as estratégias possíveis para sua efetivação no cotidiano escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Para Piaget, a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, sendo o brincar e a experimentação elementos fundamentais nesse processo. A música, ao proporcionar experiências sensoriais e simbólicas, favorece a construção do pensamento e o desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky destaca o papel das interações sociais na aprendizagem. A musicalização, realizada em grupo, promove a cooperação, o respeito às regras, a escuta do outro e a construção coletiva do conhecimento. Ao cantar em roda

ou participar de jogos musicais, a criança amplia sua Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendendo com o apoio do professor e dos colegas.

MUSICALIZAÇÃO E MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner, reconhece a inteligência musical como uma das capacidades humanas fundamentais. Segundo o autor, algumas crianças demonstram sensibilidade especial para ritmos, melodias e sons, e a escola deve oferecer oportunidades para que essas potencialidades sejam desenvolvidas.

A musicalização também dialoga com outras inteligências, como a corporal-cinestésica (movimentos rítmicos), a linguística (letras de músicas), a interpessoal (interação em grupo) e a intrapessoal (expressão de sentimentos). Dessa forma, a música contribui para uma educação mais integral e inclusiva.

MÉTODOS E ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Diversos educadores contribuíram para o desenvolvimento de metodologias voltadas à musicalização infantil. Entre eles, destaca-se Carl Orff, criador do método Orff, que propõe o uso de instrumentos de percussão e atividades de improvisação.

Além dele, Zoltán Kodály enfatizou o canto coral e a valorização da música folclórica como base para a educação musical. Jaques-Dalcroze desenvolveu a rítmica, método que associa música e movimento corporal, promovendo a integração entre som e expressão corporal.

Essas abordagens reforçam a ideia de que a musicalização deve ser vivenciada de forma ativa, lúdica e significativa, respeitando o desenvolvimento infantil e as características de cada grupo.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a música é reconhecida como uma das linguagens que compõem o currículo. A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de experiências que envolvam sons, ritmos, gestos e movimentos, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade.

A música permite que a criança se expresse antes mesmo de dominar plenamente a linguagem verbal. Por meio de cantigas, parlendas e brincadeiras cantadas, ela amplia seu repertório cultural e fortalece sua identidade.

A musicalização favorece a memória, a atenção, a percepção auditiva e a organização do pensamento. Ao acompanhar o ritmo de uma canção, a criança desenvolve noções de sequência, contagem e lateralidade, habilidades importantes para a alfabetização e para o raciocínio lógico-matemático.

Além disso, a repetição de letras musicais contribui para a ampliação do vocabulário e para a consciência fonológica, aspecto fundamental no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A música desempenha papel fundamental no desenvolvimento socioemocional. Ao participar de atividades musicais coletivas, a criança aprende a esperar sua vez, a respeitar o tempo do outro e a lidar com frustrações.

O contato com diferentes estilos musicais amplia a sensibilidade e favorece a expressão de sentimentos, contribuindo para a formação de sujeitos mais empáticos, cooperativos e criativos.

Atividades que envolvem dança, gestos e movimentos rítmicos contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina. Brincadeiras como rodas cantadas e jogos musicais estimulam o equilíbrio, a percepção espacial e o controle corporal, favorecendo a autonomia da criança.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A MUSICALIZAÇÃO

Para que a musicalização seja efetiva, é necessário planejamento e intencionalidade pedagógica. O professor deve considerar a faixa etária das

crianças, seus interesses e o contexto cultural no qual estão inseridas.

É importante diversificar as propostas, incluindo:

- Rodas de cantigas;
- Exploração de sons do corpo e de objetos;
 - Confeção de instrumentos musicais com materiais recicláveis;
- Apreciação de diferentes gêneros musicais;
- Jogos rítmicos e corporais;
 - Projetos interdisciplinares envolvendo música e outras linguagens.

A musicalização não deve ser vista apenas como momento recreativo, mas como parte integrante do currículo, articulando-se aos demais campos de experiência e promovendo aprendizagens significativas.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar dos benefícios evidentes, a musicalização ainda enfrenta desafios no contexto escolar, como a falta de formação específica dos professores e a escassez de recursos materiais. Em algumas instituições, a música é limitada a datas comemorativas, o que reduz seu potencial pedagógico.

Entretanto, é possível desenvolver propostas significativas mesmo com poucos recursos, explorando sons corporais, objetos do cotidiano e músicas tradicionais da cultura local. O mais importante é garantir experiências ricas, diversificadas e planejadas de forma intencional.

Investir em formação continuada e ampliar o repertório cultural dos educadores são caminhos essenciais para fortalecer a presença da música na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização infantil desempenha papel fundamental na formação integral da criança, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Fundamentada em teorias construtivistas e sociointeracionistas, bem como nas contribuições da psicologia da educação e da pedagogia musical, a música revela-se ferramenta potente no processo de ensino-aprendizagem.

Quando planejada de forma intencional, a musicalização promove experiências significativas, fortalece vínculos afetivos e amplia as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. Além disso, contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos e críticos.

Portanto, inserir a música de maneira sistemática na rotina escolar não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso com uma educação mais humana, inclusiva e transformadora. Valorizar a musicalização é reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de criar, sentir, expressar e aprender por meio das múltiplas linguagens que compõem sua experiência no mundo.

REFERÊNCIAS

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

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KODÁLY, Zoltán. The Selected Writings of Zoltán Kodály. London: Boosey & Hawkes, 1974.

ORFF, Carl. Orff-Schulwerk: Music for Children. Mainz: Schott, 1963.

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

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

JAQUES-DALCROZE, **Émile. Rhythm, Music and Education. London:** The Dalcroze Society, 1921.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

DANIELA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo discute a importância da leitura na Educação Infantil como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Fundamentado em referenciais teóricos de autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Emilia Ferreiro, bem como em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, o estudo compreende a leitura como prática social e cultural que vai além da decodificação, envolvendo interação, construção de sentidos e ampliação do repertório simbólico infantil. O texto aborda o papel do professor como mediador, a organização de práticas pedagógicas significativas no cotidiano escolar, a relevância da parceria entre escola e família e os desafios contemporâneos, como as desigualdades sociais e o uso das tecnologias digitais. Conclui-se que garantir o acesso à leitura desde a primeira infância é assegurar um direito da criança e investir na formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, consolidando a Educação Infantil como espaço privilegiado de encontro entre criança, linguagem e imaginação

Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; Mediação Pedagógica;

Desenvolvimento Infantil; Letramento; Literatura Infantil; Formação do Leitor; Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

A leitura na Educação Infantil constitui-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Muito além da simples decodificação de letras e palavras, a leitura, nessa etapa da educação básica, deve ser compreendida como prática social, cultural e interativa, que insere a criança no universo da linguagem escrita de maneira significativa e prazerosa. Nesse sentido, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, assume papel decisivo na construção de vínculos positivos com os livros, com as narrativas e com as múltiplas linguagens que circulam no cotidiano das crianças.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil deve assegurar experiências que favoreçam a ampliação do repertório cultural das crianças, garantindo o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A leitura, nesse contexto, aparece articulada aos campos de experiências, especialmente no que se refere à escuta, fala, pensamento e imaginação, promovendo situações em que as crianças possam interagir com diferentes gêneros textuais, autores e suportes de leitura.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da leitura na Educação Infantil, seus fundamentos teóricos, as práticas pedagógicas possíveis no cotidiano escolar, o papel do professor como mediador, a relação com as famílias, os impactos das transformações tecnológicas e os principais desafios enfrentados na contemporaneidade. Trata-se de uma reflexão fundamentada em aportes teóricos da área da educação e da psicologia do desenvolvimento, bem como em documentos oficiais que orientam a prática docente no Brasil.

CONCEPÇÕES DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Historicamente, a leitura foi compreendida como um processo técnico de decodificação de símbolos gráficos. Contudo, as teorias contemporâneas defendem uma visão ampliada, entendendo a leitura como prática social que envolve interpretação, construção de sentidos e interação entre leitor, texto e contexto. Na Educação Infantil, essa concepção ganha ainda mais relevância, pois a criança, mesmo antes de saber ler convencionalmente, já é capaz de atribuir sentidos às narrativas, às imagens e aos textos que circulam ao seu redor.

Autores como Lev Vygotsky destacam a importância da mediação social no processo de aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação com o outro, sendo a linguagem elemento central nesse processo. Assim, quando o adulto lê para a criança, comenta a história, faz perguntas e escuta suas hipóteses, está ampliando sua zona de desenvolvimento proximal e favorecendo a construção de conhecimentos.

Da mesma forma, Jean Piaget contribui ao afirmar que a criança constrói o conhecimento a partir da interação com o meio. No estágio pré-operatório, típico da faixa etária da Educação Infantil, a criança desenvolve intensamente a linguagem simbólica, o faz de conta e a imaginação. A leitura de histórias dialoga diretamente com essas características, alimentando o pensamento simbólico e ampliando o repertório de experiências.

Já Emilia Ferreiro, com seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, demonstra que a criança elabora hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal. Ao ter contato frequente com livros, rótulos, cartazes e diferentes portadores de texto, ela começa a compreender que a escrita representa a fala e que possui funções sociais específicas.

Além desses autores, outras perspectivas teóricas, como as contribuições da sociolinguística e dos estudos do letramento, reforçam que aprender a ler envolve participar de práticas sociais reais. A criança precisa perceber que a leitura tem finalidade, que comunica algo a alguém e que circula em contextos diversos. Portanto, falar de leitura na Educação Infantil é reconhecer que as crianças são sujeitos ativos, capazes de interpretar, imaginar, questionar e produzir sentidos, mesmo sem dominar o código alfabético.

A LEITURA COMO DIREITO DA CRIANÇA

Garantir o acesso à leitura desde a primeira infância é assegurar um direito fundamental. A legislação educacional brasileira, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse cenário, o livro infantil não deve ser visto como instrumento apenas preparatório para a alfabetização, mas como objeto cultural que possibilita o contato com diferentes narrativas, culturas, emoções e formas de ver o mundo. A leitura literária, em especial, promove a ampliação do imaginário, o desenvolvimento da empatia e a construção da identidade.

Quando a criança tem acesso regular a livros de qualidade, ela amplia seu vocabulário, desenvolve habilidades de escuta atenta, aprende a organizar ideias e a narrar experiências. Mais do que isso, aprende que sua voz é importante, que suas interpretações são válidas e que a leitura pode ser fonte de prazer. Assim, a escola assume o compromisso ético de democratizar o acesso à cultura escrita, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

O professor da Educação Infantil desempenha papel central na formação do leitor. É ele quem organiza os espaços, seleciona os livros, planeja as atividades e realiza a mediação entre a criança e o texto. A forma como a leitura é apresentada influencia diretamente a relação que a criança estabelecerá com os livros ao longo da vida.

A mediação envolve entonação, expressividade, pausas estratégicas, diálogo com as crianças e valorização de suas interpretações. Ao ler uma história, o professor pode instigar a curiosidade, antecipar acontecimentos, explorar as ilustrações e incentivar que as crianças recontem a narrativa com suas próprias palavras.

Além disso, é fundamental que o ambiente da sala de aula seja alfabetizador e letrado, contendo cantinhos de leitura organizados, livros acessíveis à altura das crianças, diversidade de gêneros textuais e produções infantis expostas. A organização do espaço comunica que a leitura é parte viva do cotidiano escolar.

O professor também atua como modelo leitor. Quando compartilha suas próprias experiências com livros, demonstra entusiasmo e revela que também lê por prazer, transmite às crianças a ideia de que a leitura é prática social contínua, não restrita ao ambiente escolar.

PRÁTICAS DE LEITURA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas de leitura na Educação Infantil devem ser diversificadas, lúdicas e contextualizadas. A roda de leitura é uma estratégia potente, pois favorece o diálogo e a escuta coletiva. Nesse momento, as crianças aprendem a respeitar a fala do outro, a expressar opiniões e a construir sentidos em grupo.

A contação de histórias com recursos como fantoches, dramatizações, livros ampliados e música amplia o envolvimento e fortalece a memória narrativa. Projetos pedagógicos interdisciplinares também podem integrar a leitura a temas

como meio ambiente, cultura popular, alimentação saudável e diversidade.

A leitura de textos do cotidiano — bilhetes, receitas, convites, listas — evidencia a função social da escrita. Ao participar da elaboração de uma lista de materiais para um piquenique, por exemplo, a criança compreende que a escrita organiza ações concretas da vida diária.

Outro aspecto relevante é a valorização da literatura oral, como parlendas, cantigas e trava-línguas, que fortalecem a consciência fonológica e ampliam o repertório cultural infantil.

LEITURA, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A literatura infantil contribui significativamente para o desenvolvimento emocional. Ao ouvir histórias, a criança vivencia simbolicamente situações de medo, alegria, perda e superação. Esse contato favorece a elaboração de sentimentos e amplia a empatia.

Narrativas que abordam diversidade, inclusão e respeito às diferenças ajudam na construção de valores éticos e sociais. O momento da leitura compartilhada fortalece vínculos afetivos, pois envolve proximidade, escuta e acolhimento.

Além disso, a leitura estimula a criatividade. Ao imaginar cenários e personagens, a criança exercita a capacidade de abstração, fundamental para aprendizagens futuras.

A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A parceria entre escola e família é essencial para consolidar hábitos de leitura. Quando a criança percebe que o livro é valorizado tanto na escola quanto em casa, tende a desenvolver maior interesse e autonomia leitora.

Projetos como “sacola literária”, empréstimo semanal de livros e encontros de leitura com familiares fortalecem esse vínculo. A escola pode orientar as famílias sobre a importância de reservar momentos para leitura

compartilhada, mesmo que os responsáveis não dominem plenamente a leitura convencional. O simples ato de contar histórias ou conversar sobre imagens já contribui para o letramento.

LEITURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A contemporaneidade trouxe novas formas de acesso à informação, incluindo livros digitais, audiolivros e aplicativos educativos. Esses recursos podem enriquecer as práticas pedagógicas quando utilizados com intencionalidade e mediação adequada.

Entretanto, é necessário equilíbrio. O contato com o livro físico proporciona experiências sensoriais importantes, como folhear páginas, observar detalhes das ilustrações e manipular o objeto livro. Na primeira infância, tais experiências são fundamentais para a construção da relação afetiva com a leitura.

O desafio do professor é integrar tecnologias sem substituir a experiência literária tradicional, garantindo qualidade e criticidade no uso dos recursos digitais.

DESAFIOS DA LEITURA NA CONTEMPORANEIDADE

Entre os principais desafios estão a escassez de acervos atualizados em algumas instituições, a necessidade de formação continuada para professores e as desigualdades sociais que limitam o acesso ao livro fora da escola.

Superar tais desafios requer investimento em políticas públicas de incentivo à leitura, ampliação de bibliotecas escolares e valorização da literatura infantil nacional e internacional. Também é fundamental promover formação docente que aprofunde conhecimentos sobre mediação literária e seleção de obras de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na Educação Infantil é elemento estruturante do desenvolvimento infantil e da formação de futuros leitores críticos e autônomos. Compreendida como prática social e cultural, deve estar presente diariamente no cotidiano escolar, de forma planejada, intencional e prazerosa.

O professor, como mediador, exerce papel decisivo ao criar ambientes acolhedores, selecionar obras significativas e valorizar as interpretações das crianças. A escola, em parceria com as famílias, amplia o acesso à cultura escrita e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e leitora.

Investir na leitura desde a primeira infância é investir na formação integral do sujeito. É reconhecer que cada história lida, cada página folheada e cada diálogo construído em torno de um livro são sementes lançadas no percurso educativo da criança. Assim, a Educação Infantil reafirma-se como espaço privilegiado de encontro entre criança, linguagem e imaginação, consolidando as bases para aprendizagens futuras e para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

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

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

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed.

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

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS DE 0 A 3 ANOS

DANIELE OLIVEIRA SALES¹

RESUMO

A afetividade na educação infantil, especialmente no atendimento a bebês de 0 a 3 anos, constitui um elemento central para o desenvolvimento integral da criança. Este artigo tem como objetivo analisar a importância das relações afetivas no contexto educativo, destacando como o cuidado, o vínculo e as interações impactam diretamente nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Fundamenta-se em autores como Vygotsky, Wallon e Winnicott, além de contribuições contemporâneas da área da educação infantil. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa. Os resultados

¹ Graduação em Pedagogia pela faculdade Universidade Nove de Julho- UNINOVE (2011)
Professor de Educação Infantil– Prefeitura Municipal de São Paulo- CEU CEI Ana Lúcia de
Holanda Gamboa- Prof^a.

indicam que práticas pedagógicas pautadas na escuta sensível, no acolhimento e na construção de vínculos seguros favorecem o desenvolvimento saudável dos bebês, reforçando a indissociabilidade entre educar e cuidar.

Palavras-chave: Afetividade. Educação infantil. Bebês. Desenvolvimento infantil. Vínculo.

ABSTRACT

Affectivity in early childhood education, especially in the care of infants aged 0 to 3 years, is a central element for children's integral development. This article aims to analyze the importance of affective relationships in the educational context, highlighting how care, bonding, and interactions directly impact cognitive, emotional, and social aspects. It is based on authors such as Vygotsky, Wallon, and Winnicott, as well as contemporary contributions in early childhood education. The methodology adopted is bibliographic, with a qualitative approach. The results indicate that pedagogical practices based on sensitive listening, welcoming, and the construction of secure bonds favor healthy infant development, reinforcing the inseparability between education and care.

Keywords: Affectivity. Early childhood education. Infants. Child development. Bonding.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. No contexto dos bebês de 0 a 3 anos, a afetividade assume

papel estruturante, pois é por meio das relações estabelecidas com os adultos que a criança começa a compreender o mundo e a si mesma.

Diante disso, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a afetividade, nas práticas pedagógicas da educação infantil, contribui para o desenvolvimento integral de bebês?

Como objetivo geral, busca-se analisar a importância da afetividade no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender o papel das interações afetivas no desenvolvimento infantil; discutir a indissociabilidade entre educar e cuidar; e refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam vínculos significativos.

A relevância deste estudo está na necessidade de fortalecer práticas educativas que reconheçam o bebê como sujeito de direitos, ativo e competente, cuja aprendizagem se dá nas relações.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas da área da educação infantil e da psicologia do desenvolvimento, com ênfase em autores que discutem a afetividade e as relações na primeira infância.

A pesquisa bibliográfica permite a construção de um referencial teórico consistente, possibilitando a análise crítica de conceitos e práticas relacionadas ao tema.

3 A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A afetividade é compreendida como dimensão essencial do desenvolvimento humano, estando presente desde os primeiros momentos de vida. Para Wallon (1975), o desenvolvimento inicia-se pela emoção, sendo esta a base das relações sociais.

Segundo o autor, “a emoção é o primeiro sistema de comunicação da criança” (WALLON, 1975, p. 85), evidenciando que o bebê se expressa inicialmente por meio de manifestações corporais e afetivas.

Vygotsky (1991) contribui ao afirmar que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, sendo mediado pelo outro. Nesse sentido, a aprendizagem não é um processo individual, mas construído nas relações.

Winnicott (1983) destaca a importância do ambiente suficientemente bom, no qual o bebê encontra segurança emocional para se desenvolver.

4 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, a afetividade deve ser compreendida como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Não se trata de um elemento complementar, mas central no processo educativo.

Kramer (2006) afirma que o cuidado é um ato educativo, pois envolve intencionalidade, relação e formação humana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reforçam a importância das interações e brincadeiras como fundamentos do trabalho pedagógico.

5 O PAPEL DO EDUCADOR

O educador é mediador das relações e responsável pela construção de um ambiente acolhedor. Sua atuação exige sensibilidade, escuta e disponibilidade emocional.

Barbosa (2010) destaca que o cotidiano na educação infantil deve ser marcado por relações de respeito e atenção às necessidades das crianças.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO

As práticas pedagógicas devem considerar o bebê como sujeito ativo. O brincar, a exploração e a interação são fundamentais para o desenvolvimento.

Pikler (2001) ressalta a importância da autonomia e da liberdade de movimento.

7 DISCUSSÃO

A análise dos referenciais teóricos evidencia que a afetividade é condição essencial para o desenvolvimento infantil. Ambientes marcados por relações positivas favorecem a aprendizagem e o bem-estar.

Por outro lado, práticas mecanizadas e desprovidas de vínculo podem comprometer o desenvolvimento emocional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade constitui elemento central na educação infantil. Investir em relações de qualidade é fundamental para o desenvolvimento integral dos bebês.

Este estudo reforça a necessidade de formação continuada dos educadores e de políticas públicas que valorizem a primeira infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2006.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, Donald. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1983.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 6 ANOS)

DANIELE OLIVEIRA SALES²

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, fundamenta-se no princípio da indissociabilidade entre educar e cuidar, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento. Este artigo tem como objetivo analisar essa relação no contexto de crianças de 0 a 6 anos, destacando suas implicações para a prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores contemporâneos e documentos oficiais. Os resultados apontam que a integração entre cuidado e educação favorece o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens significativas por meio das interações, do brincar e das experiências cotidianas.

² Graduação em Pedagogia pela faculdade Universidade Nove de Julho- UNINOVE (2011)
Professor de Educação Infantil– Prefeitura Municipal de São Paulo- CEU CEI Ana Lúcia de Holanda Gamboa- Prof^a.

Conclui-se que a efetivação desse princípio exige formação docente contínua, planejamento intencional e práticas sensíveis às necessidades infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cuidar; Educar; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Early Childhood Education, the first stage of basic education, is based on the principle of inseparability between educating and caring, recognizing the child as a subject of rights and protagonist of their development. This article aims to analyze this relationship in the context of children aged 0 to 6 years, highlighting its implications for pedagogical practice. This is a bibliographic study based on contemporary authors and official documents. The results indicate that the integration between care and education promotes the child's integral development, fostering meaningful learning through interactions, play, and daily experiences. It is concluded that the effectiveness of this principle requires continuous teacher education, intentional planning, and practices sensitive to children's needs.

Keywords: Early Childhood Education; Care; Education; Child Development; Pedagogical Practice.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, ao longo das últimas décadas, passou por profundas transformações no Brasil, deixando de ocupar um lugar estritamente assistencial para assumir uma função educativa essencial no desenvolvimento da criança. Esse movimento foi impulsionado por mudanças legais e teóricas que passaram a reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos.

Nesse contexto, destaca-se o princípio da indissociabilidade entre educar e cuidar, que orienta as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Esse princípio rompe com a ideia de que o cuidado se limita às necessidades biológicas, compreendendo-o como dimensão fundamental do processo educativo.

Apesar dos avanços, ainda se observam práticas fragmentadas, nas quais o cuidar e o educar são tratados de forma separada, o que compromete a qualidade do atendimento às crianças. Assim, torna-se necessário refletir sobre como essa integração ocorre no cotidiano das instituições.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a indissociabilidade entre educar e cuidar na Educação Infantil, considerando crianças de 0 a 6 anos, destacando sua importância para o desenvolvimento integral e suas implicações na prática docente.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil revela uma forte marca assistencialista, especialmente nas creches, que surgiram com o objetivo de atender filhos de trabalhadores. Nessas instituições, o foco estava voltado para a higiene, alimentação e segurança, sem uma preocupação sistemática com o desenvolvimento pedagógico.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado. Esse reconhecimento trouxe novas responsabilidades para as instituições, que passaram a articular o cuidar e o educar.

A partir desse momento, consolidou-se a compreensão de que o cuidado não pode ser dissociado da educação, uma vez que ambas as dimensões estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da criança.

2.2 A indissociabilidade entre educar e cuidar: fundamentos teóricos

A indissociabilidade entre educar e cuidar constitui um dos princípios fundamentais da Educação Infantil. Essa perspectiva entende que todas as ações realizadas com a criança — desde a troca de fraldas até as atividades lúdicas — possuem caráter educativo.

Segundo Oliveira (2022, p. 48):

“o cuidado, na educação infantil, não é uma ação secundária, mas parte constitutiva do processo educativo, sendo permeado por intencionalidade pedagógica”.

Essa concepção amplia o entendimento do cuidado, que deixa de ser visto como uma prática meramente técnica e passa a ser reconhecido como momento privilegiado de interação, vínculo e aprendizagem.

Além disso, a integração entre educar e cuidar contribui para a construção de um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o desenvolvimento emocional da criança. Como afirmam estudos recentes, práticas que articulam essas dimensões favorecem o desenvolvimento integral e a construção de vínculos significativos.

2.3 O papel do professor na articulação entre cuidar e educar

O professor da Educação Infantil desempenha um papel fundamental na efetivação da indissociabilidade entre educar e cuidar. Sua atuação exige sensibilidade, conhecimento teórico e capacidade de observação.

Cuidar, nesse contexto, envolve muito mais do que atender às necessidades físicas da criança. Trata-se de estar atento às suas emoções, interesses e formas de expressão, promovendo experiências que contribuam para seu desenvolvimento.

De acordo com Silva e Luz (2019, p. 7):

“o trabalho docente na educação infantil exige uma postura ética e sensível, que reconheça a criança em sua integralidade”.

Nesse sentido, o professor deve planejar situações que integrem cuidado e educação, valorizando o brincar, as interações e a exploração do ambiente.

2.4 O brincar como eixo integrador

O brincar ocupa um lugar central na Educação Infantil e constitui uma das principais formas de articulação entre educar e cuidar. Por meio das brincadeiras, a criança expressa emoções, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades sociais.

Durante o brincar, o cuidado se manifesta na organização do espaço, na seleção dos materiais e na mediação do adulto, que garante segurança e acolhimento.

Além disso, o brincar favorece a autonomia da criança, permitindo que ela explore o mundo ao seu redor de forma ativa e significativa. Dessa forma, o educar e o cuidar se entrelaçam de maneira natural e contínua.

2.5 O desenvolvimento integral da criança

A indissociabilidade entre educar e cuidar está diretamente relacionada ao desenvolvimento integral da criança, que envolve aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Quando as práticas pedagógicas consideram essas dimensões de forma integrada, a criança tem maiores oportunidades de desenvolver suas potencialidades.

Segundo pesquisas contemporâneas, ambientes que promovem interações significativas e oferecem experiências diversificadas contribuem para o desenvolvimento pleno da criança, respeitando seu tempo e suas particularidades.

2.6 A relação entre família e instituição

A parceria entre família e instituição é essencial para a efetivação da indissociabilidade entre educar e cuidar. A educação da criança pequena não se restringe ao espaço escolar, sendo construída também no contexto familiar.

O diálogo entre esses dois espaços favorece a continuidade das experiências da criança, fortalecendo vínculos e garantindo maior segurança emocional.

Além disso, a participação da família contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, que considerem a realidade e a cultura das crianças.

2.7 Desafios contemporâneos na Educação Infantil

Apesar dos avanços, ainda existem desafios na efetivação da indissociabilidade entre educar e cuidar. Entre eles, destacam-se:

- Formação insuficiente de alguns profissionais;
- Valorização limitada do trabalho na Educação Infantil;
- Persistência de práticas assistencialistas;
- Falta de condições adequadas em algumas instituições.

Superar esses desafios exige investimento em políticas públicas, formação continuada e valorização dos profissionais da educação.

2.8 Contribuições de Vygotsky para a relação entre educar e cuidar

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky contribui significativamente para a compreensão da indissociabilidade entre educar e cuidar, ao enfatizar que o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais.

Para o autor, o aprendizado precede o desenvolvimento, sendo mediado pelo outro, especialmente pelo adulto. Nesse sentido, o cuidado — entendido como presença, escuta e acolhimento — torna-se elemento essencial no processo educativo.

Segundo Vygotsky (1998, p. 112):

“todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual”.

Essa perspectiva evidencia que o cuidado não é apenas uma ação de proteção, mas um espaço de mediação, no qual o adulto possibilita a construção de

conhecimentos. Assim, ao cuidar, o professor também educa, ao oferecer interações significativas que promovem o desenvolvimento cognitivo e social.

2.9 A teoria de Wallon e a integração entre afetividade e desenvolvimento

As contribuições de Henri Wallon reforçam a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, aspecto central na articulação entre educar e cuidar.

Wallon compreende a criança de forma integrada, considerando aspectos motores, cognitivos e emocionais como indissociáveis. Para ele, a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento.

De acordo com Wallon (2007, p. 67):

“a emoção é o primeiro vínculo da criança com o meio social”.

Essa afirmação evidencia que o cuidado, ao envolver acolhimento, contato físico e segurança emocional, é fundamental para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, práticas pedagógicas que desconsideram a dimensão afetiva comprometem o processo educativo.

Portanto, educar e cuidar se articulam na medida em que o professor reconhece a criança como sujeito integral, valorizando suas emoções e promovendo vínculos seguros.

2.10 Winnicott e a importância do ambiente suficientemente bom

A teoria de Donald Winnicott traz contribuições essenciais para a compreensão do cuidado na primeira infância, especialmente ao destacar o papel do ambiente no desenvolvimento emocional.

Winnicott introduz o conceito de “ambiente suficientemente bom”, no qual a criança encontra condições adequadas para se desenvolver de forma saudável. Esse ambiente é construído por meio de cuidados consistentes, previsíveis e afetivos.

Segundo Winnicott (1983, p. 45):

“é no ambiente facilitador que a criança pode desenvolver seu verdadeiro self”.

No contexto da Educação Infantil, esse ambiente é representado pelas práticas pedagógicas que integram cuidado e educação, garantindo segurança emocional e oportunidades de exploração.

Assim, o cuidar está diretamente relacionado à construção de um espaço que acolhe, protege e estimula, permitindo que a criança se desenvolva de forma plena.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indissociabilidade entre educar e cuidar constitui um princípio fundamental da Educação Infantil e deve orientar todas as práticas pedagógicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a integração dessas dimensões contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens mais significativas e relações mais humanizadas.

No entanto, a efetivação desse princípio ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação docente e às condições de trabalho.

Dessa forma, torna-se essencial fortalecer políticas públicas, investir na formação dos profissionais e promover práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito de direitos.

Conclui-se que educar e cuidar são dimensões inseparáveis e complementares, que, quando articuladas, garantem uma educação infantil de qualidade, respeitosa e significativa.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre famílias e instituições de educação infantil. *Revista Eccos*, 2019.

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas cotidianas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2021.

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

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

WINNICOTT, Donald W. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O BRINCAR NO BERÇÁRIO: EXPERIÊNCIAS, VÍNCULOS E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

DANIELE OLIVEIRA SALES³

RESUMO

O presente artigo analisa a importância do brincar no berçário, considerando crianças de 0 a 3 anos como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento. Com base em referenciais teóricos como Emmi Pikler, Donald Winnicott, Lev Vygotsky e Henri Wallon, discute-se o brincar como eixo estruturante das aprendizagens, da construção da autonomia e do vínculo afetivo. Aborda-se também o papel do educador e a organização do ambiente como fatores determinantes para experiências significativas. A pesquisa evidencia que o brincar livre, respeitoso e mediado de forma sensível contribui para o

³ Graduação em Pedagogia pela faculdade Universidade Nove de Julho- UNINOVE (2011)
Professor de Educação Infantil– Prefeitura Municipal de São Paulo- CEU CEI Ana Lúcia de
Holanda Gamboa- Prof^a.

desenvolvimento integral dos bebês, envolvendo aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais.

Palavras-chave: Brincar; Berçário; Desenvolvimento infantil; Autonomia; Primeira infância.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of play in nursery settings, considering children aged 0 to 3 years as active subjects in the development process. Based on theorists such as Emmi Pikler, Donald Winnicott, Lev Vygotsky, and Henri Wallon, play is discussed as a structuring axis of learning, autonomy construction, and emotional bonding. The role of the educator and the organization of the environment are also addressed as determining factors for meaningful experiences. The study shows that free, respectful, and sensitively mediated play contributes to babies' integral development, involving motor, cognitive, social, and emotional aspects.

Keywords: Play; Nursery; Child development; Autonomy; Early childhood.

INTRODUÇÃO

Pensar o berçário como um espaço educativo implica reconhecer o bebê como sujeito de direitos, potente e capaz de interagir com o mundo desde o

nascimento. Nesse contexto, o brincar se apresenta como uma das principais formas de expressão, comunicação e aprendizagem na primeira infância.

Durante muitos anos, a educação de bebês esteve centrada apenas em cuidados básicos, como alimentação e higiene. Contudo, avanços nas áreas da psicologia e da pedagogia têm demonstrado que esses momentos também são educativos, assim como o brincar, que ocupa lugar central na constituição do sujeito.

O brincar no berçário não pode ser compreendido como uma atividade secundária ou apenas recreativa. Trata-se de uma experiência fundamental para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos motores, emocionais, cognitivos e sociais.

Este artigo tem como objetivo discutir o papel do brincar no berçário, destacando sua importância no desenvolvimento infantil, à luz de diferentes teóricos, além de refletir sobre o papel do educador e da organização dos espaços educativos.

DESENVOLVIMENTO

1. O bebê como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento

A compreensão do bebê como sujeito ativo é relativamente recente na história da educação. Essa mudança de perspectiva foi fundamental para transformar as práticas pedagógicas nos espaços de educação infantil.

Emmi Pikler foi uma das principais responsáveis por essa mudança, ao defender que o bebê possui competências desde muito cedo e que seu desenvolvimento ocorre de forma mais saudável quando respeitado seu ritmo.

Segundo Pikler (2002, p. 35):

"a criança não precisa ser ensinada a se mover, mas precisa de condições adequadas para que possa descobrir suas possibilidades."

Essa visão rompe com práticas adultocêntricas, nas quais o adulto conduz todas as ações da criança. No berçário, reconhecer o bebê como protagonista significa permitir que ele explore, experimente e descubra o mundo por meio de suas próprias iniciativas.

Wallon (2007, p. 56) também contribui para essa reflexão ao afirmar que o desenvolvimento infantil ocorre na integração entre emoção, movimento e cognição. Para ele, o corpo é o primeiro meio de comunicação da criança com o mundo.

2. O brincar como linguagem e forma de conhecimento

O brincar é a principal linguagem da infância. Mesmo antes da fala, os bebês se expressam por meio de gestos, movimentos, sons e interações com objetos.

Para Vygotsky (1998, p. 122):

"no brinqueado, a criança cria uma situação imaginária que lhe permite agir além de seu comportamento habitual."

Embora essa afirmação esteja mais associada a crianças maiores, é possível compreender que, nos bebês, o brincar também envolve antecipações, descobertas e construções de sentido.

Winnicott (1975, p. 63) reforça que:

"é no brincar que a criança constrói sua relação com o mundo e consigo mesma."

No berçário, o brincar pode se manifestar de diferentes formas: explorar um objeto, observar o próprio reflexo, repetir movimentos, balbuciar sons, interagir com outras crianças. Todas essas ações são formas legítimas de brincar e aprender.

3. O brincar livre e a abordagem Pikler

A abordagem Pikler valoriza o brincar livre como elemento central no desenvolvimento infantil. Nesse modelo, o adulto não interfere constantemente nas ações da criança, mas cria condições para que ela explore com autonomia.

De acordo com Falk (2011, p. 47):

"o adulto deve observar atentamente e intervir apenas quando necessário, confiando nas capacidades da criança."

O brincar livre permite que o bebê desenvolva concentração, iniciativa e autoconfiança. Ao não ser constantemente interrompido ou direcionado, ele consegue aprofundar suas experiências.

Os materiais utilizados são simples e acessíveis, como objetos do cotidiano, tecidos, caixas e elementos naturais. O mais importante não é o brinquedo em si, mas a possibilidade de exploração.

4. O papel do educador: presença, escuta e intencionalidade

O educador no berçário desempenha um papel essencial, que vai muito além de propor atividades. Sua principal função é observar, escutar e compreender as necessidades e interesses das crianças.

Segundo Oliveira (2010, p. 89):

"educar na primeira infância exige sensibilidade para perceber as iniciativas das crianças e transformá-las em oportunidades de aprendizagem."

A presença do adulto deve ser acolhedora e segura, mas não invasiva. É necessário saber quando intervir e quando permitir que o bebê resolva pequenas situações por si mesmo.

Além disso, o vínculo afetivo é fundamental. Um bebê que se sente seguro confia no ambiente e se arrisca mais em suas explorações.

Winnicott (1975, p. 70) destaca que a segurança emocional é base para o brincar, pois é a partir dela que a criança se sente livre para criar e experimentar.

5. A organização do ambiente no berçário

O ambiente exerce grande influência sobre o brincar e o desenvolvimento infantil. Um espaço bem-organizado convida à exploração, enquanto um ambiente inadequado pode limitar as experiências.

Horn (2004, p. 28) afirma que:

"o espaço deve ser planejado como um parceiro pedagógico, que favoreça a autonomia e a interação."

No berçário, isso significa garantir:

- Espaços amplos para movimento livre
- Materiais acessíveis e seguros
- Ambientes acolhedores e organizados
- Elementos que estimulem os sentidos

A presença de espelhos, tapetes, objetos de diferentes texturas e cores favorece a exploração sensorial, tão importante nessa fase.

6. O brincar e o desenvolvimento integral

O brincar no berçário contribui para diferentes dimensões do desenvolvimento:

Motor: ao rolar, engatinhar, sentar e manipular objetos, o bebê desenvolve coordenação e força.

Cognitivo: ao explorar, comparar e repetir ações, constrói noções básicas sobre o mundo.

Emocional: ao brincar, expressa sentimentos e elabora experiências.

Social: ao interagir com adultos e outras crianças, inicia suas relações sociais.

Wallon (2007, p. 89) destaca que o desenvolvimento é um processo integrado, no qual emoção e cognição estão profundamente interligadas.

Dessa forma, o brincar não pode ser fragmentado ou visto como algo separado do desenvolvimento — ele é o próprio caminho pelo qual o bebê se desenvolve.

7. O cotidiano do berçário como espaço de aprendizagem

No berçário, não apenas os momentos de brincadeira são educativos. As rotinas de cuidado também são ricas em possibilidades de interação e aprendizagem.

Trocas de fralda, alimentação e momentos de descanso são oportunidades de vínculo, comunicação e construção de confiança.

Segundo Pikler (2002, p. 48):

"os momentos de cuidado são fundamentais para o desenvolvimento emocional da criança, pois envolvem interação direta com o adulto."

Quando realizados com respeito e diálogo, esses momentos fortalecem a relação entre adultos e bebê, contribuindo para um desenvolvimento saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar no berçário deve ser reconhecido como eixo central das práticas pedagógicas na educação infantil. Longe de ser apenas uma atividade recreativa, ele constitui a base do desenvolvimento integral dos bebês.

As contribuições de teóricos como Pikler, Vygotsky, Winnicott e Wallon evidenciam que o bebê é um sujeito ativo, capaz de aprender e se desenvolver por meio das interações e experiências que vivencia.

Cabe ao educador organizar ambientes ricos, estabelecer vínculos afetivos e adotar uma postura sensível e respeitosa, garantindo que o brincar aconteça de forma livre e significativa.

Investir na qualidade das experiências no berçário é investir no desenvolvimento humano desde seus primeiros anos, reconhecendo a infância como uma etapa fundamental da vida.

BIBLIOGRAFIA

FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2010.

PIKLER, Emmi. *Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

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

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM ENTRE PARES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DO PROJETO “APLAUSOS CIENTÍFICOS”

DANIELE PRADO DOS REIS⁴

Resumo

Este estudo relata a experiência pedagógica do projeto “Aplausos Científicos”, realizado na EMEF Antônio de Sampaio Dória (rede municipal), no qual estudantes do 7.º ano atuaram como mediadores e instrutores para estudantes do 1.º ano em atividades experimentais de Ciências. Por meio de experimentos como o vulcão químico, torre de densidade, transferência de líquidos com pipetas, inflar bexigas com reações de bicarbonato de sódio e vinagre e observação de células ao microscópio, buscou-se promover aprendizagem significativa, interação entre pares e desenvolvimento de competências científicas e socioemocionais. A análise indica que a aprendizagem entre pares e a cooperação entre turmas diferentes favorecem a compreensão conceitual, o engajamento e a construção colaborativa do conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagem entre pares; Ensino de Ciências; Experimentos científicos; Educação colaborativa; Projeto escolar.

1. Introdução

As metodologias centradas no aluno têm se destacado no campo educacional contemporâneo por colocarem os estudantes como protagonistas de seu

⁴ Professora de Ciências – Prefeitura Municipal de São Paulo E-mail: daniele.quimio@gmail.com

processo de aprendizagem (AZEREDO e JUNG, 2023). Entre essas estratégias, a aprendizagem entre pares, na qual alunos mais experientes atuam como mediadores para colegas mais novos, tem apresentado impactos positivos tanto no desempenho cognitivo quanto no desenvolvimento de competências sociais e comunicativas. Essa abordagem conecta teoria e prática e favorece a participação ativa dos estudantes no ambiente escolar (LOURENÇO e MACHADO, 2017).

No contexto das aulas de Ciências, práticas experimentais são reconhecidas como fundamentais para promover uma aprendizagem significativa, pois possibilitam a observação direta de fenômenos naturais e a construção do conhecimento por meio da investigação (FURTADO et. al., 2022). Experimentar, questionar e explicar se aproximam da forma como a Ciência é produzida fora da escola, contribuindo para a compreensão de conceitos que podem ser abstratos se tratados apenas simbolicamente (SILVA et. al, 2022).

Nesse cenário, o projeto “Aplausos Científicos” foi concebido com a proposta de aproximar turmas de diferentes níveis de escolaridade, proporcionando que estudantes do 7.º ano ensinassem e interagissem com estudantes do 1.º ano durante a realização de experimentos científicos básicos. O presente artigo relata essa experiência, descreve os experimentos desenvolvidos e discute a importância da interação entre diferentes idades no contexto escolar.

2. Fundamentação teórica

2.1 Aprendizagem entre pares

A aprendizagem entre pares ou *peer learning* ocorre quando estudantes interagem e colaboram na resolução de tarefas com a finalidade de construir conhecimento conjuntamente (TAPIA e RODRÍGUEZ, 2025). Essa estratégia educativa permite que alunos compartilhem experiências, expliquem conceitos entre si e, ao fazê-lo, reflitam sobre sua própria compreensão dos conteúdos (ROCHA et. al., 2025)

Pesquisas demonstram que programas de monitoria e tutoria entre alunos promovem não apenas ganhos acadêmicos, mas também fortalecem vínculos socioemocionais e motivação escolar (VALENTIN et. al., 2022). Estudantes que atuam como tutores reforçam seu próprio aprendizado ao explicar conteúdos e desenvolver habilidades comunicativas, enquanto os tutorados recebem apoio individualizado (MANZANO, 2025).

2.2 A experimentação como prática de ensino de Ciências

A experimentação é um elemento essencial no ensino de Ciências, pois aproxima os estudantes da prática científica, promovendo o desenvolvimento de habilidades investigativas, observação crítica e entendimento dos fenômenos naturais (SILVA et. al., 2024). Ela possibilita a superação de concepções prévias equivocadas e o acesso a experiências que contextualizam os conceitos estudados em sala de aula (SPEROTTO, et. al., 2025).

Segundo estudos na área de ensino de Ciências, a participação ativa em experimentos oferece oportunidades para que os estudantes construam explicações baseadas em evidências e relacionem os conteúdos científicos com a realidade concreta. (MOREIRA, 2022; SANTOS e AFFONSECA, 2025; OLIVEIRA et. al., 2024; LIRA e SENNA, 2024; SPEROTTO, et. al., 2025.)

3. Metodologia

O projeto “**Aplausos Científicos**” foi implementado na **EMEF Antônio de Sampaio Dória**, com a participação voluntária de estudantes do 7.º e 1.º anos do Ensino Fundamental. O projeto ocorreu ao longo de (inserir período), durante encontros extracurriculares na escola ou em aulas específicas de Ciências.

Foram selecionados cinco experimentos científicos básicos, comuns no ensino de Ciências, para promover interação entre os alunos e estimular a aprendizagem investigativa:

1. **Vulcão químico** (reação entre bicarbonato de sódio e vinagre): demonstração de reação ácido-base e liberação de gás.
2. **Torre de densidade** em arco-íris: uso de soluções com diferentes concentrações de açúcar e corantes, evidenciando densidades distintas.
3. **Inflar bexigas usando garrafa, bicarbonato de sódio e vinagre**: observação da produção de gás carbônico.
4. **Transferência de líquidos com pipetas plásticas**: desenvolvimento de habilidades motoras finas e entendimento de controle de volume líquido.
5. **Observação de células ao microscópio**: introdução à microestrutura da vida e uso de instrumento científico.

Os estudantes do 7.º ano foram preparados previamente pelo professor para atuarem como mediadores, explicando os experimentos, orientando os procedimentos, garantindo a segurança e promovendo a reflexão crítica.

4. Descrição e importância dos experimentos

4.1 Vulcão químico

O experimento conhecido como vulcão químico utiliza a reação entre bicarbonato de sódio e vinagre para produzir dióxido de carbono, que causa erupção semelhante a lava. Essa atividade é comumente usada em aulas de Ciências para tornar visível uma reação química e discutir conceitos de reagente, produto e gás. Por sua natureza visual e empolgante, favorece a motivação dos alunos ao conectar observação, hipótese e explicação. Esse tipo de atividade contribui para que os estudantes mais jovens vivenciem e formulem explicações sobre fenômenos gasosos (SORUCO et. al., 2024).

Na Figura 1 observa-se a demonstração do experimento prático de simulação de erupção vulcânica, realizado em sala de aula com a participação conjunta dos alunos do 7.º e do 1.º ano. A atividade foi conduzida pelos estudantes do 7.º ano,

que atuaram como mediadores, orientando os colegas mais novos durante a execução do experimento.

Figura 1: Simulação de erupção vulcânica com reação ácido-base realizada por alunos do 7º ano e 1º ano.



Fonte: Autora (2025)

O modelo de vulcão foi previamente construído utilizando copo descartável como estrutura central. No interior do modelo, foi adicionada uma substância básica, o bicarbonato de sódio, e, posteriormente, um líquido ácido — o vinagre — acrescido de corante vermelho, a fim de simular visualmente a lava. A interação entre as turmas possibilitou que os alunos mais velhos explicassem o processo químico envolvido, enquanto os mais novos acompanhavam a reação com entusiasmo e curiosidade, tornando a atividade um momento de aprendizagem colaborativa e significativa.

A reação química entre o bicarbonato de sódio (base) e o vinagre (ácido acético) produz dióxido de carbono (CO_2). A liberação rápida desse gás gera pressão e forma espuma, que extravasa pelo topo do modelo, simulando visualmente uma erupção vulcânica.

A atividade evidencia:

- A ocorrência de uma reação química (ácido-base);
- A formação de gás como produto da reação;
- A liberação de energia na forma de efervescência;
- A relação entre pressão interna e extravasamento de material.

Além do conteúdo conceitual, o experimento favorece a aprendizagem significativa ao integrar teoria e prática, estimular a curiosidade científica e promover a participação ativa dos estudantes no processo investigativo (BARROSO, 2025)

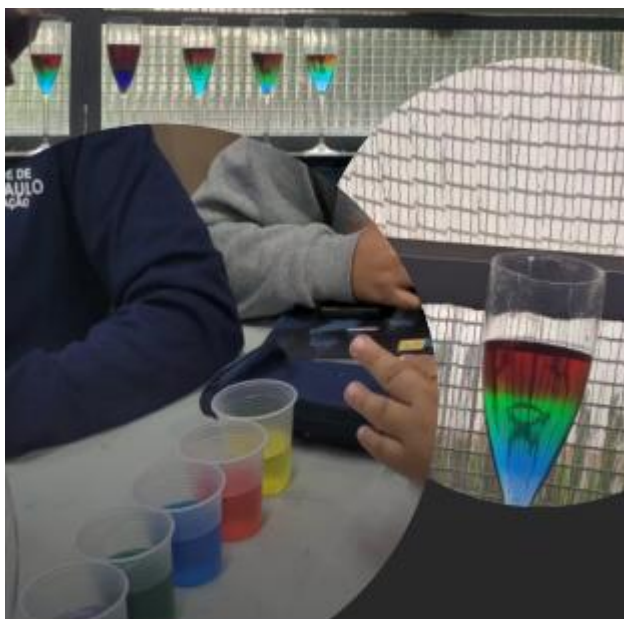
4.2 Torre de densidade em formato de arco-íris

O experimento torre de densidade permite que os alunos construam uma coluna de líquidos com diferentes densidades, organizados em camadas coloridas. Ao ajustar a concentração de açúcar para cada solução, os mediadores do 7.º ano mostraram aos mais novos como variações na massa por unidade de volume influenciam o posicionamento das camadas. A natureza visual do experimento facilita a compreensão do conceito de densidade, muitas vezes difícil de apreender a partir de fórmulas abstratas (MARQUES, et. al., 2025).

A figura 2 apresenta a atividade experimental para o estudo do conceito de densidade. A proposta consistiu na preparação de soluções com diferentes concentrações de açúcar, previamente coloridas com corantes alimentícios, e sua posterior deposição cuidadosa em um único recipiente transparente.

Figura 2: Construção de coluna de densidades com soluções açucaradas para

formação de 'arco-íris' em aula prática sobre densidade



Fonte: Autora (2025)

Devido às diferentes concentrações, cada solução apresentou uma densidade específica. As soluções mais densas (com maior quantidade de açúcar dissolvido) permaneceram nas camadas inferiores, enquanto as menos densas se posicionaram acima, formando uma coluna estratificada que visualmente se assemelha a um arco-íris.

A atividade possibilitou aos alunos observar, de forma concreta, que a densidade depende da relação entre massa e volume, além de favorecer a compreensão de fenômenos como flutuação e estratificação de líquidos. O experimento também estimulou habilidades investigativas, como a formulação de hipóteses, o controle de variáveis e a interpretação de resultados experimentais, promovendo uma aprendizagem mais significativa do conceito científico.

4.3 Inflar bexigas com bicarbonato de sódio e vinagre

O experimento de inflar bexigas (Figura 3), similar ao vulcão químico, demonstra a produção de gás carbônico a partir de uma reação química. Ao capturar o gás

em bexigas, os alunos observam diretamente que a produção de gás pode ser convertida em trabalho (inflar). A atividade estimula explicações sobre mudanças de estado, presença de gás e conservação de massa.

Figura 3: Produção de gás carbônico para inflar balão por meio de reação ácido-base (bicarbonato de sódio e vinagre) em aula experimental do 7º ano



Fonte: autora (2025)

4.4 Transferência de líquidos com pipetas

A figura 4 registra uma atividade experimental voltada ao desenvolvimento de habilidades práticas em laboratório, na qual os estudantes do 7º ano orientaram alunos mais novos na utilização de pipetas para transferência de líquidos. A proposta teve como objetivo trabalhar noções básicas de medição de volume, controle de fluxo e precisão na manipulação de substâncias.

Figura 4: Atividade prática de transferência de líquidos com pipetas, promovendo

integração entre alunos do 7º ano e turmas mais jovens



Fonte: Autora (2025)

Durante a atividade, os alunos mais velhos atuaram como mediadores do conhecimento, demonstrando o uso correto do instrumento, explicando a importância do controle da quantidade transferida e auxiliando na coordenação motora necessária para a execução da tarefa. Essa dinâmica favoreceu não apenas a aprendizagem dos conceitos científicos envolvidos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, responsabilidade e comunicação (SILVA et. al., 2022)

A prática evidenciou que o ensino por meio da experimentação, aliado à aprendizagem colaborativa, contribui significativamente para a consolidação de conteúdos científicos e para a formação de uma postura investigativa desde os anos iniciais da escolarização.

A manipulação de pipetas plásticas exige precisão, controle manual e compreensão do volume de líquidos. Apesar de ser um experimento simples, essa atividade desenvolve coordenação motora e consciência sobre mensuração de líquidos, habilidades fundamentais em práticas laboratoriais.

4.5 Observação de células no microscópio

No contexto de uma proposta pedagógica voltada ao protagonismo estudantil, a utilização do microscópio representou um momento significativo de aprofundamento conceitual e prático. (SILVIA et. al., 2022). A Figura 5 retrata estudantes do 7º ano em processo de aprendizagem do manuseio do microscópio óptico, etapa fundamental para a realização de atividades investigativas em Ciências. Nesse momento, os alunos exploram procedimentos como ajuste do foco, regulação da iluminação, posicionamento da lâmina e escolha das objetivas adequadas para diferentes níveis de ampliação.

Figura 5: Aprendizagem do uso do microscópio por alunos do 7º ano como etapa preparatória para atividade de tutoria com turmas menores



Fonte: Autora (2025)

A proposta pedagógica teve como objetivo não apenas o domínio técnico do equipamento, mas também a preparação dos estudantes para atuarem posteriormente como monitores junto às turmas mais jovens. Ao compreenderem o funcionamento do instrumento e os cuidados necessários para sua utilização, os alunos desenvolvem autonomia, responsabilidade e segurança na condução de atividades experimentais.

Essa estratégia fortalece a aprendizagem significativa, pois transforma os estudantes em protagonistas do processo educativo. Ao ensinar, eles

consolidam seus próprios conhecimentos, aprofundam a compreensão dos conceitos científicos relacionados à observação microscópica e exercitam habilidades de comunicação e cooperação.

A observação de lâminas microscópicas permite que os alunos entrem em contato com estruturas invisíveis a olho nu, promovendo questões sobre o que constitui seres vivos e como os cientistas usam instrumentos para ampliar a percepção humana. Essa experiência concretiza a ponte entre teoria e observação empírica.

5. Resultados e discussão

A implementação das atividades experimentais envolvendo estudantes do 7.º ano como mediadores das turmas do 1.º ano revelou impactos significativos tanto no campo conceitual quanto no desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao longo dos cinco experimentos realizados — reação ácido-base com simulação de vulcão, produção de gás para inflar balão, construção de coluna de densidades com soluções açucaradas, transferência de líquidos com pipetas e observação de células ao microscópio — foi possível observar avanços na compreensão dos conteúdos científicos e no protagonismo estudantil.

A interação entre os alunos mais velhos e os mais novos favoreceu a criação de um ambiente colaborativo, no qual a explicação dos experimentos pelos estudantes do 7.º ano contribuiu para o reforço de seus próprios conhecimentos, assim como para a compreensão dos estudantes do 1.º ano. Ao ensinar, os mediadores foram levados a reorganizar cognitivamente os conceitos trabalhados, como reação química, produção de gás, densidade, medição de volume e ampliação microscópica. Esse movimento de reorganização conceitual exigiu que transformassem o conhecimento inicialmente aprendido em linguagem acessível, o que contribuiu para a consolidação da aprendizagem. Tal

processo é coerente com estudos sobre aprendizagem entre pares, que indicam que o ato de ensinar favorece maior retenção e compreensão do conteúdo pelo estudante que assume o papel de mediador.

Nos experimentos envolvendo reações químicas — como a simulação do vulcão e o enchimento do balão com dióxido de carbono — observou-se que os alunos demonstraram maior clareza ao explicar evidências de transformação química, como liberação de gás e formação de espuma. Ao precisarem responder às perguntas dos colegas mais novos, os mediadores ampliaram sua capacidade argumentativa, buscando justificar os fenômenos observados com base nos conceitos científicos trabalhados previamente em sala.

Na atividade sobre densidade, a construção do “arco-íris” com soluções de diferentes concentrações de açúcar permitiu que os estudantes relacionassem teoria e observação empírica. A visualização concreta da estratificação dos líquidos contribuiu para reduzir concepções alternativas sobre flutuação e mistura de substâncias. Durante a mediação, foi perceptível que os alunos do 7.º ano utilizavam exemplos cotidianos para explicar o conceito de densidade, demonstrando apropriação significativa do conteúdo.

Já na prática de transferência de líquidos com pipetas, destacou-se o desenvolvimento da coordenação motora fina, da precisão e do cuidado com instrumentos laboratoriais. Nesse contexto, os mediadores assumiram postura de orientação técnica, ensinando procedimentos corretos e reforçando normas de segurança. A atividade evidenciou que o ensino de Ciências também envolve o domínio de habilidades práticas, fundamentais para a formação científica.

A aprendizagem do uso do microscópio representou um avanço importante na inserção dos estudantes na cultura científica. Ao compreenderem o funcionamento do equipamento e a importância dos ajustes de foco e iluminação, os alunos ampliaram sua percepção sobre a investigação científica como processo sistemático e técnico. Posteriormente, ao auxiliarem os colegas menores na observação de lâminas, consolidaram a compreensão de que o

conhecimento científico é construído por meio de instrumentos que ampliam a capacidade humana de observação.

Os alunos mais novos, por sua vez, apresentaram maior engajamento e segurança para realizar os experimentos quando acompanhados por colegas mediadores. A proximidade etária favoreceu a identificação e reduziu possíveis barreiras de comunicação, tornando o ambiente mais acolhedor e estimulante. Observou-se maior participação oral, curiosidade e disposição para realizar perguntas, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento científico.

A interação entre pares também promoveu habilidades socioemocionais relevantes, como cooperação, empatia, responsabilidade e respeito mútuo. Os estudantes do 7.º ano demonstraram senso de compromisso ao compreender que seu desempenho impactava diretamente a aprendizagem dos colegas menores. Esse aspecto contribuiu para o fortalecimento da autonomia e da autoestima acadêmica.

Embora os estudantes tenham atuado como instrutores em muitos momentos, a presença e orientação do professor foram fundamentais para organizar o projeto, garantir a segurança durante os experimentos e aprofundar a reflexão científica. O docente desempenhou papel central na mediação pedagógica, assegurando que as explicações fossem cientificamente adequadas e estimulando a problematização dos fenômenos observados.

De maneira geral, os resultados indicam que a integração entre experimentação prática e aprendizagem colaborativa potencializa a construção do conhecimento científico. A experiência evidenciou que o protagonismo estudantil, quando estruturado com planejamento e acompanhamento docente, contribui significativamente para uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada.

6. Conclusões

O projeto “Aplausos Científicos” demonstrou que a aprendizagem entre pares, especialmente entre turmas de diferentes séries, pode ser uma estratégia eficaz para promover a construção de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Os experimentos científicos descritos favoreceram a compreensão de conceitos como reações químicas, densidade, manipulação de instrumentos e observação microscópica, reforçando a importância da experimentação no ensino de Ciências. A interação entre alunos de diferentes idades foi um fator-chave que estimulou o engajamento, a comunicação e o protagonismo estudantil, contribuindo para uma aprendizagem significativa e colaborativa.

Recomenda-se que iniciativas semelhantes sejam integradas às rotinas escolares como parte das práticas pedagógicas regulares, promovendo ambientes de aprendizagem mais democráticos, colaborativos e centrados no estudante.

Referências

AZEREDO, I., & JUNG, H. S. (2023). O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 2023.

BARROSO, L. (2025). FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO. *International Integralize Scientific*, 5(52).

FURTADO, G. R., SIQUEIRA, I. G., DE SOUZA JUNIOR, F. C., TORRES, W. M. P., & BARBOSA, F. L. ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COM MICROECOSSISTEMAS: PRÁTICAS DO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, 2022.

LIRA, A. T. S., & DE SENNA JUNIOR, V. A. (2024). Desafios na aplicação de práticas laboratoriais de ciências e biologia nas escolas públicas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(10), 5697-5710.

LOURENÇO, M. R.; MACHADO, J. Aprender juntos: projeto de apoio curricular entre pares. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 17, p. 124-145, 2017.

MANZANO, A. W. INSTRUÇÃO ENTRE PARES: TRANSFORMANDO A APRENDIZAGEM COM METODOLOGIAS ATIVAS EM AMBIENTES PRESENCIAIS E ONLINE. **Amor Mundi**, v. 6, n. 3, p. 3-13, 2025.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem ativa com significado. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 2, p. 405-416, 2022.

OLIVEIRA C. D., Amorim, F. T., Neves, I. R. F., Rodrigues, J. D., Pereira, J. G., Lessa, B. K. A. B., & Santos, F. K. (2024). O laboratório de ciências e as relações de aprendizagem com alunos dos anos finais. *Cadernos Macambira*, 9(3), 61-67.

ROCHA, K. M. P., SILVA C. E. R., JORGE, C. C. T., AMORIM M. A. D. F., PERES, J. R. D. M. F., VIEIRA, S. S., & SOUZA, R. R. R. (2025). Peer instruction e a revolução silenciosa em sala de aula: o poder da aprendizagem entre pares nas metodologias ativas. *Missioneira*, 27(6), 259-268.

SANTOS, F. T. N; AFFONSECA J. M. I. O Laboratório de Ciências como Espaço de Aprendizagem Significativa no Ensino de Ciências no Ensino Fundamental. **Cuadernos de Educación y Desarrollo-QUALIS A4**, v. 17, n. 10, p. e9542-e9542, 2025.

SILVA, I. A., SANTOS, C. B., SILVA, W. F., SILVA, C. B., SILVA, H. R., & SOUZA S. D. A importância de atividades práticas no ensino de ciências como estratégia no processo de aprendizagem. *Research, Society and Development*, 11(10), 2022.

SILVA, M. L. R. B., SALGUEIRO, C. D. B. L., SILVA F. L. G., DE MACEDO B. M. R., & DA SILVA, R. A. (2024). Experimentação como ferramenta pedagógica: contribuições para o ensino de ciências e matemática. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(11), 01-17.

SORUCO, T. M., SOARES, R. G., & RUPPENTHAL, R. (2024). Feira de ciências e suas contribuições para o desenvolvimento do letramento científico nos anos finais do ensino fundamental. *Vivências*, 20(40), 285-299.

SPEROTTO, M. E. D. Ambiente prático de aprendizagem com o uso de laboratórios e museus virtuais para o Ensino de Ciências, Biologia, Química e Física. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 11, p. 341-354, 2025.

TAPIA M. J. R.; RODRÍGUEZ V. B. R. Aprendizagem situada e entre pares: uma nova forma de aprender. **RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 16, n. 31, 2025.

VALENTIN, M. C. A. M., AQUINO, T. A., SILVA, A. S., & BARONEZA, J. E. (2022). Motivação e percepção da aprendizagem após a abordagem de helmintíases utilizando os métodos de ensino expositivo e de instrução por pares. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 1052-1070.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EXPERIMENTAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PROPOSTA INVESTIGATIVA COM A TORRE DE DENSIDADE

DANIELE PRADO DOS REIS⁵

Resumo

Este artigo apresenta e analisa uma proposta didático-experimental para o ensino de Ciências, estruturada na construção de torres de densidade em formato de arco-íris, elaboradas a partir de soluções aquosas coloridas com diferentes concentrações de açúcar, como estratégia para a abordagem concreta de conceitos científicos abstratos. O estudo investigou em que medida essa atividade prática favorece a compreensão do conceito de densidade, frequentemente de difícil assimilação quando tratado exclusivamente por meio de exposições teóricas. O experimento utilizou corantes extraídos de canetinhas hidrográficas e envolveu procedimentos de manipulação de materiais, determinação e cálculo da densidade, bem como a análise das relações entre massa, volume e concentração, promovendo a articulação entre conhecimentos de Ciências e Matemática. A proposta metodológica incentivou a formulação de hipóteses, a observação sistemática, o registro de dados e a construção de explicações fundamentadas em evidências. Os resultados indicam que a atividade potencializou o engajamento dos estudantes e favoreceu a construção de aprendizagens significativas, evidenciando a experimentação investigativa como uma estratégia pedagógica eficaz. O estudo reforça, ainda, a importância de práticas interdisciplinares, acessíveis e contextualizadas, capazes de integrar conteúdos científicos e matemáticos e de ampliar o protagonismo discente no processo de aprendizagem.

⁵ Professora de Ciências – Prefeitura Municipal de São Paulo E-mail: daniele.quimio@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Experimentação; Densidade; Interdisciplinaridade; Matemática.

1. Introdução

O ensino de Ciências na educação básica desempenha papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e intervir de maneira crítica no mundo natural e tecnológico (SOUZA, 2022). Contudo, diversas pesquisas em Educação em Ciências apontam que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e na memorização de fórmulas têm se mostrado insuficientes para promover a compreensão conceitual e o desenvolvimento de competências científicas nos estudantes (SILVEIRA e ÁVILA, 2025). Nesse contexto, cresce a necessidade de metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento a partir da investigação e da experimentação (SILVA et. al., 2024)

A experimentação no ensino de Ciências tem sido amplamente defendida como uma estratégia pedagógica capaz de aproximar teoria e prática, estimular a curiosidade científica e favorecer a aprendizagem significativa (VIAL et. al., 2023). Quando concebida sob uma perspectiva investigativa, a atividade experimental ultrapassa o caráter meramente ilustrativo e passa a possibilitar que os estudantes formulem hipóteses, realizem observações sistemáticas, analisem resultados e construam explicações fundamentadas em evidências (FERREIRA et. al., 2022).

Entretanto, determinados conceitos científicos, como o de densidade, apresentam elevado grau de abstração. Frequentemente abordado por meio de definições matemáticas e fórmulas, o conceito de densidade tende a ser compreendido de forma fragmentada, dissociada de fenômenos observáveis (SANTOS, et. al., 2025). Estudos indicam que a ausência de situações experimentais que tornem visível a relação entre massa e volume pode reforçar concepções alternativas e comprometer a aprendizagem conceitual dos estudantes (SANTOS, et. al., 2025; SILVA et. al., 2025)

Nesse cenário, a interdisciplinaridade entre Ciências e Matemática emerge como um elemento central para a compreensão de fenômenos físicos e químicos, uma vez que a Matemática constitui uma linguagem essencial para a descrição, interpretação e modelagem de fenômenos científicos. A articulação entre essas áreas, especialmente em atividades experimentais, possibilita aos estudantes compreenderem os cálculos não como procedimentos isolados, mas como ferramentas para explicar e analisar situações reais.

Diante dessas considerações, este estudo apresenta e analisa uma proposta de ensino baseada na construção de uma torre de densidade em formato de arco-íris, utilizando soluções aquosas coloridas com diferentes concentrações de açúcar. A atividade foi planejada a partir de uma abordagem investigativa, integrando conteúdos de Ciências e Matemática, com o objetivo de favorecer a compreensão do conceito de densidade e promover o desenvolvimento de habilidades científicas nos estudantes. Ao utilizar materiais simples e de baixo custo, a proposta também busca contribuir para a ampliação de práticas experimentais acessíveis e significativas no contexto da escola pública.

2. Fundamentação Teórica

2.1 A experimentação no ensino de Ciências e Matemática

A experimentação ocupa lugar no ensino de Ciências e Matemática, não apenas como recurso didático, mas como prática epistemológica que possibilita aos estudantes aproximarem-se dos modos de produção do conhecimento científico (MOISES, et. al., 2025). Quando concebida sob uma perspectiva investigativa, a atividade experimental permite que os alunos atuem sobre os materiais, formulem hipóteses, realizem observações sistemáticas, analisem resultados e construam explicações fundamentadas em evidências, aproximando-se de práticas próprias da ciência escolar (LEAL e REBOUÇAS, 2024).

Abordagens investigativas atribuem ao estudante um papel ativo no processo de aprendizagem, favorecendo a autonomia intelectual, o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão da natureza da ciência (BORBA et. al., 2025). Nessa perspectiva, o erro, a dúvida e a reformulação de hipóteses passam a integrar o processo de construção do conhecimento.

No ensino de Matemática, a experimentação também assume relevância ao possibilitar a exploração de situações-problema contextualizadas, nas quais conceitos matemáticos são mobilizados para interpretar e explicar fenômenos observáveis. A articulação entre experimentação e Matemática contribui para a superação de práticas mecanicistas, ao favorecer a compreensão dos cálculos como instrumentos de análise e modelagem, e não apenas como procedimentos algorítmicos descontextualizados (SILVA e RODRIGUES, 2022).

As práticas experimentais investigativas favorecem a alfabetização científica dos estudantes, entendida como a capacidade de utilizar conhecimentos científicos para compreender fenômenos, tomar decisões e posicionar-se criticamente diante de situações do cotidiano (GARCIA e ZANON, 2024). Professores que adotam esse tipo de abordagem tendem a promover ambientes de aprendizagem mais participativos, nos quais os estudantes assumem maior protagonismo na construção do conhecimento científico.

2.2 Interdisciplinaridade entre Ciências e Matemática

A interdisciplinaridade entre Ciências e Matemática constitui um princípio fundamental para a compreensão de fenômenos naturais, uma vez que a produção do conhecimento científico envolve, de forma intrínseca, a utilização de conceitos, representações e procedimentos matemáticos (REZENDE e ALVARENGA, 2023). A Matemática atua como uma linguagem estruturante da Ciência, permitindo descrever relações quantitativas, modelar fenômenos, organizar dados experimentais e construir explicações fundamentadas em evidências (FREITAS, 2026).

No contexto educacional, entretanto, essas áreas são frequentemente abordadas de maneira fragmentada, o que pode dificultar a compreensão dos estudantes acerca da natureza integrada do conhecimento científico. A separação excessiva entre disciplinas tende a reforçar uma visão compartimentalizada dos conteúdos, na qual os conceitos matemáticos são percebidos como abstrações descontextualizadas, distantes de aplicações concretas nas Ciências Naturais (BARBOSA, 2023).

Atividades experimentais que articulam conceitos científicos e procedimentos matemáticos apresentam potencial para superar essa fragmentação, ao promover situações em que os estudantes mobilizam simultaneamente conhecimentos de diferentes áreas. No caso do ensino do conceito de densidade, a necessidade de relacionar massa, volume e concentração de soluto exige a utilização de cálculos, estimativas e comparações quantitativas, favorecendo a compreensão da Matemática como uma ferramenta para interpretar e explicar fenômenos observáveis.

Além disso, a abordagem interdisciplinar contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, como a análise de dados, a interpretação de resultados e a argumentação baseada em evidências. Ao compreenderem que os cálculos matemáticos não são um fim em si mesmos, mas um meio para compreender fenômenos científicos, os estudantes passam a atribuir maior sentido aos conteúdos trabalhados, o que potencializa a aprendizagem significativa (MORAES, 2025). A proposta apresentada neste estudo insere-se nessa perspectiva, ao explorar a determinação da densidade como um ponto de convergência entre essas duas áreas.

2.3 Dificuldades na aprendizagem do conceito de densidade

O conceito de densidade figura entre os conteúdos que apresentam maior grau de complexidade no ensino de Ciências, especialmente por envolver a articulação entre diferentes grandezas físicas, como massa e volume, expressas por meio de uma relação matemática. Diversos estudos indicam que os

estudantes frequentemente apresentam dificuldades em compreender a densidade como uma propriedade intensiva da matéria, tendendo a associá-la apenas ao peso, ao volume ou à aparência dos objetos, o que resulta em concepções alternativas persistentes ao longo da escolarização.

A abordagem tradicional desse conteúdo, muitas vezes centrada na apresentação da fórmula matemática e na resolução de exercícios descontextualizados, contribui para uma compreensão fragmentada do conceito. Nesses casos, os estudantes podem até realizar cálculos corretamente, mas sem estabelecer uma relação significativa entre os valores numéricos e o comportamento físico das substâncias. Tal dissociação entre representação matemática e fenômeno observado compromete a construção do conhecimento científico e dificulta a aplicação do conceito em situações reais.

Nesse contexto, atividades experimentais que evidenciam visualmente a organização de substâncias com diferentes densidades configuram-se como recursos didáticos potentes para a superação dessas dificuldades. A observação da estratificação de líquidos permite aos estudantes estabelecer relações diretas entre concentração de soluto, variação de massa e posicionamento das camadas, favorecendo a compreensão da densidade como resultado da interação entre essas grandezas. Além disso, a possibilidade de manipular materiais e testar hipóteses contribui para a construção ativa do conhecimento, conforme defendem abordagens investigativas no ensino de Ciências.

Adicionalmente, o uso de recursos visuais, como soluções coloridas, amplia o potencial explicativo do experimento ao tornar o fenômeno mais perceptível e acessível. Essa estratégia favorece a transição do pensamento concreto para o abstrato, aspecto fundamental no processo de aprendizagem científica. Assim, a experimentação associada à visualização constitui um elemento essencial para a compreensão do conceito de densidade, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, justificando sua centralidade na proposta didática apresentada neste estudo.

3. Metodologia

3.1 Delineamento da pesquisa

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, fundamentada na observação de uma atividade experimental investigativa desenvolvida em aulas de Ciências. A proposta metodológica buscou analisar as potencialidades da experimentação e da interdisciplinaridade entre Ciências e Matemática na construção do conceito de densidade.

3.2 Contexto e participantes

A atividade foi desenvolvida em uma escola pública localizada na zona Sul da capital de São Paulo, com estudantes do Ensino Fundamental II. Participaram da pesquisa 28 estudantes, com idades entre 12 e 13 anos. A participação ocorreu de forma coletiva, durante o horário regular das aulas de Ciências, com mediação do professor responsável no período de outubro a novembro de 2025.

Os estudantes foram informados sobre os objetivos da atividade, e os registros observacionais foram realizados de forma a preservar o anonimato dos participantes, respeitando princípios éticos da pesquisa em educação.

3.3 Materiais

Foram utilizados materiais de fácil acesso:

- Canetinhas hidrográficas de diferentes cores;
- Tiras de papel filtro;
- Água;
- Açúcar refinado;
- Copos ou béqueres transparentes;
- Pipetas plásticas;
- Recipiente transparente cilíndrico para montagem da torre;

- Colheres medidoras;
- Calculadora e materiais para registro (caderno e lápis).

3.4 Procedimentos experimentais

Inicialmente, realizou-se a extração dos corantes a partir de canetinhas hidrográficas. Para isso, tiras de papel filtro foram coloridas e posteriormente imersas em recipientes contendo volumes previamente definidos de água, permitindo a liberação dos pigmentos e a obtenção de soluções aquosas coloridas.

Em seguida, procedeu-se ao ajuste das densidades das soluções por meio da adição controlada de açúcar. Para cada solução colorida, foi adicionada uma quantidade crescente de açúcar, previamente estabelecida (por exemplo, uma colher para a solução amarela, duas colheres para a solução vermelha, e assim sucessivamente), mantendo constante o volume de líquido. Após a adição do soluto, as soluções foram homogeneizadas até completa dissolução.

A montagem da torre de densidade foi realizada com o auxílio de pipetas plásticas, depositando-se cuidadosamente as soluções no recipiente transparente, iniciando-se pela solução de maior densidade e prosseguindo para as de menor densidade. Esse procedimento permitiu a formação de camadas bem definidas, minimizando a mistura entre as soluções.

3.5 Procedimentos matemáticos e análise dos dados

Durante a atividade, os estudantes realizaram estimativas e cálculos relacionados à densidade das soluções, considerando a relação entre massa do soluto adicionado e volume da solução. Os dados foram registrados em tabelas elaboradas pelos próprios alunos, possibilitando a análise qualitativa das relações entre concentração de açúcar e estratificação das camadas.

A análise dos dados baseou-se em registros observacionais, produções dos estudantes e discussões coletivas mediadas pelo professor, buscando identificar

evidências de compreensão conceitual, engajamento e articulação entre os conhecimentos de Ciências e Matemática.

4. Resultados

Esta seção apresenta os principais resultados obtidos a partir da realização do experimento da torre de densidade arco-íris, considerando tanto os aspectos qualitativos observados durante a atividade quanto a integração entre os conteúdos de Ciências e Matemática. Os dados analisados evidenciam o potencial da experimentação como estratégia pedagógica para a compreensão do conceito de densidade.

4.1 Observações qualitativas

Durante a realização do experimento, observou-se elevado envolvimento e participação ativa dos estudantes em todas as etapas da atividade. Os alunos demonstraram curiosidade científica ao manipular as soluções, formular hipóteses sobre o comportamento dos líquidos e acompanhar atentamente a formação das camadas coloridas no recipiente transparente.

A estratificação das soluções ocorreu de forma clara e organizada, resultando na formação de uma torre de densidade visualmente distinta. As soluções com maior concentração de açúcar permaneceram nas camadas inferiores do recipiente, enquanto as menos concentradas se posicionaram nas camadas superiores, confirmando experimentalmente o conceito de densidade. Esse fenômeno pode ser observado na **Figura 1**, que ilustra o produto final do experimento realizado pelos estudantes.

O uso de soluções coloridas contribuiu para a visualização do fenômeno, facilitando a identificação das camadas e favorecendo a compreensão do conceito por meio da observação direta.

Figura 1 – Torre de densidade em formato de arco-íris, formada por soluções aquosas com diferentes concentrações de açúcar e corantes extraídos de canetinhas hidrográficas, evidenciando a estratificação das camadas de acordo com a densidade.



Fonte: Autor (2025).

4.2 Integração com a Matemática

A atividade possibilitou a articulação entre os conteúdos de Ciências e Matemática ao envolver relações quantitativas entre massa, volume e concentração. Os estudantes relacionaram a quantidade de açúcar adicionada às soluções com as diferenças observadas na posição das camadas, estabelecendo comparações e inferências a partir dos resultados experimentais.

A realização de estimativas e cálculos simples contribuiu para que os alunos compreendessem a densidade como uma razão entre grandezas, fortalecendo a interdisciplinaridade da proposta. Observou-se que a contextualização dos cálculos em uma situação experimental concreta favoreceu a aprendizagem significativa e ampliou a compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos.

No desenvolvimento da atividade experimental, os estudantes prepararam soluções com diferentes concentrações de açúcar, etapa fundamental para a construção da torre de densidade em formato de arco-íris, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Preparação das soluções aquosas coloridas com diferentes quantidades de açúcar para a construção da torre de densidade em formato de arco-íris.



Fonte: autora (2025)

A partir da adição de quantidades crescentes de açúcar em cada recipiente contendo água e corante, os alunos puderam explorar, de forma prática, a relação entre concentração e densidade. Essa etapa exigiu a medição cuidadosa das massas de açúcar, a homogeneização das soluções e a observação das

variações na disposição das camadas líquidas. A atividade possibilitou a compreensão de que o aumento da concentração de soluto implica maior densidade da solução, favorecendo a organização em camadas quando os líquidos são cuidadosamente sobrepostos, elemento essencial para a formação do efeito visual de arco-íris.

5. Discussão

Os resultados obtidos evidenciam que a experimentação investigativa constitui uma estratégia pedagógica eficaz para a construção do conceito de densidade no ensino de Ciências. A formação da torre de densidade em formato de arco-íris permitiu aos estudantes observar concretamente um fenômeno que, quando abordado apenas de forma teórica, tende a apresentar elevado grau de abstração. Esse aspecto confirma achados da literatura que apontam a experimentação como elemento fundamental para a promoção da aprendizagem significativa, ao possibilitar a articulação entre ação, observação e reflexão (MELO, 2025).

O elevado engajamento observado durante a atividade indica que a manipulação de materiais e a visualização direta do fenômeno favoreceram a participação ativa dos estudantes, deslocando-os de uma postura passiva para uma atuação investigativa. Nesse sentido, a atividade aproximou-se de práticas científicas autênticas, nas quais os alunos formulam hipóteses, testam previsões e constroem explicações a partir de evidências. Tal abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades científicas, como observação sistemática, argumentação e interpretação de dados (LEAL e REBOUÇAS, 2024).

A clareza visual proporcionada pela diferenciação cromática das soluções mostrou-se um recurso didático relevante, pois auxiliou na compreensão da relação entre concentração de soluto e densidade. A estratificação das camadas permitiu aos estudantes perceber que a densidade não depende da cor ou do volume isoladamente, mas da relação entre massa e volume, favorecendo a

superação de concepções alternativas frequentemente identificadas no ensino desse conteúdo.

No que se refere à interdisciplinaridade, a integração entre Ciências e Matemática revelou-se um elemento central da proposta. A realização de cálculos e estimativas durante o experimento possibilitou aos estudantes compreender a Matemática como uma ferramenta para explicar fenômenos naturais, e não apenas como um conjunto de procedimentos abstratos. Essa articulação reforça a ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando os conhecimentos matemáticos são contextualizados em situações reais e experimentais, conforme apontam estudos sobre práticas interdisciplinares no ensino.

Por fim, destaca-se que o uso de materiais simples e de baixo custo amplia as possibilidades de implementação da atividade em diferentes contextos escolares, especialmente na escola pública. Essa característica confere à proposta um caráter replicável e acessível, fortalecendo seu potencial como estratégia pedagógica no ensino de Ciências.

6. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar uma proposta de ensino experimental baseada na construção de uma torre de densidade em formato de arco-íris, articulando conceitos de Ciências e Matemática por meio de uma abordagem investigativa. Os resultados obtidos indicam que a atividade contribuiu de forma significativa para a compreensão do conceito de densidade, especialmente por possibilitar a visualização concreta da relação entre massa, volume e concentração de soluto, superando limitações comuns do ensino exclusivamente teórico.

A participação ativa dos estudantes ao longo do experimento evidenciou o potencial da experimentação como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de habilidades científicas, tais como observação, formulação

de hipóteses, análise de resultados e construção de explicações. A utilização de soluções coloridas e materiais de baixo custo favoreceu o engajamento dos alunos e tornou o fenômeno estudado mais acessível e significativo, aproximando o conteúdo científico do cotidiano escolar.

A integração entre Ciências e Matemática mostrou-se um elemento central da proposta, ao permitir que os estudantes compreendessem a Matemática como uma ferramenta para interpretar fenômenos naturais, e não apenas como um conhecimento abstrato e descontextualizado. Essa articulação interdisciplinar contribuiu para uma aprendizagem mais ampla e coerente, que enfatiza o desenvolvimento de competências investigativas e a resolução de problemas.

Como limitações do estudo, destaca-se a ausência de instrumentos quantitativos mais sistemáticos para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras ampliem a aplicação da proposta para diferentes níveis de ensino e utilizem instrumentos avaliativos diversificados, como questionários diagnósticos, registros escritos dos alunos ou análises comparativas entre abordagens experimentais e tradicionais.

Por fim, conclui-se que a atividade da torre de densidade arco-íris apresenta potencial pedagógico relevante e pode ser incorporada ao currículo de Ciências como uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade e a formação de uma postura investigativa nos estudantes.

Referências

BARBOSA, L. (2023). A matemática como uma linguagem base de todas as ciências naturais. *Livia Caroline Dos Santos Barbosa*.-Caicó.

BORBA, O. V., FRANCO, R. M., & SPOHR, C. B. (2025). Abordagens Históricas e Investigativas para o Ensino da Natureza da Ciência: uma Revisão Sistemática. *Investigações em Ensino de Ciências*, 30(3), 103-128.

FERREIRA, M., SILVA DA SILVA, A. L., DA SILVA FILHO, O. L., & OLIVEIRA PORTUGAL, K. (2022). Atividade experimental problematizada (aep): asserções praxiológicas e pedagógicas ao ensino experimental das ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, 27(1).

FREITAS CORREIA, J. R. (2026). A interdisciplinaridade entre ciências e matemática: revisão sistemática da literatura. *Revista Tópicos*, 4(30), 1-13.

GARCIA, D., & ZANON, L. B. (2024). Formação continuada: experimentos como alternativa para a significação de conceitos com foco na Alfabetização científica. *Anais dos Encontros de Debates sobre o Ensino de Química-ISSN 2318-8316*, (43), 1-10.

LEAL, D. A., & REBOUÇAS, P. S. (2024). A prática experimental no ensino de Química: uma pesquisa de campo com alunos de uma escola estadual no município de Feira de Santana-Bahia. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(12), 4002-4016.

MELO, J. D. (2025). Experimentação no ensino de Química: uma abordagem prática e reflexiva para o aprendizado significativo.

MOISÉS, L. J. A., NUNES, J. D. S., DE SOUZA, L. M., DE LUCENA LIRA, A., & DE MEDEIROS SIMÕES, A. S. (2022). Experimentação no ensino de ciências: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(22), e12562-e12562.

MORAES, J. C. P. (2025). Saberes que se enlaçam: o papel da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. *ARACÊ*, 7(9), e7807-e7807.

REZENDE, B. D. F., & ALVARENGA, K. B. (2023). STEAM na Educação em Ciências e Matemática: uma análise dos principais estudos sobre a abordagem. *Revemop*, 5, e202321-e202321.

SANTOS, T. R., DA SILVEIRA, D. F., DA SILVA CHAVES, W., & FUSIGER, J. M. (2025). Ensino investigativo da densidade: uma proposta experimental para

o ensino médio. *INTERFERENCE: A JOURNAL OF AUDIO CULTURE*, 11(2), 254-269

SILVA, M. L. R. B., SALGUEIRO, C. D. B. L., DA SILVA FILHO, L. G., DE MACEDO BELTRÃO, M. R., & DA SILVA, R. A. (2024). Experimentação como ferramenta pedagógica: contribuições para o ensino de ciências e matemática. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(11), 01-17.

SILVA, M. T. S., & RODRIGUES, L. F. (2022). A experimentação investigativa como possibilidade para o ensino de matemática. *Brazilian Journal of Science*, 1(8), 33-41.

SILVA, W. E., BATISTA, J. I. L., MACEDO, L. W. C., LIMA, P. V. R., DA SILVA, R., DE SOUSA ELOI, Z., ... & DA COSTA, R. C. (2025). Razões que explicam o mundo: modelando a densidade como eixo de integração entre matemática e ciências. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 21(05), 1-26.

SILVEIRA, M. A., & DE AVILA, M. A. S. (2025). Prática pedagógica e a aprendizagem significativa: foco em Matemática. *Revista Tópicos*, 3(23), 1-15.

SOUZA, T. M. (2022). A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE A TEORIA E A PRÁXIS. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista-ENCITEC*, 12(1), 39-51.

VIAL, A. P. S., SARMENTO, S., & FRITSCH, D. L. B. V. (2023). Entrelaçamentos entre teoria e prática: a translanguagem na formação docente no Programa de Residência Pedagógica. *Revista X. Curitiba, PR. Vol. 18, n. 2 (2023), p. 450-478.*



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA COMO EIXO DO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO A PARTIR DE ATIVIDADES DE MEDIÇÃO DE VOLUME COM PIPETAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

DANIELE PRADO DOS REIS⁶

Resumo

Este artigo discute a importância da investigação científica no ensino de Ciências, a partir de uma atividade em que alunos utilizaram pipetas graduadas, água e recipientes variados para estimar volumes em mililitros. Os estudantes obtiveram resultados diferentes, o que possibilitou reflexões profundas sobre variabilidade experimental, metrologia, precisão e a importância de padrões de medição como os fornecidos por instituições como o Inmetro. A análise qualitativa dos registros dos alunos e de suas reflexões mostra que situações de investigação científica desenvolvem competências cognitivas e sociais, promovendo compreensão mais robusta dos conceitos científicos e matemáticos envolvidos na medição.

Palavras-chave: Investigação científica; Metrologia; Ensino de Ciências; Medição; Educação experimental.

1. Introdução

A investigação científica é uma das bases estruturantes para o ensino de Ciências, pois coloca os estudantes em contato com práticas reais de construção

⁶ Professora de Ciências – Prefeitura Municipal de São Paulo E-mail: danielle.quimio@gmail.com

de conhecimento, incentivando curiosidade, formulação de hipóteses, coleta de dados e interpretação de resultados. Ela se contrapõe ao método tradicional de ensino, baseado apenas em transmissão de informações e memorização, e aproxima os alunos do que representam os processos científicos no mundo real (RAMOS e GUIMARÃES, 2022)

Uma das atividades investigativas que se mostraram eficazes em contexto escolar foi a proposta em que os alunos precisaram estimar quantos mililitros de água cabiam em diferentes recipientes, com o uso apenas de uma pipeta graduada e recipientes vazios. Ao longo do exercício, os estudantes chegaram a resultados diferentes, abrindo espaço para discussão sobre a natureza da medição científica, erro experimental, precisão e a necessidade de padrões de medida reconhecidos, como aqueles definidos por instituições metrológicas (por exemplo, o Inmetro no Brasil).

Esse estudo busca descrever a atividade, discutir a aprendizagem produzida pelos estudantes e refletir sobre a importância da investigação no desenvolvimento de competências científicas e matemáticas, destacando o papel da medição padronizada no ensino de Ciências.

2. Fundamentação teórica

2.1 Investigação científica no ensino de Ciências

Investigações em ensino de Ciências envolvem muito mais do que demonstrações experimentais simples; elas colocam os alunos na posição de agentes ativos, formulando perguntas, planejando procedimentos, coletando dados e interpretando resultados. Essa abordagem está alinhada com a visão contemporânea de aprendizagem significativa, na qual os estudantes constroem conceitos por meio da ação e reflexão sobre fenômenos observados (JUNIOR et. al., 2023).

Em uma investigação didática, a medição é uma das habilidades mais centrais: ela exige que os alunos pensem criticamente sobre as ferramentas usadas, seus limites e a interpretação dos dados coletados. Nesse sentido, a simples atividade de medir volumes com pipetas pode desencadear discussões epistemológicas importantes sobre o que significa medir com exatidão, comparar resultados e avaliar incertezas experimentais (PINHEIRO, 2022).

As atividades experimentais desempenham papel fundamental no ensino de Ciências, pois possibilitam que os estudantes desenvolvam habilidades práticas, observem fenômenos e relacionem conceitos teóricos com situações concretas. No ensino de conteúdos relacionados à medição de volumes e manipulação de materiais de laboratório, a experimentação contribui para a construção do conhecimento científico de forma ativa e significativa (CERQUEIRA et al., 2026).

Nesse contexto, a utilização de instrumentos como a pipeta graduada permite que os alunos compreendam conceitos de precisão, leitura de escala e controle de variáveis experimentais. Além disso, a prática favorece o desenvolvimento da autonomia investigativa, da atenção aos procedimentos e da compreensão da importância da padronização em medições científicas.

3. Metodologia

A atividade ocorreu com alunos do Ensino Fundamental (6º ano) na disciplina de Ciências. Cada estudante recebeu uma pipeta graduada, água e diferentes recipientes vazios (por exemplo, copos, frascos e provetas). A tarefa consistiu em:

1. **Planejar uma estratégia** para estimar quanto cada recipiente continha em mililitros, usando apenas a pipeta.
2. **Executar as medições**, transferindo volumes de água e registrando os dados.
3. **Comparar os resultados** obtidos pelos pares.
4. **Refletir sobre as diferenças** de resultados e discutir possíveis causas.

5. **Relacionar os resultados com conceitos de metrologia**, como o papel de padrões de medição e calibração.

As observações dos alunos, seus registros de dados, comparações e reflexões foram coletados para análise qualitativa, com o objetivo de identificar como a investigação científica influenciou a compreensão dos conceitos envolvidos.

A atividade apresentada na Figura 1 evidencia o envolvimento direto do estudante no processo de medição, etapa essencial em práticas laboratoriais. Ao manipular a pipeta graduada e observar o volume transferido para o recipiente, o aluno exercita habilidades relacionadas à precisão, coordenação motora e interpretação de escalas.

Figura 6: Estudante realizando a medição de volume utilizando uma pipeta graduada durante atividade experimental em sala de aula.



Fonte: autora (2025)

4. Resultados

4.1 Variabilidade nos resultados

Os estudantes relataram diferenças concretas nas medidas obtidas para o mesmo recipiente. Alguns grupos apresentaram valores maiores ou menores que outros quando mediam o mesmo volume, evidenciando variações no manuseio da pipeta, leitura das graduações ou técnica de transferência.

Figura 7: Estudantes utilizando uma régua como instrumento de apoio para análise e comparação de medidas durante atividade experimental em sala de aula.



Fonte: autora (2025)

A análise dos resultados obtidos durante atividades experimentais frequentemente exige que os estudantes mobilizem diferentes estratégias para interpretar os dados coletados. Após o processo inicial de observação e medição — como evidenciado na utilização da régua na atividade anterior — os alunos

passam a organizar as informações obtidas, buscando estabelecer relações entre as medidas registradas e as hipóteses formuladas durante o experimento.

Nesse momento, o raciocínio matemático assume papel relevante, pois os estudantes precisam comparar valores, estimar resultados e verificar possíveis padrões nos dados. Mesmo utilizando estratégias simples de cálculo, os alunos demonstram processos cognitivos importantes relacionados à interpretação quantitativa dos fenômenos investigados.

A situação apresentada na Figura 3 ilustra um momento de elaboração e verificação de resultados, no qual o estudante utiliza os dedos como apoio para realizar cálculos e organizar mentalmente as informações obtidas durante o experimento. Esse tipo de estratégia, comum em contextos de aprendizagem, revela o processo ativo de construção do raciocínio quantitativo (GROSS et. al., 2026).

Figura 8: Estudante utilizando estratégias de cálculo manual para interpretar os resultados obtidos durante a atividade experimental.



Fonte: Autora (2025)

Quando associadas às etapas anteriores de observação e medição — como o uso da régua para análise das medidas — essas estratégias de cálculo contribuem para que os estudantes avancem na compreensão dos dados experimentais. O processo evidencia que a aprendizagem científica envolve não apenas a manipulação de instrumentos, mas também a interpretação e sistematização das informações obtidas.

Assim, a integração entre medição, comparação e cálculo constitui um elemento essencial nas práticas investigativas em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento do pensamento científico e da autonomia intelectual dos estudantes.

Essa variabilidade foi uma oportunidade para discutir que medições científicas não são absolutamente exatas, elas carregam incertezas e dependem da habilidade do observador e da calibragem do instrumento. Essa observação está de acordo com princípios básicos de metrologia, que reconhece a inevitabilidade de incertezas em medições reais (PINHEIRO, 2022).

4.2 Discussão sobre precisão, exatidão e padrões de medição

A partir da comparação entre pares, os alunos começaram a perceber que mesmo utilizando o mesmo instrumento, diferentes abordagens e técnicas de leitura podem produzir resultados distintos, levando a reflexões sobre *precisão* (consistência entre medições) e *exatidão* (proximidade ao valor real) — conceitos essenciais para qualquer investigação científica.

Ao introduzir a discussão sobre padrões de medição (como unidades SI e a necessidade de instrumentos calibrados), os estudantes compreenderam que, fora da sala de aula, instituições metrológicas como o Inmetro garantem que instrumentos de medida usados em laboratórios, indústrias e comércio estejam em conformidade com padrões reconhecidos internacionalmente. Isso valoriza a

prática de estabelecer protocolos e referências confiáveis para que medidas tenham significado comparável em diferentes contextos (PIGOSSO, 2022).

5. Discussão

A atividade demonstrou que, ao estruturar uma investigação científica simples em sala de aula, os estudantes não apenas praticaram procedimentos experimentais, mas também desenvolveram um entendimento mais profundo sobre a natureza da medição e do conhecimento científico. A reflexão sobre diferenças de resultados levou naturalmente a discussões sobre o papel de instrumentos, unidades e padrões, mostrando que investigação científica e compreensão metrológica são componentes indissociáveis da aprendizagem em Ciências.

Mais do que obter um valor “correto” para o volume de um recipiente, os estudantes vivenciaram o processo de coleta de dados, comparação crítica e construção de explicações baseadas em evidências, que são habilidades essenciais quando se realiza medições.

6. Conclusões

A atividade de investigação científica baseada em medições com pipetas graduadas revelou-se uma estratégia eficaz para:

- Desenvolver nos alunos a compreensão de que medições envolvem variabilidade e incerteza.
- Promover a reflexão sobre a importância de padrões de medida e instrumentos confiáveis.
- Integrar conhecimentos de Ciências e Matemática na análise e interpretação de dados experimentais.
- Estimular pensamento crítico e discussão colaborativa entre os estudantes.

Esses resultados reforçam a perspectiva de que a investigação científica deve ser central no ensino de Ciências, não apenas como um procedimento de laboratório, mas como um processo reflexivo que aproxima os estudantes da forma como o conhecimento científico é produzido e validado no mundo real.

Referências

CERQUEIRA, L. D. R. O., SIMÕES, L. R. B., ROCHA, Í. M. R., & FERREIRA, W. S. (2026). Ludicidade e experimentação como caminhos para a aprendizagem significativa no Ensino de Ciências. *Caderno Pedagógico*, 23(1), e22801-e22801.

GROSS, G. F. S., TREVISAN, A. L., & DE OLIVEIRA ARAMAN, E. M. (2026). Perspectivas teóricas, conhecimentos profissionais e o papel do formador em processos formativos sobre o raciocínio matemático. *PARADIGMA*, e2026005-e2026005.

JÚNIOR, J. F. C., DE LIMA, P. P., ARCANJO, C. F., DE SOUSA, F. F., DE OLIVEIRA SANTOS, M. M., LEME, M., & GOMES, N. C. (2023). Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 5, 51-68.

PIGOSSO, L. T. (2022). Um estudo exploratório sobre atividades investigativas com enfoque no processo de medição no ensino fundamental.

PINHEIRO, F. F. (2022). Crença, Verdade e Exatidão: O Realismo Científico Encontra a Filosofia Das Medições. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 63(153), 683-708.

RAMOS, R. A., & GUIMARÃES, C. R. P. (2022). O ensino por investigação e a argumentação na promoção da alfabetização científica no ensino de ciências. *Ensino de ciências e tecnologia em revista—ENCITEC*, 12(3), 05-20.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O ESPAÇO E CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JUSSILEIA DE MELO DOERL

Resumo:

O espaço na Educação Infantil constitui-se como elemento fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, influenciando diretamente as formas de interação, aprendizagem e construção de significados. Mais do que um ambiente físico, o espaço educativo deve ser compreendido como um contexto pedagógico que comunica intencionalidades, promove experiências e possibilita o protagonismo infantil. Nesse sentido, a organização dos ambientes na Educação Infantil deve considerar aspectos como acessibilidade, diversidade de materiais, estímulos sensoriais, segurança e possibilidades de exploração autônoma. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre espaço e contexto pedagógico na Educação Infantil, destacando como a organização dos ambientes contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos da pedagogia da infância que compreendem o espaço como um “terceiro educador”, capaz de favorecer a curiosidade, a criatividade e as interações entre crianças e adultos. Metodologicamente, o estudo baseia-se em revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas que evidenciam a importância da intencionalidade educativa na organização dos espaços.

Palavras-chave: Espaço; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Ludicidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, a organização dos espaços educativos assume relevância significativa, pois o ambiente em que a criança está inserida não se limita apenas a um local físico, mas representa um contexto pedagógico que influencia diretamente as interações, as experiências e os processos de aprendizagem. O espaço educativo, portanto, deve ser compreendido como elemento ativo no processo educacional, capaz de favorecer a exploração, a curiosidade, a criatividade e a construção do conhecimento.

Ao longo das últimas décadas, as discussões pedagógicas sobre a Educação Infantil têm evidenciado a importância de considerar o espaço como parte integrante do planejamento educacional. Não se trata apenas da disposição de móveis ou da organização estrutural da sala de aula, mas de um ambiente que comunica intencionalidades pedagógicas, valores e concepções de infância. Dessa forma, o espaço educativo torna-se um mediador das relações entre crianças, educadores e conhecimento, contribuindo para a construção de experiências significativas no cotidiano escolar.

A compreensão do espaço como elemento pedagógico está diretamente relacionada às concepções contemporâneas de infância, que reconhecem a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem e capaz de construir conhecimentos a partir de suas interações com o meio. Nesse sentido, a organização dos ambientes na Educação Infantil precisa considerar as necessidades e os interesses das crianças, promovendo oportunidades de experimentação, exploração e interação social. Ambientes ricos em estímulos e organizados de maneira intencional favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade investigativa das crianças.

Além disso, o espaço educativo deve ser pensado de forma contextualizada, considerando as especificidades culturais, sociais e institucionais de cada realidade. A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizagem, precisa garantir ambientes acolhedores, seguros e acessíveis, que estimulem o protagonismo infantil e a participação ativa das crianças nas atividades cotidianas. Nesse sentido, a organização do espaço não deve ser estática ou padronizada, mas flexível e dinâmica, adaptando-se às diferentes propostas pedagógicas e às necessidades que emergem no cotidiano da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre espaço e interação. As interações sociais desempenham papel essencial no desenvolvimento infantil, sendo fundamentais para a construção de conhecimentos, valores e formas de convivência. Quando os ambientes são planejados de maneira estratégica, eles favorecem encontros, diálogos e trocas entre as crianças, ampliando as possibilidades de aprendizagem coletiva. Espaços diversificados, como cantos temáticos, áreas de leitura, ambientes para brincadeiras simbólicas e espaços para atividades motoras, contribuem para ampliar as experiências educativas e estimular diferentes formas de expressão infantil.

A brincadeira também se destaca como elemento central na organização dos espaços na Educação Infantil. O brincar é reconhecido como linguagem fundamental da infância e constitui importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ambientes que valorizam o brincar oferecem materiais diversos, espaços adequados para movimento e oportunidades de interação, possibilitando que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma criativa e significativa. Nesse contexto, a organização do espaço deve favorecer o desenvolvimento de atividades lúdicas, permitindo que as crianças experimentem, imaginem e construam conhecimentos por meio das brincadeiras.

Além das questões pedagógicas, é importante considerar que o espaço educativo também reflete concepções institucionais e políticas públicas voltadas à Educação Infantil. Documentos oficiais que orientam a educação brasileira, como as diretrizes curriculares nacionais, destacam a importância de garantir ambientes educativos que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, a organização dos espaços escolares precisa estar alinhada às diretrizes educacionais e às propostas pedagógicas das instituições, contribuindo para a construção de práticas educativas mais qualificadas e significativas.

Nesse sentido, o planejamento dos ambientes educativos requer intencionalidade pedagógica e sensibilidade por parte dos educadores. O professor, enquanto mediador do processo educativo, desempenha papel fundamental na organização e na utilização dos espaços, buscando criar contextos que estimulem a participação ativa das crianças e promovam experiências de aprendizagem diversificadas. A observação atenta das crianças, a escuta sensível e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas são elementos essenciais para que o espaço se torne, de fato, um ambiente educativo significativo.

Diante desse cenário, torna-se fundamental ampliar as reflexões sobre a relação entre espaço e contexto pedagógico na Educação Infantil, considerando que a organização dos ambientes pode potencializar ou limitar as experiências de aprendizagem das crianças. Pensar o espaço como elemento pedagógico implica reconhecer sua capacidade de influenciar as relações, as práticas educativas e as formas de construção do conhecimento no cotidiano escolar.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância do espaço e do contexto na Educação Infantil, analisando de que maneira a organização dos ambientes educativos pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Busca-se compreender como o espaço pode ser planejado de forma intencional e significativa, favorecendo interações, brincadeiras e

experiências que ampliem as possibilidades de aprendizagem na primeira infância.

A relevância deste estudo reside na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam o espaço como componente essencial da ação educativa. Ao refletir sobre a organização dos ambientes na Educação Infantil, pretende-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de contextos educativos mais acolhedores, participativos e significativos para as crianças.

A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS E O ATO DO BRINCAR

O professor que atua na Educação Infantil precisa ser preparado para compreender que cada criança possui um tempo singular, um modo próprio de interagir e um percurso único de desenvolvimento. As práticas pedagógicas devem respeitar essas singularidades, oferecendo experiências diversificadas, lúdicas e intencionais que favoreçam diferentes linguagens, como o brincar, o movimento, as artes, a música, a literatura e a exploração do mundo natural. A formação docente deve fortalecer a importância dessas linguagens e destacar que a criança aprende por meio da interação, da experimentação e da brincadeira. O brincar é uma das ferramentas mais potentes para a inclusão, pois cria oportunidades para que todas as crianças participem, colaborem, negociem regras, expressem sentimentos e construam vínculos.

Outro aspecto essencial da capacitação docente refere-se à necessidade de compreensão sobre a mediação pedagógica. A mediação não é intervencionismo, tampouco controle rígido do processo de aprendizagem; ela diz respeito à ação cuidadosa, intencional e competente do professor, que organiza o ambiente, oferece materiais desafiadores, amplia perguntas, incentiva investigações, promove relações e apoia a criança na construção de significados. Para crianças com necessidades específicas, a mediação pode

assumir formas diferenciadas, como o uso de comunicação alternativa, a adaptação de materiais, tempos ampliados, suporte emocional intensificado ou participação de profissionais de apoio. No entanto, a função do professor é garantir que essas adaptações não se tornem barreiras à autonomia, mas estratégias que fortaleçam o desenvolvimento global.

A formação docente precisa também enfatizar o papel do registro e da documentação pedagógica como instrumentos que possibilitam ao professor compreender melhor o percurso da criança, analisar práticas, planejar intervenções e comunicar às famílias o desenvolvimento da aprendizagem. No caso da inclusão, os registros são fundamentais para mapear avanços, dificuldades, interesses e estratégias mais exitosas, garantindo que o processo educativo se mantenha sensível e coerente com as necessidades da criança.

É imprescindível destacar que a inclusão não é responsabilidade apenas do professor. A escola inteira precisa estar comprometida com práticas inclusivas. A gestão escolar tem papel decisivo na oferta de condições materiais, na organização de horários, na garantia de formação continuada, no acompanhamento pedagógico e na construção de uma cultura colaborativa. Uma gestão democrática e participativa fortalece a rede de apoio à criança e ao professor, promovendo um ambiente onde todos se sentem parte do processo educativo.

A família também é parte integrante do processo de inclusão na Educação Infantil. O professor precisa estabelecer uma relação de diálogo, parceria e confiança com os responsáveis, compreendendo que a família é detentora de saberes fundamentais sobre a criança. A formação docente precisa contemplar estratégias de comunicação com as famílias, abordando temas como acolhimento, escuta ativa, compartilhamento de responsabilidades e construção de vínculos. Quando a escola e a família caminham juntas, o processo educativo se fortalece e a inclusão se torna mais consistente.

Por fim, a capacitação docente precisa ser compreendida como processo contínuo, dinâmico e coletivo. A formação não pode ser vista como acúmulo de certificados, mas como construção permanente de saberes que se articulam à prática. O professor precisa ser reconhecido como sujeito que aprende ao longo de toda sua trajetória profissional, que se transforma, que se reinventa e que encontra, na vivência cotidiana com as crianças, as maiores fontes de pesquisa e reflexão. A formação significativa é aquela que dialoga com a realidade e que, sobretudo, considera que o professor também é humano, também tem necessidades, emoções e limites. Uma educação inclusiva começa pela valorização do próprio educador.

Assim, o processo de capacitação docente é essencial para a consolidação de uma Educação Infantil que acolhe, respeita, valoriza e inclui todas as crianças. Formar professores significa investir na infância, e investir na infância é investir no futuro de toda a sociedade. A formação docente precisa fortalecer uma pedagogia da presença, da escuta e da intencionalidade, capaz de reconhecer a criança como sujeito potente, criativo e pleno de direitos. A inclusão, nesse contexto, deixa de ser uma obrigatoriedade legal e passa a ser um compromisso ético, político e afetivo com a construção de uma sociedade mais justa, plural e humana.

O processo de capacitação docente constitui um dos elementos fundamentais para assegurar uma educação de qualidade e alinhada aos princípios democráticos, inclusivos e humanizadores que orientam a Educação Básica brasileira. No âmbito da Educação Infantil, esse processo assume ainda maior relevância, pois envolve a formação do professor que atua diretamente com crianças pequenas, em pleno estágio de desenvolvimento global e em fase de intensa construção de vínculos, linguagem, identidade e relações sociais. Assim, capacitar docentes não significa apenas transmitir conteúdos ou padronizar práticas, mas promover uma formação que contemple a

sensibilidade, a ética, o conhecimento pedagógico, a escuta qualificada, a observação atenta e a mediação intencional que favorece aprendizagens significativas. Mais do que nunca, a sociedade contemporânea exige profissionais capazes de compreender a complexidade do desenvolvimento infantil, a pluralidade humana e a necessidade de práticas inclusivas que assegurem o direito de todas as crianças a aprender e a participar plenamente.

Sobre a brincadeira, o RCNEI (1998) descreve o seguinte:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

A formação inicial oferece ao professor as bases para a construção de sua identidade profissional, contemplando teorias do desenvolvimento, concepções pedagógicas, estudos sobre currículo, metodologias, psicologia da infância e políticas públicas educacionais. No entanto, é amplamente reconhecido que a formação inicial, por mais consistente que seja, não dá conta da totalidade das situações que emergem no cotidiano escolar, especialmente quando se considera a diversidade presente nos contextos da Educação Infantil. É nesse cenário que se destaca a importância estruturante da formação continuada, entendida como um processo permanente, coletivo e articulado às demandas reais do trabalho docente. A formação continuada amplia saberes, ressignifica práticas, provoca reflexões e fortalece o compromisso ético-político

com a infância, proporcionando aos professores as condições necessárias para lidar com desafios cotidianos que, muitas vezes, escapam das previsões teóricas.

Segundo Dornelles (2003) a ludicidade com os jogos e brincadeiras são caracterizados como elementos:

Considerados vitais no planejamento de atividades para a Educação Infantil, porque eles são importantes, no repensar como eles podem ser utilizados para que possam contribuir com a aprendizagem infantil, possibilitando o desenvolvimento dos aspectos sociais importante para essa etapa da educação básica (DORNELLES, 2003, p. 43).

O professor é, antes de tudo, um sujeito reflexivo. Essa concepção, defendida por autores como Donald Schön, Maurice Tardif e António Nóvoa, aponta para a necessidade de compreender que a prática docente envolve tomada de decisões complexas, interpretação de situações imprevisíveis e reelaboração constante de estratégias de ensino. A capacitação docente, portanto, precisa reconhecer que nenhum curso, workshop ou formação pontual é suficiente para abarcar toda a complexidade do cotidiano pedagógico. O que se torna fundamental é o estímulo à prática reflexiva, que se realiza no encontro entre teoria e prática, entre desafio e solução, entre erro e acerto, entre individualidade e coletividade. A reflexão docente não é um complemento à formação, mas um eixo estruturante que garante que o professor saiba contextualizar, analisar e transformar sua própria prática.

Além disso, é necessário destacar que o processo formativo precisa considerar a escola como espaço de formação. As experiências compartilhadas entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais da educação constituem um terreno fértil para o desenvolvimento profissional. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo, projetos de pesquisa, registros de

prática, trocas sobre desafios enfrentados e análises de casos concretos são instrumentos essenciais para consolidar uma cultura formativa no interior das instituições educativas. Essa perspectiva aproxima a formação da realidade, tornando-a significativa e capaz de promover mudanças consistentes na prática pedagógica.

Entretanto, mesmo reconhecendo a centralidade da formação docente, é preciso destacar que muitos educadores enfrentam desafios significativos para acessar processos formativos de qualidade. A falta de tempo, as jornadas extensas, a sobrecarga emocional, a escassez de políticas públicas que valorizem a formação continuada e a pouca vinculação entre cursos oferecidos pelos sistemas de ensino e as realidades concretas das escolas são aspectos que dificultam o desenvolvimento profissional contínuo. Soma-se a isso a ausência de condições materiais e estruturais adequadas nas instituições, que, por vezes, limita a aplicação de práticas inovadoras e inclusivas. Esses desafios reforçam a necessidade de políticas educacionais que assegurem remuneração digna, jornadas de trabalho que incluam horas para estudo, infraestrutura adequada e equipes pedagógicas capazes de apoiar os processos formativos no cotidiano escolar.

No contexto da Educação Infantil, um aspecto que se destaca como essencial na capacitação docente é a inclusão de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou necessidades educacionais específicas. A inclusão não se limita à garantia de matrícula; trata-se de assegurar que a criança participe de forma plena de todas as experiências pedagógicas, considerando suas singularidades e garantindo o direito à aprendizagem em ambientes que respeitam sua identidade, história e potencial humano. Nesse sentido, o professor precisa ser formado para compreender que a inclusão é um processo que envolve mudanças de atitude, de concepção e de prática. Exige superar paradigmas assistencialistas ou segregadores,

reconhecendo a criança como sujeito de direitos e como participante ativa do processo educativo.

A formação docente para inclusão deve envolver conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, diferentes formas de comunicação, adaptações curriculares, organização de ambientes acessíveis, uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, além de práticas de observação que permitam compreender as necessidades individuais da criança. Contudo, mais do que conhecer técnicas e estratégias, o professor precisa desenvolver sensibilidade para perceber o que cada criança expressa – seja por meio da fala, do gesto, da brincadeira, do olhar ou do silêncio. A escuta educativa é fundamental para que o docente reconheça a criança como protagonista de sua aprendizagem e compreenda que a inclusão é construída no encontro entre sujeito e ambiente.

Segundo Perrenoud um dos aspectos mais evidentes dessa situação tão difícil na educação infantil é a organização dos espaços nas instituições, surgindo daí a relevância dessa temática como primordial para defender a ideia da brincadeira dirigida ou livre ser reconhecida como aquisição de aprendizagem. (PERRENOUD – 2002)

É importante destacar que a inclusão não se refere apenas às crianças com deficiência, mas a todas aquelas que, por diferentes razões, apresentam dificuldades, ritmos diferenciados ou contextos vulneráveis. Dessa forma, a formação precisa abranger reflexões sobre diversidade cultural, étnico-racial, linguística e socioeconômica, garantindo que os professores desenvolvam práticas pedagógicas antirracistas, equitativas e que valorizem a pluralidade humana. A criança precisa se reconhecer no espaço educativo e sentir-se pertencente; essa sensação de pertencimento é um dos fatores mais decisivos para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

CONSIDERAÇÃO FINAL

A Educação Infantil, por sua natureza, exige profissionais profundamente sensíveis às singularidades das crianças. Não se trata apenas de conhecer técnicas ou metodologias, mas de compreender o universo da infância, respeitar seu tempo, valorizar suas expressões e reconhecer suas múltiplas linguagens. Quando o professor compreende que cada criança entra no espaço educativo carregando consigo histórias, emoções, identidades, ritmos e necessidades próprias, ele passa a planejar práticas que não apenas ensinam, mas acolhem, potencializam e respeitam. E isso só é possível com uma capacitação docente que ultrapasse a dimensão instrumental e avance para uma formação ética, política e afetiva.

A inclusão, nesse contexto, emerge como um dos maiores desafios contemporâneos, mas também como uma das mais potentes oportunidades de evolução pedagógica. Incluir não é simplesmente permitir o acesso; é garantir a participação ativa, significativa e prazerosa de todas as crianças, especialmente aquelas que historicamente foram invisibilizadas, silenciadas ou excluídas dos processos educacionais. A criança com deficiência, com transtornos do desenvolvimento, com dificuldades específicas, com altas habilidades, com vulnerabilidades sociais ou com ritmos diferenciados de aprendizagem não demanda caridade ou tolerância, mas respeito, direitos, oportunidades e práticas pedagógicas fundamentadas no princípio da equidade.

A formação docente para inclusão, portanto, não pode ser eventual, superficial ou pontual. É necessário instituir políticas formativas que dialoguem com a realidade da escola, com os desafios enfrentados pelos professores e com as necessidades concretas das crianças. Uma formação significativa precisa partir da prática, retornar à prática e transformar a prática. Ela precisa permitir que o professor compreenda os fundamentos da inclusão, mas também que desenvolva estratégias pedagógicas eficazes, criativas e coerentes com as

especificidades de cada criança. Precisa romper com modelos rígidos, conteudistas e homogêneos, substituindo-os por abordagens flexíveis, investigativas, lúdicas e sensíveis à diversidade humana.

A capacitação docente, ao ser construída dentro do ambiente escolar, fortalece laços coletivos, promove o diálogo entre os profissionais, permite a análise de situações reais, gera troca de saberes e consolida uma cultura formativa que se articula continuamente ao cotidiano. A escola que se organiza como espaço de formação potencializa o trabalho pedagógico, incentiva a reflexão crítica, amplia o repertório dos educadores e torna-se mais preparada para acolher, ensinar e incluir todas as crianças. Ao mesmo tempo, reconhece que o professor, para se desenvolver, precisa de condições estruturais adequadas, de tempo destinado ao estudo, de acompanhamento pedagógico e de valorização institucional.

A inclusão também demanda uma postura ativa da gestão escolar, que deve assegurar o funcionamento de uma cultura organizacional comprometida com a equidade. A gestão precisa oferecer formações contínuas, promover rodas de conversa, estudos de caso, encontros pedagógicos e escuta qualificada dos professores. Assumir a inclusão como compromisso institucional significa articular diferentes profissionais — coordenadores pedagógicos, professores, auxiliares, estagiários, agentes de apoio, equipes multidisciplinares — em prol do desenvolvimento global da criança. Quando a gestão reconhece que a inclusão não é um desafio isolado do professor, mas um objetivo compartilhado, a escola se torna um território de acolhimento, pertencimento e aprendizagem.

Outro ponto essencial é o papel da família no processo educativo e inclusivo. A formação docente precisa enfatizar a importância do diálogo aberto, da parceria e da confiança entre escola e família. O professor que ouve as famílias, valoriza seus saberes e compreende sua perspectiva sobre a criança amplia significativamente sua capacidade de planejar intervenções mais

adequadas e sensíveis. A inclusão verdadeira acontece quando todos os envolvidos — escola, família e comunidade — caminham juntos, fortalecendo redes de apoio que garantem a participação plena da criança em todos os aspectos da vida escolar.

A discussão sobre capacitação docente e inclusão na Educação Infantil reafirma a necessidade de uma pedagogia centrada na criança. Isso significa reconhecer que a infância não é uma preparação para etapas futuras, mas uma fase legítima da vida, com valor próprio. A capacitação docente deve fortalecer práticas que privilegiem o brincar, o movimento, as artes, a imaginação, a curiosidade e o afeto. Uma educação inclusiva e humanizadora precisa permitir que a criança seja protagonista, investigadora e criadora de sentidos. Quando o professor compreende que ensinar não é transmitir, mas criar condições para que a criança experimente o mundo, ele fortalece práticas pedagógicas que promovem autonomia, criatividade, interação e desenvolvimento integral.

A inclusão não pode ser vista como obstáculo ou peso para o professor. Pelo contrário, ela amplia as possibilidades pedagógicas, desestabiliza práticas cristalizadas e obriga a escola a repensar suas concepções, estruturas, rotinas e metodologias. A criança com deficiência, por exemplo, traz consigo formas diferentes de perceber, sentir, movimentar-se e interagir com o mundo, convidando a escola a reinventar modos de ensinar e modos de aprender. Quando a escola assume essa reinvenção como oportunidade de crescimento, ela se torna mais criativa, mais sensível e mais comprometida com a diferença. Assim, a inclusão deixa de ser uma obrigação legal e passa a ser uma prática de justiça social.

A formação docente também precisa abordar temas contemporâneos que atravessam a Educação Infantil, como antirracismo, respeito às diversidades, questões de gênero, culturas infantis, direitos da criança e enfrentamento a violências. A inclusão só é possível quando a escola reconhece e enfrenta

desigualdades históricas, promovendo práticas pedagógicas equitativas que valorizam a identidade e a cultura de cada criança. Professores preparados compreendem que inclusão é, sobretudo, respeito, reconhecimento e acolhimento.

Ao final dessa reflexão ampla, é possível afirmar que o processo de capacitação docente é a base para uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora. Investir na formação dos professores é investir na infância, na equidade e no futuro da sociedade. Professores bem formados, valorizados e apoiados tornam-se profissionais capazes de transformar realidades, fortalecer vínculos, garantir direitos e promover aprendizagens profundas. Uma escola que valoriza a formação continuada é uma escola que reconhece a potência de seus educadores e o direito das crianças a uma educação sensível, justa e humanizadora.

A capacitação docente não é um fim em si mesma, mas um processo permanente que fortalece a escola, transforma práticas, amplia perspectivas e constrói caminhos mais inclusivos. A inclusão, por sua vez, não é uma política isolada, mas uma postura ética que compreende que toda criança tem lugar, voz, valor e potencial. A formação docente e a educação inclusiva caminham juntas, entrelaçadas, sustentando-se mutuamente e reafirmando o compromisso da escola com a dignidade humana. Portanto, ao investir na formação contínua dos professores da Educação Infantil, a sociedade reafirma sua responsabilidade com a construção de um mundo mais justo, plural e acolhedor para todas as crianças, reconhecendo na infância a base de toda possibilidade de transformação social.

A discussão sobre o processo de capacitação docente e sua relação direta com a inclusão de crianças na Educação Infantil permite compreender que a qualidade da educação ofertada nos primeiros anos da infância depende, de forma inquestionável, do investimento contínuo nos profissionais que atuam

nesse segmento. A formação dos professores é um caminho permanente, construído no entrelaçamento entre teoria e prática, entre reflexões e ações, entre desafios e conquistas. Dessa maneira, ao reconhecer o professor como sujeito reflexivo, pesquisador e mediador das aprendizagens, reafirma-se que a educação inclusiva não acontece por decreto ou por boa vontade isolada, mas pela construção coletiva de saberes e práticas que se desenvolvem de forma contínua, intencional e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (Orgs): **As relações interpessoais na formação de Professores**; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papyrus, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

DORNELLES, L. V. O brincar e a produção do sujeito infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

FORTUNA, T. R. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. São Paulo, Cortez, 2010.

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

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança**. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Moacir da. **Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores**. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) ET al: **As relações interpessoais na formação de professores**. 2. Ed. S. Paulo: Loyola, 2004, pp. 79-90.

VYGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PROPÓSITO COMUNICATIVO NAS TURMAS DOS 1º ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

KELLY TAVARES DO NASCIMENTO ⁷

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do propósito comunicativo no processo de alfabetização de estudantes dos 1º anos do Ciclo de Alfabetização, à luz do Currículo da Cidade de São Paulo e de práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto escolar. Fundamentado em uma concepção sociointeracionista de ensino, o trabalho discute como a leitura e a escrita, quando inseridas em situações reais e significativas, contribuem para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A partir de relatos de práticas pedagógicas, evidencia-se que propostas com intencionalidade comunicativa favorecem o engajamento dos estudantes, a construção de sentido e o avanço nas hipóteses de escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Propósito comunicativo. Cultura escrita. Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos pilares da educação básica, pois é nesse momento que as crianças passam a se apropriar, de forma sistemática, da leitura e da escrita como práticas sociais. No 1º ano do Ciclo de Alfabetização, esse processo deve ocorrer de maneira

⁷ Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEU EMEF Vila Atlântica.

articulada, respeitando o desenvolvimento infantil, as experiências prévias dos estudantes e os contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

O Currículo da Cidade de São Paulo orienta que a alfabetização esteja fundamentada na perspectiva da cultura escrita, compreendendo a linguagem como prática social e não apenas como um código a ser decodificado. Dessa forma, torna-se imprescindível que o trabalho pedagógico seja organizado a partir de situações didáticas que atribuam sentido às práticas de leitura e escrita, possibilitando que os estudantes compreendam por que, para quem e para que se escreve.

Nesse sentido, o conceito de propósito comunicativo ocupa lugar central no planejamento docente, pois responde à necessidade de aproximar as práticas escolares das práticas sociais de linguagem. Conforme questiona Lerner (2002), um dos maiores desafios da escola é preservar o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela, evitando atividades descontextualizadas que esvaziam o significado do ato de ler e escrever.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância do propósito comunicativo nas turmas dos 1º anos do Ciclo de Alfabetização, a partir da articulação entre fundamentação teórica e relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola da rede municipal de São Paulo. Busca-se evidenciar como propostas intencionais e contextualizadas contribuem para o engajamento dos estudantes e para o avanço na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA AMPLIADA

A concepção de alfabetização defendida neste trabalho está ancorada nos pressupostos da **Psicogênese da Língua Escrita**, desenvolvida por **Emília Ferreiro e Ana Teberosky**, que compreende a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a alfabetização é entendida como um processo de construção conceitual, no qual a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo de dominar o sistema alfabético convencional, avançando gradativamente por diferentes níveis de compreensão até a escrita alfabética. Tal compreensão rompe com práticas tradicionais de ensino centradas na memorização e na repetição mecânica, reconhecendo a criança como protagonista do próprio processo de aprendizagem.

Essa abordagem é evidenciada por Ferreiro ao afirmar:

O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

(FERREIRO, 1999).

Sob esse enfoque, o erro deixa de ser compreendido como falha ou incapacidade e passa a ser reconhecido como **indicador do pensamento infantil**, revelando as hipóteses formuladas pela criança sobre a escrita. Dessa forma, o erro assume um papel pedagógico fundamental, orientando a prática docente e possibilitando intervenções mais assertivas. Cabe ao professor observar atentamente, registrar os avanços e dificuldades e intervir de forma intencional, propondo situações-problema e desafios adequados às hipóteses de escrita dos estudantes, favorecendo progressões significativas no processo de alfabetização.

As contribuições de **Vygotsky** ampliam essa compreensão ao conceber a aprendizagem como um processo essencialmente **social, histórico e cultural**, mediado pelas interações estabelecidas entre os sujeitos. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo, sendo a linguagem um instrumento central nesse processo. A mediação pedagógica, nesse contexto, torna-se elemento indispensável para a aprendizagem, especialmente quando o professor atua na **Zona de Desenvolvimento Proximal**, potencializando as aprendizagens que ainda não se consolidaram de forma autônoma.

Essa concepção dialógica da aprendizagem aproxima-se do pensamento de **Paulo Freire**, que compreende a escola como um espaço político e social de construção coletiva do conhecimento, no qual o diálogo e a problematização da realidade são elementos centrais do processo educativo. Para Freire, ensinar e aprender são movimentos indissociáveis, sustentados pela troca de saberes e pela valorização das experiências dos sujeitos, conforme destaca:

A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.
(FREIRE, 2023, p. 65).

Nessa perspectiva, a alfabetização assume um caráter emancipatório, na medida em que possibilita ao estudante compreender, interpretar e intervir

criticamente na realidade em que está inserido. O ensino da leitura e da escrita, portanto, ultrapassa a dimensão técnica e instrumental, constituindo-se como prática social significativa e comprometida com a formação de sujeitos críticos e participativos.

Delia Lerner (2002) contribui para essa discussão ao defender que o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer em **situações reais de uso da linguagem**, nas quais os estudantes tenham um motivo legítimo para ler e escrever. Segundo a autora, aprender a escrever implica compreender as condições de produção dos textos, considerando o destinatário, a finalidade comunicativa e o contexto de circulação. Assim, o trabalho pedagógico deve oportunizar práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido para o aluno, garantindo a função social da linguagem.

O **Currículo da Cidade de São Paulo**, alinhado a essas concepções teóricas construtivistas e sociointeracionistas, orienta práticas pedagógicas que valorizam a linguagem como instrumento de interação, expressão e construção de sentidos. O documento enfatiza a importância das quatro situações didáticas fundamentais — leitura pelo professor, leitura pelo aluno, escrita pelo aluno e escrita mediada pelo professor — como organizadoras do trabalho pedagógico no **Ciclo de Alfabetização**, assegurando a participação ativa dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desse modo, a alfabetização, compreendida à luz dessas contribuições teóricas, configura-se como um processo dinâmico, reflexivo e socialmente situado, no qual o estudante é reconhecido como sujeito histórico e ativo, e o professor como mediador intencional, responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da apropriação da linguagem escrita em sua função social.

METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

As práticas pedagógicas apresentadas neste artigo foram desenvolvidas em uma turma de **1º ano do Ensino Fundamental**, em uma unidade escolar da **rede municipal de São Paulo**, pertencente a um **Centro Educacional Unificado (CEU)**, cujos espaços são compreendidos como **ambientes educativos ampliados**, favorecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula. A concepção de educação adotada reconhece o CEU

como território educativo, no qual os diferentes espaços — como biblioteca, pátio, quadra, parques e demais ambientes coletivos — potencializam as interações sociais, as experiências culturais e as práticas de linguagem, ampliando o repertório dos estudantes.

O planejamento docente foi elaborado de forma intencional e articulada, considerando o **Projeto Político-Pedagógico da escola**, o **Projeto de Território** e o **eixo temático da identidade**, com o objetivo de valorizar as vivências, os saberes prévios e a diversidade cultural dos estudantes. As propostas pedagógicas buscaram estabelecer relações entre a experiência escolar e o contexto sociocultural dos alunos, promovendo situações de aprendizagem que dialogassem com o cotidiano das crianças e com as práticas sociais de leitura e escrita presentes em seu entorno.

As atividades foram organizadas ao longo do ano letivo, respeitando a progressão das aprendizagens e os diferentes ritmos de desenvolvimento, tendo como fio condutor o **brincar**, a **exploração** e a **experimentação**. O brincar foi compreendido como linguagem fundamental da infância e como estratégia pedagógica capaz de mobilizar o interesse, a curiosidade e o engajamento dos estudantes, favorecendo a construção de conhecimentos de forma significativa. As experiências propostas priorizaram a participação ativa das crianças, o trabalho colaborativo e o protagonismo estudantil no processo de alfabetização.

No que se refere à organização didática, as propostas contemplaram situações diversificadas de leitura e escrita, incluindo momentos de leitura pelo professor, leitura pelo aluno, escrita autônoma e escrita mediada, garantindo o contato sistemático com diferentes gêneros textuais e suportes de circulação social. Essas situações possibilitaram aos estudantes compreender a função social da linguagem escrita, bem como avançar na construção do **Sistema de Escrita Alfabética**, respeitando as hipóteses elaboradas em cada etapa do processo.

A avaliação ocorreu de forma **processual, diagnóstica e contínua**, por meio de sondagens iniciais e periódicas, análise das produções escritas, registros

sistemáticos em **portfólios individuais** e observação das interações dos estudantes durante as atividades propostas. Os registros avaliativos permitiram acompanhar os avanços, identificar desafios e subsidiar o **replanejamento das intervenções pedagógicas**, assegurando a intencionalidade do trabalho docente. A avaliação, nesse contexto, assumiu um caráter formativo, orientando as decisões pedagógicas e contribuindo para a garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas evidenciam uma concepção de alfabetização comprometida com a formação integral da criança, fundamentada em princípios construtivistas e sociointeracionistas, que reconhecem o estudante como sujeito ativo do processo educativo e o professor como mediador responsável por criar condições para aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente referenciadas

O PROPÓSITO COMUNICATIVO COMO EIXO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O trabalho com o propósito comunicativo esteve presente em todas as propostas desenvolvidas, garantindo que a escrita não fosse realizada de forma mecânica ou descontextualizada. Cada produção textual partiu de uma situação real de comunicação, na qual os estudantes compreendiam claramente o que iriam escrever, para quem e com qual finalidade.

A escrita de e-mails coletivos, por exemplo, possibilitou que os estudantes utilizassem a linguagem escrita para solicitar eventos à gestão escolar, exercitando a cidadania e o uso funcional da escrita. Já os bilhetes enviados às famílias, como os convites para o piquenique literário e para a festa do pijama, fortaleceram a parceria entre escola e família, além de atribuírem sentido social às produções.

Outras atividades, como a elaboração de listas de objetos, listas de personagens, gráficos de preferências, legendas para imagens e organização dos cantos pedagógicos, permitiram que os estudantes refletissem sobre a escrita em diferentes gêneros textuais, ampliando o repertório linguístico e desenvolvendo habilidades de organização do pensamento.

Destaca-se também o papel da professora como escriba em determinadas situações, especialmente na produção de textos coletivos e relatos de experiências, garantindo o acesso dos estudantes à linguagem escrita convencional, mesmo quando ainda não dominavam o sistema alfabético. Essa mediação possibilitou a compreensão da estrutura textual, da segmentação das palavras e da função social do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas pedagógicas desenvolvidas evidenciaram que o trabalho com propósito comunicativo contribui significativamente para o engajamento dos estudantes no processo de alfabetização. As crianças demonstraram maior interesse pelas atividades, participação ativa nas propostas e avanços nas hipóteses de escrita.

Observou-se que, ao compreenderem a função social da escrita, os estudantes passaram a atribuir sentido às produções, reconhecendo-se como autores de textos que circulam para além da sala de aula. Esse reconhecimento fortaleceu a autoestima, a autonomia e o protagonismo infantil.

Além disso, o uso dos diferentes espaços do CEU e a valorização das vivências contribuíram para tornar o processo de alfabetização mais significativo, articulando leitura, escrita, oralidade e escuta em um movimento integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o propósito comunicativo nas turmas dos **1º anos do Ciclo de Alfabetização** reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a criança como **sujeito histórico, social e cultural**. Alfabetizar vai

além de ensinar o código escrito; implica inserir os estudantes na **cultura escrita**, possibilitando que compreendam e utilizem a linguagem em diferentes contextos sociais, reconhecendo a leitura e a escrita como práticas sociais carregadas de sentido e intencionalidade.

Nesse contexto, o ensino da leitura e da escrita deve oportunizar situações em que os estudantes tenham **motivos reais para ler e escrever**, considerando o destinatário, a finalidade comunicativa e o contexto de circulação dos textos. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da autoria e do pensamento crítico, ao mesmo tempo em que favorecem a participação ativa das crianças nas atividades propostas.

Conclui-se que propostas pedagógicas pautadas em **situações reais de comunicação** favorecem a aprendizagem, promovem o engajamento dos estudantes e contribuem para a consolidação do **Sistema de Escrita Alfabética**, na medida em que respeitam as hipóteses de escrita e os percursos individuais de aprendizagem. Ao atribuir sentido às práticas de linguagem, essas propostas fortalecem a relação do estudante com a leitura e a escrita, tornando o processo de alfabetização mais significativo e contextualizado.

Dessa forma, o professor assume um papel fundamental como **mediador do conhecimento**, organizando situações didáticas intencionais, desafiadoras e coerentes com os objetivos de aprendizagem, que garantam o **direito de aprender de todas as crianças**. Ao planejar práticas pedagógicas alinhadas a uma concepção democrática e inclusiva de educação, a escola reafirma seu compromisso com a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CARVALHO, Ana. **Diversidade Cultural: da Periferia para o Coração dos Museus.** *Boletim ICOM Portugal*, série III, 5 (Janeiro, 2016): 8-12. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/16736>

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

CASTEDO M. **Situações Habituais de leitura e escrita na alfabetização inicial.**

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1aaUY7YZ1GmRN3IWxPFc4AtEjygBewQwT/view?usp=share_link.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.**

Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa – 1º ano. 5. ed.

São Paulo: SME/COPED, 2025.

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal da Educação Coordenadoria Pedagógica**

Currículo da cidade: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. São Paulo:

SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal da Educação Coordenadoria Pedagógica: orientações didáticas da cidade Língua Portuguesa – v. 1 e v2. COPED – São Paulo: 2019.**

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal da Educação Coordenadoria Pedagógica Currículo da cidade: Ensino Fundamental. Matemática. São Paulo: SME/COPED, 2017.**



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PROPÓSITO COMUNICATIVO NAS TURMAS DOS 1º ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

KELLY TAVARES DO NASCIMENTO ⁸

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do propósito comunicativo no processo de alfabetização de estudantes dos 1º anos do Ciclo de Alfabetização, à luz do Currículo da Cidade de São Paulo e de práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto escolar. Fundamentado em uma concepção sociointeracionista de ensino, o trabalho discute como a leitura e a escrita, quando inseridas em situações reais e significativas, contribuem para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A partir de relatos de práticas pedagógicas, evidencia-se que propostas com intencionalidade comunicativa favorecem o engajamento dos estudantes, a construção de sentido e o avanço nas hipóteses de escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Propósito comunicativo. Cultura escrita. Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos pilares da educação básica, pois é nesse momento que as crianças passam a

⁸ Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no CEU EMEF Vila Atlântica.

se apropriar, de forma sistemática, da leitura e da escrita como práticas sociais. No 1º ano do Ciclo de Alfabetização, esse processo deve ocorrer de maneira articulada, respeitando o desenvolvimento infantil, as experiências prévias dos estudantes e os contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

O Currículo da Cidade de São Paulo orienta que a alfabetização esteja fundamentada na perspectiva da cultura escrita, compreendendo a linguagem como prática social e não apenas como um código a ser decodificado. Dessa forma, torna-se imprescindível que o trabalho pedagógico seja organizado a partir de situações didáticas que atribuam sentido às práticas de leitura e escrita, possibilitando que os estudantes compreendam por que, para quem e para que se escreve.

Nesse sentido, o conceito de propósito comunicativo ocupa lugar central no planejamento docente, pois responde à necessidade de aproximar as práticas escolares das práticas sociais de linguagem. Conforme questiona Lerner (2002), um dos maiores desafios da escola é preservar o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela, evitando atividades descontextualizadas que esvaziam o significado do ato de ler e escrever.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância do propósito comunicativo nas turmas dos 1º anos do Ciclo de Alfabetização, a partir da articulação entre fundamentação teórica e relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola da rede municipal de São Paulo. Busca-se evidenciar como propostas intencionais e contextualizadas contribuem para o engajamento dos estudantes e para o avanço na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA AMPLIADA

A concepção de alfabetização defendida neste trabalho está ancorada nos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que compreende a criança como sujeito ativo na

construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a alfabetização é entendida como um processo de construção conceitual, no qual a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo de dominar o sistema alfabético convencional, avançando gradativamente por diferentes níveis de compreensão até a escrita alfabética. Tal compreensão rompe com práticas tradicionais de ensino centradas na memorização e na repetição mecânica, reconhecendo a criança como protagonista do próprio processo de aprendizagem.

Essa abordagem é evidenciada por Ferreiro (1999) destacar que:

O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

Sob esse enfoque, o erro deixa de ser compreendido como falha ou incapacidade e passa a ser reconhecido como indicador do pensamento infantil, revelando as hipóteses formuladas pela criança sobre a escrita. Dessa forma, o erro assume um papel pedagógico fundamental, orientando a prática docente e possibilitando intervenções mais assertivas. Cabe ao professor observar atentamente, registrar os avanços e dificuldades e intervir de forma intencional, propondo situações-problema e desafios adequados às hipóteses de escrita dos estudantes, favorecendo progressões significativas no processo de alfabetização.

As contribuições de Vygotsky ampliam essa compreensão ao conceber a aprendizagem como um processo essencialmente social, histórico e cultural, mediado pelas interações estabelecidas entre os sujeitos. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo, sendo a linguagem um instrumento central nesse processo. A mediação pedagógica, nesse contexto,

torna-se elemento indispensável para a aprendizagem, especialmente quando o professor atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, potencializando as aprendizagens que ainda não se consolidaram de forma autônoma.

Essa concepção dialógica da aprendizagem aproxima-se do pensamento de Paulo Freire, que compreende a escola como um espaço político e social de construção coletiva do conhecimento, no qual o diálogo e a problematização da realidade são elementos centrais do processo educativo. Para Freire, ensinar e aprender são movimentos indissociáveis, sustentados pela troca de saberes e pela valorização das experiências dos sujeitos, conforme destaca A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.

(FREIRE, 2023, p. 65).

Nessa perspectiva, a alfabetização assume um caráter emancipatório, na medida em que possibilita ao estudante compreender, interpretar e intervir criticamente na realidade em que está inserido. O ensino da leitura e da escrita, portanto, ultrapassa a dimensão técnica e instrumental, constituindo-se como prática social significativa e comprometida com a formação de sujeitos críticos e participativos.

Delia Lerner (2002) contribui para essa discussão ao defender que o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer em situações reais de uso da linguagem, nas quais os estudantes tenham um motivo legítimo para ler e escrever. Segundo a autora, aprender a escrever implica compreender as condições de produção dos textos, considerando o destinatário, a finalidade comunicativa e o contexto de circulação. Assim, o trabalho pedagógico deve oportunizar práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido para o aluno, garantindo a função social da linguagem.

O Currículo da Cidade de São Paulo, alinhado a essas concepções teóricas construtivistas e sociointeracionistas, orienta práticas pedagógicas que

valorizam a linguagem como instrumento de interação, expressão e construção de sentidos. O documento enfatiza a importância das quatro situações didáticas fundamentais pela leitura pelo professor, leitura pelo aluno, escrita pelo aluno e escrita pelo professor, como organizadoras do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização, além da educação integral, inclusiva e equitativa, assegurando a participação ativa dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e educando o sujeito pela sua integralidade.

Desse modo, a alfabetização, compreendida à luz dessas contribuições teóricas, configura-se como um processo dinâmico, reflexivo e socialmente situado, no qual o estudante é reconhecido como sujeito histórico e ativo, e o professor como mediador intencional, responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da apropriação da linguagem escrita em sua função social.

METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

As práticas pedagógicas apresentadas neste artigo foram desenvolvidas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma unidade escolar da rede municipal de São Paulo, pertencente a um Centro Educacional Unificado (CEU), cujos espaços são compreendidos como ambientes educativos ampliados, favorecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula. A concepção de educação adotada reconhece o CEU como território educativo, no qual os diferentes espaços: biblioteca, pátio, quadra, parques e demais ambientes coletivos potencializam as interações sociais, as experiências culturais e as práticas de linguagem, ampliando o repertório dos estudantes.

O planejamento docente foi elaborado de forma intencional e articulada, considerando o Projeto Político-Pedagógico da escola, o Projeto de Território e o eixo temático da identidade, com o objetivo de valorizar as vivências, os

saberes prévios e a diversidade cultural dos estudantes. As propostas pedagógicas buscaram estabelecer relações entre a experiência escolar e o contexto sociocultural dos alunos, promovendo situações de aprendizagem que dialogassem com o cotidiano das crianças e com as práticas sociais de leitura e escrita presentes em seu entorno.

As atividades foram organizadas ao longo do ano letivo, respeitando a progressão das aprendizagens e os diferentes ritmos de desenvolvimento, tendo como fio condutor o **brincar**, a **exploração** e a **experimentação**. O brincar foi compreendido como linguagem fundamental da infância e como estratégia pedagógica capaz de mobilizar o interesse, a curiosidade e o engajamento dos estudantes, favorecendo a construção de conhecimentos de forma significativa. As experiências propostas priorizaram a participação ativa das crianças, o trabalho colaborativo e o protagonismo estudantil no processo de alfabetização.

No que se refere à organização didática, as propostas contemplaram situações diversificadas de leitura e escrita, incluindo momentos de leitura pelo professor, leitura pelo aluno, escrita autônoma e escrita mediada, garantindo o contato sistemático com diferentes gêneros textuais e suportes de circulação social. Essas situações possibilitaram aos estudantes compreender a função social da linguagem escrita, bem como avançar na construção do Sistema de Escrita Alfabética, respeitando as hipóteses elaboradas em cada etapa do processo.

A avaliação ocorreu de forma processual, diagnóstica e contínua, por meio de sondagens iniciais e periódicas, análise das produções escritas, registros sistemáticos em portfólios individuais e observação das interações dos estudantes durante as atividades propostas. Os registros avaliativos permitiram acompanhar os avanços, identificar desafios e subsidiar o replanejamento das intervenções pedagógicas, assegurando a intencionalidade do trabalho docente. A avaliação, nesse contexto, assumiu um caráter formativo, orientando as decisões pedagógicas e contribuindo para a garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas evidenciam uma concepção de alfabetização comprometida com a formação integral da criança, fundamentada em princípios construtivistas e sociointeracionistas, que reconhecem o estudante como sujeito ativo do processo educativo e o professor como mediador responsável por criar condições para aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente referenciadas.

O PROPÓSITO COMUNICATIVO COMO EIXO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O trabalho com o propósito comunicativo esteve presente em todas as propostas desenvolvidas, garantindo que a escrita não fosse realizada de forma mecânica ou descontextualizada. Cada produção textual partiu de uma situação real de comunicação, na qual os estudantes compreendiam claramente o que iriam escrever, para quem e com qual finalidade.

A escrita de e-mails coletivos, por exemplo, possibilitou que os estudantes utilizassem a linguagem escrita para solicitar eventos à gestão escolar, exercitando a cidadania e o uso funcional da escrita. Já os bilhetes enviados às famílias, como os convites para o piquenique literário e para a festa do pijama, fortaleceram a parceria entre escola e família, além de atribuírem sentido social às produções.

Outras atividades, como a elaboração de listas de objetos, listas de personagens, gráficos de preferências, legendas para imagens e organização dos cantos pedagógicos, permitiram que os estudantes refletissem sobre a escrita em diferentes gêneros textuais, ampliando o repertório linguístico e desenvolvendo habilidades de organização do pensamento.

Destaca-se também o papel da professora como escriba em determinadas situações, especialmente na produção de textos coletivos e relatos de experiências, garantindo o acesso dos estudantes à linguagem escrita

convencional, mesmo quando ainda não dominavam o sistema alfabético. Essa mediação possibilitou a compreensão da estrutura textual, da segmentação das palavras e da função social do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas pedagógicas desenvolvidas evidenciaram que o trabalho com propósito comunicativo contribui significativamente para o engajamento dos estudantes no processo de alfabetização. As crianças demonstraram maior interesse pelas atividades, participação ativa nas propostas e avanços nas hipóteses de escrita.

Observou-se que, ao compreenderem a função social da escrita, os estudantes passaram a atribuir sentido às produções, reconhecendo-se como autores de textos que circulam para além da sala de aula. Esse reconhecimento fortaleceu a autoestima, a autonomia e o protagonismo infantil.

Além disso, o uso dos diferentes espaços do CEU e a valorização das vivências contribuíram para tornar o processo de alfabetização mais significativo, articulando leitura, escrita, oralidade e escuta em um movimento integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o propósito comunicativo nas turmas dos 1º anos do Ciclo de Alfabetização reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a criança como sujeito histórico, social e cultural. Alfabetizar vai além de ensinar o código escrito implica inserir os estudantes na cultura escrita, possibilitando que compreendam e utilizem a linguagem em diferentes contextos sociais, reconhecendo a leitura e a escrita como práticas sociais carregadas de sentido e intencionalidade.

Nesse contexto, o ensino da leitura e da escrita deve oportunizar situações em que os estudantes tenham motivos reais para ler e escrever, considerando o destinatário, a finalidade comunicativa e o contexto de circulação dos textos. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da autoria e do

pensamento crítico, ao mesmo tempo em que favorecem a participação ativa das crianças nas atividades propostas.

Conclui-se que propostas pedagógicas pautadas em situações reais de comunicação favorecem a aprendizagem, promovem o engajamento dos estudantes e contribuem para a consolidação do Sistema de Escrita Alfabética, na medida em que respeitam as hipóteses de escrita e os percursos individuais de aprendizagem. Ao atribuir sentido às práticas de linguagem, essas propostas fortalecem a relação do estudante com a leitura e a escrita, tornando o processo de alfabetização mais significativo e contextualizado.

Dessa forma, o professor assume um papel fundamental como mediador do conhecimento, organizando situações didáticas intencionais, desafiadoras e coerentes com os objetivos de aprendizagem, que garantam o direito de aprender de todas as crianças. Ao planejar práticas pedagógicas alinhadas a uma concepção democrática e inclusiva de educação, a escola reafirma seu compromisso com a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CASTEDO M. **Situações Habituais de leitura e escrita na alfabetização inicial.**

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1aaUY7YZ1GmRN3IWxPFc4AtEjygBewQwT/view?usp=share_link.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, *Delia*. ***Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário***. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa – 1º ano**. 5. ed. São Paulo: SME/COPED, 2025.

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal da Educação Coordenadoria Pedagógica Currículo da cidade: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal da Educação Coordenadoria Pedagógica: orientações didáticas da cidade Língua Portuguesa – v. 1 e v2. COPED** – São Paulo: 2019.

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal da Educação Coordenadoria Pedagógica Currículo da cidade: Ensino Fundamental. Matemática**. São Paulo: SME/COPED, 2017.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

APRENDER NA DIVERSIDADE: PSICOPEDAGOGIA, NEUROCIÊNCIAS COGNITIVAS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI

KELLY TAVARES DO NASCIMENTO⁹

RESUMO

O presente artigo, desenvolvido no âmbito da extensão universitária, tem como objetivo analisar os transtornos e síndromes que impactam o processo de aprendizagem no contexto do século XXI, articulando os fundamentos da Psicopedagogia com as contribuições das Neurociências Cognitivas e da Neurofisiologia da Aprendizagem. Discute-se como o funcionamento cerebral, as funções cognitivas e a diversidade de estilos de aprendizagem influenciam o desempenho escolar, com ênfase na fluência leitora enquanto habilidade essencial para a compreensão e o sucesso acadêmico. Abordam-se os principais transtornos do neurodesenvolvimento e síndromes genéticas presentes no contexto educacional, bem como os desafios da avaliação psicopedagógica, da inclusão escolar e das práticas interventivas contemporâneas. Conclui-se que a atuação psicopedagógica, fundamentada em bases científicas e humanizadas, é fundamental para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral do sujeito.

⁹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no CEU EMEF Vila Atlântica.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Neurociências Cognitivas; Transtornos e Síndromes; Neurofisiologia da Aprendizagem; Fluência Leitora.

INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais vivenciadas no século XXI têm provocado mudanças significativas na forma como a aprendizagem é compreendida, investigada e conduzida nos contextos escolares. A ampliação do acesso à escolarização, aliada ao avanço das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento humano, tornou mais visíveis as diferenças individuais no aprender, bem como o aumento expressivo da identificação de transtornos e síndromes que impactam o desenvolvimento infantil e o desempenho acadêmico. Esse cenário evidencia a necessidade de uma compreensão mais ampla, ética e fundamentada dos processos de aprendizagem, superando explicações simplistas ou exclusivamente biológicas.

Nesse contexto, a Psicopedagogia assume um papel central ao integrar conhecimentos oriundos da Educação, da Psicologia, da Psicanálise, da Linguística e, mais recentemente, das Neurociências. Essa articulação teórica e prática permite compreender o sujeito que aprende em sua totalidade, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e neurológicos. O foco desloca-se da dificuldade isolada para o entendimento do percurso de aprendizagem, das estratégias utilizadas pelo estudante e das condições oferecidas pelo meio.

Os avanços das Neurociências Cognitivas possibilitaram uma compreensão mais aprofundada do funcionamento cerebral e das funções cognitivas envolvidas no aprender, rompendo com concepções reducionistas e deterministas que, por muito tempo, atribuíram as dificuldades escolares exclusivamente ao aluno. Paralelamente, a Neurofisiologia da Aprendizagem contribui para a compreensão dos mecanismos neurais responsáveis pela

aquisição, consolidação e recuperação das informações, evidenciando o papel da plasticidade cerebral ao longo de toda a vida.

Dentre as habilidades essenciais para o sucesso escolar, destaca-se a fluência leitora, frequentemente comprometida em estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento e síndromes genéticas. A fluência leitora constitui-se como um importante indicador do desenvolvimento acadêmico, pois está diretamente relacionada à compreensão textual, ao acesso ao currículo e à participação ativa nas práticas sociais de leitura e escrita.

Diante disso, este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os transtornos e síndromes no século XXI, articulando as contribuições das Neurociências Cognitivas, da Neurofisiologia da Aprendizagem e da Psicopedagogia, com foco na fluência leitora e nos desafios contemporâneos da inclusão escolar, buscando contribuir para práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e fundamentadas cientificamente.

PSICOPEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIAS COGNITIVAS

A Psicopedagogia constitui-se como um campo interdisciplinar voltado ao estudo dos processos de aprendizagem humana, considerando o sujeito em sua singularidade e inserção social. Sua origem está relacionada à necessidade de compreender as dificuldades de aprendizagem para além de uma perspectiva clínica tradicional, incorporando dimensões pedagógicas, afetivas e contextuais. Nesse sentido, a Psicopedagogia não se limita à identificação de déficits, mas busca compreender os modos de aprender, os obstáculos enfrentados e as potencialidades do aprendiz.

As Neurociências Cognitivas, por sua vez, investigam os processos mentais relacionados à atenção, memória, linguagem, percepção, funções executivas e emoção, a partir da compreensão do funcionamento cerebral. Esses conhecimentos ampliam a compreensão sobre as bases neurobiológicas da aprendizagem, evidenciando que o cérebro é plástico e capaz de reorganizar-se continuamente a partir das experiências vivenciadas. Tal compreensão rompe

com a ideia de um cérebro estático e imutável, reforçando a importância de intervenções pedagógicas e psicopedagógicas adequadas e precoces.

A articulação entre Psicopedagogia e Neurociências permite uma análise mais contextualizada das dificuldades de aprendizagem, evitando práticas de rotulação, estigmatização e medicalização excessiva. Ao compreender que fatores emocionais, sociais e pedagógicos influenciam diretamente o funcionamento cognitivo, o psicopedagogo amplia seu olhar para além do diagnóstico, promovendo uma atuação ética, preventiva e inclusiva.

Além disso, essa interface contribui para a formação de professores mais conscientes sobre os processos de aprendizagem, favorecendo práticas pedagógicas que respeitem o ritmo, as estratégias e as necessidades dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam transtornos e síndromes.

NEUROFISIOLOGIA DA APRENDIZAGEM

A Neurofisiologia da Aprendizagem estuda os mecanismos cerebrais responsáveis pela aquisição, organização, consolidação e evocação do conhecimento. A aprendizagem ocorre por meio da plasticidade neural, processo dinâmico que envolve a formação, o fortalecimento e a reorganização das conexões sinápticas a partir das experiências vivenciadas pelo sujeito em interação com o ambiente.

Funções cognitivas como atenção, memória, linguagem, percepção e funções executivas estão diretamente relacionadas ao desempenho escolar. A atenção permite a seleção e manutenção de informações relevantes; a memória possibilita o armazenamento e a recuperação dos conteúdos aprendidos; a linguagem viabiliza a comunicação e a simbolização; e as funções executivas regulam o planejamento, a autorregulação e o controle inibitório. Alterações nesses sistemas podem gerar dificuldades significativas na leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos.

Compreender esses mecanismos é fundamental para a identificação das causas das dificuldades de aprendizagem e para a elaboração de intervenções psicopedagógicas eficazes. A Neurofisiologia da Aprendizagem contribui, portanto, para a construção de práticas baseadas em evidências científicas, respeitando o desenvolvimento neurobiológico do estudante.

Além dos aspectos cognitivos, reconhece-se a influência das emoções no aprender. Estados emocionais positivos favorecem a liberação de neurotransmissores associados à motivação e à consolidação da memória, enquanto emoções negativas, como ansiedade e medo, podem comprometer o desempenho cognitivo. Dessa forma, ambientes escolares acolhedores e emocionalmente seguros são fundamentais para a promoção da aprendizagem significativa.

TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XXI

Os transtornos do neurodesenvolvimento manifestam-se precocemente e afetam funções cognitivas, comportamentais, emocionais e sociais essenciais para a aprendizagem. Entre os mais frequentes no contexto escolar destacam-se o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os Transtornos Específicos da Aprendizagem, como a dislexia, a disgrafia e a discalculia.

Essas condições impactam diretamente a atenção sustentada, a memória de trabalho, a linguagem, a autorregulação e as funções executivas, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas e intervenções psicopedagógicas específicas. O grande desafio contemporâneo consiste em garantir o acesso ao conhecimento sem promover a exclusão, a rotulação ou a redução do estudante ao diagnóstico.

No século XXI, observa-se um aumento significativo no número de diagnósticos, o que demanda uma postura crítica por parte dos profissionais da educação e da saúde. É fundamental compreender que o diagnóstico deve ser utilizado como instrumento de compreensão e intervenção, e não como

justificativa para o fracasso escolar ou para a limitação das expectativas pedagógicas.

SÍNDROMES GENÉTICAS E NEUROLÓGICAS E APRENDIZAGEM

As síndromes genéticas e neurológicas também representam desafios significativos para o processo de aprendizagem. Síndromes como Down, Williams, X Frágil e outras condições neurológicas apresentam perfis cognitivos específicos, com potencialidades e limitações que devem ser consideradas no planejamento pedagógico.

A atuação psicopedagógica, nesse contexto, deve priorizar o desenvolvimento das potencialidades, respeitando os limites e promovendo a autonomia do sujeito. Estratégias pedagógicas estruturadas, uso de recursos visuais, atividades significativas e adaptações curriculares são fundamentais para favorecer a aprendizagem desses estudantes.

A inclusão escolar depende, portanto, da articulação entre escola, família e profissionais da saúde, construindo uma rede de apoio que possibilite o desenvolvimento integral do estudante, tanto no aspecto acadêmico quanto no social e emocional.

FLUÊNCIA LEITORA SOB A PERSPECTIVA DAS NEUROCIÊNCIAS

A leitura é uma habilidade complexa que envolve a integração de múltiplas áreas cerebrais responsáveis pelo processamento visual, fonológico, semântico e sintático. A fluência leitora caracteriza-se pela capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia adequada, permitindo que o leitor direcione seus recursos cognitivos para a compreensão do texto.

Do ponto de vista neurocognitivo, a fluência leitora depende da automatização da decodificação, processo resultante do fortalecimento das conexões neurais entre as áreas responsáveis pelo reconhecimento das letras, dos sons e dos significados. Dificuldades nesse processo comprometem a

compreensão textual e o desempenho acadêmico, sendo comuns em estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento e síndromes genéticas.

A promoção da fluência leitora requer práticas pedagógicas sistemáticas, intencionais e baseadas em evidências, considerando o ritmo e as necessidades de cada estudante. A Psicopedagogia contribui significativamente nesse processo ao propor intervenções individualizadas e estratégias que favoreçam o desenvolvimento da leitura.

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E INTERVENÇÃO

A avaliação psicopedagógica constitui-se como um processo investigativo contínuo que busca compreender como o sujeito aprende, quais estratégias utiliza e quais fatores interferem positiva ou negativamente nesse processo. Não se trata de um procedimento meramente diagnóstico, mas de uma análise ampla que considera aspectos cognitivos, emocionais, familiares e escolares.

Por meio de entrevistas, observações, atividades lúdicas, provas operatórias e análise das produções escolares, o psicopedagogo identifica dificuldades e potencialidades, subsidiando a elaboração de um plano de intervenção coerente e eficaz. A intervenção psicopedagógica deve ser individualizada, contínua e articulada com a escola e a família.

No desenvolvimento da fluência leitora, estratégias como leitura compartilhada, leitura repetida, atividades de consciência fonológica, jogos linguísticos e uso de textos significativos mostram-se eficazes, especialmente quando realizadas de forma sistemática e contextualizada.

INCLUSÃO ESCOLAR E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios educacionais do século XXI, sobretudo diante do aumento da diversidade presente nas salas de aula e da ampliação do acesso à escolarização de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, síndromes genéticas e outras condições que impactam o processo de aprendizagem. Garantir o direito à aprendizagem desses estudantes exige

transformações profundas nas práticas pedagógicas, na formação inicial e continuada dos professores, na organização curricular, na gestão escolar e na efetivação das políticas públicas educacionais.

A perspectiva inclusiva pressupõe a superação de modelos educacionais homogêneos, historicamente pautados na padronização dos tempos, métodos e avaliações. Nesse sentido, a escola inclusiva reconhece que os estudantes aprendem de formas distintas e em ritmos diferentes, demandando estratégias pedagógicas flexíveis, diversificadas e centradas no sujeito. A inclusão não se limita à matrícula do estudante no ensino regular, mas envolve sua participação ativa, o acesso ao currículo e a construção de experiências de aprendizagem significativas.

A formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da inclusão escolar. Muitos professores ainda se sentem inseguros para lidar com as especificidades dos transtornos e síndromes, o que evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada, fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos sobre desenvolvimento humano, Neurociências, Psicopedagogia e educação inclusiva. O professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, precisa compreender as singularidades de seus estudantes e planejar intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A Psicopedagogia atua como mediadora fundamental nesse processo, contribuindo para a construção de práticas inclusivas que respeitam a diversidade cognitiva, emocional, social e cultural dos estudantes. Sua atuação envolve o assessoramento às equipes escolares, a orientação às famílias, a realização de avaliações psicopedagógicas e a proposição de estratégias de intervenção que favoreçam a aprendizagem e a permanência do estudante na escola. Ao articular os conhecimentos das Neurociências com a prática pedagógica, o psicopedagogo auxilia na compreensão das dificuldades de aprendizagem sem reduzi-las a déficits individuais.

Outro aspecto relevante refere-se à organização escolar e às adaptações curriculares. A inclusão demanda flexibilizações no currículo, nos instrumentos avaliativos e nas metodologias de ensino, de modo a garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. Recursos pedagógicos diversificados, uso de tecnologias assistivas, trabalho colaborativo entre professores e apoio de equipes multiprofissionais são estratégias que fortalecem o processo inclusivo.

Além disso, a construção de uma escola inclusiva implica reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, e não como obstáculos à aprendizagem. Trata-se de promover uma cultura escolar baseada no respeito, na empatia e na valorização da diversidade, combatendo práticas excludentes, preconceitos e estigmatizações. A inclusão escolar, portanto, configura-se como um compromisso ético, social e político, que visa assegurar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, reafirmando o papel da escola como espaço de desenvolvimento humano integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os transtornos e síndromes configuram desafios significativos para a educação no século XXI, exigindo uma atuação psicopedagógica fundamentada nas contribuições das Neurociências Cognitivas e da Neurofisiologia da Aprendizagem. A compreensão dos processos cerebrais envolvidos na aprendizagem, especialmente no desenvolvimento da fluência leitora, possibilita intervenções mais eficazes, inclusivas e humanizadas.

Ao integrar ciência, prática pedagógica e sensibilidade às singularidades do sujeito, a Psicopedagogia reafirma seu compromisso com o desenvolvimento integral do aprendiz e com a promoção do direito à aprendizagem, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia A. ***A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.*** Porto Alegre: Artmed, 2015.

CAPELLINI, Simone Aparecida; GERMANO, Giseli Donadon; CUNHA, Vera Lúcia Orlandi. ***Fluência de leitura: aspectos conceituais e clínicos.*** São Paulo: Pró-Fono, 2014.

DEHAENE, Stanislas. ***Os neurônios da leitura.*** Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Vitor da. ***Psicopedagogia: bases científicas da aprendizagem.*** Petrópolis: Vozes, 2014.

LENT, Roberto. ***Cem bilhões de neurônios?.*** São Paulo: Atheneu, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar: pontos e contrapontos.*** São Paulo: Summus, 2006.

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A COCRIAÇÃO DE NARRATIVAS E O PROTAGONISMO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO COM A BNCC

LARISSA MATTIOLI DE OLIVEIRA

Resumo: O presente artigo relata a experiência do projeto "Minhas Palavras, Minhas Histórias", desenvolvido em uma escola pública com 24 crianças de 5 anos. O objetivo foi investigar como a criação de um contexto leitor e a produção de um jogo de tabuleiro autoral auxiliam no desenvolvimento da coerência narrativa e na função social da escrita. A metodologia utilizou a pesquisa-ação, com coleta de dados via observação participante e análise documental. Os resultados demonstram uma evolução significativa na estruturação lógica das histórias, na ampliação do repertório vocabular e no fortalecimento do letramento digital e da empatia através da criação de personagens diversos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contextos Leitores. Gamificação. BNCC. Protagonismo.

Abstract

Title: Children's Protagonism in Narrative Construction: An Experience Report on Reading Contexts and Gamification in Early Childhood Education.

Abstract: This article reports on the experience of the project "My Words, My Stories," developed in a public school with 24 five-year-old children (Pre-K). The objective was to investigate how the creation of a reading context and the

production of an original board game assist in the development of narrative coherence and the social function of writing. The methodology employed action research, with data collection through participant observation and documentary analysis. The results demonstrate a significant evolution in the logical structuring of stories, the expansion of vocabulary, and the strengthening of digital literacy and empathy through the creation of diverse characters.

Keywords: Early Childhood Education. Reading Contexts. Gamification. BNCC. Protagonism.

Introdução

A inserção da criança de 5 anos no universo letrado na Educação Infantil transcende a decodificação mecânica de fonemas e grafemas; trata-se, primordialmente, da compreensão da função social da leitura e da escrita. Antes da alfabetização formal, o sujeito precisa perceber que a escrita é uma ferramenta viva de registro de memórias, comunicação interpessoal e organização do pensamento. Neste cenário, a criação de "contextos leitores" — ambientes planejados que convidam à interação significativa com o texto — torna-se o eixo central da prática pedagógica. A exposição constante à "leitura de deleite" amplia o vocabulário e permite que a criança internalize estruturas narrativas complexas, fundamentais para o exercício da sua autoria.

O projeto "Minhas Palavras, Minhas Histórias" surge da necessidade de transformar a criança de espectadora em produtora cultural, utilizando o lúdico e a tecnologia como mediadores. O objetivo central deste estudo é investigar como a criação colaborativa de um jogo de tabuleiro, utilizando recursos físicos e digitais (Canva e Chromebooks), auxilia no desenvolvimento da coerência narrativa e na consolidação do interesse pela leitura. Para alcançar tal propósito, a pesquisa buscou metas específicas que permearam todo o ano letivo. Primeiramente, pretendeu-se despertar o interesse das crianças pelos elementos fundamentais da estrutura narrativa (introdução, conflito, clímax e resolução) através da contação e construção de histórias. Paralelamente,

buscou-se guiar os alunos na criação de personagens e cenários autorais, desenvolvendo habilidades no manejo de ferramentas digitais e incentivando a pesquisa iconográfica. Do ponto de vista socioeducativo, o projeto visou fomentar o engajamento familiar no processo de autoria infantil e dar visibilidade às produções da escola pública, culminando na produção de exemplares físicos do jogo para cada aluno, validando a escrita como uma forma eficaz de comunicação e partilha social.

A Importância dos Contextos Leitores na Educação Infantil

A construção de um contexto leitor na primeira infância não visa a antecipação da alfabetização mecânica, mas sim a imersão da criança na cultura escrita de forma significativa. Antes de ler convencionalmente, o sujeito se familiariza com o objeto livro e compreende a função social da leitura e da escrita. No cenário escolar, isso envolve entender que a escrita é uma ferramenta viva de registro de memórias, comunicação e organização do pensamento, permitindo à criança distinguir entre o desenho e a grafia, além de compreender convenções como a direcionalidade e os diferentes gêneros textuais, desde poemas a manuais de instruções.

Nesse processo, a "leitura de deleite" — realizada de forma mediada e constante pelo educador — atua como um aporte linguístico fundamental. Através dela, a criança internaliza palavras e conectivos complexos que divergem da linguagem coloquial cotidiana, ampliando consideravelmente seu repertório vocabular. Essa riqueza linguística é o que permite que o aluno não apenas reproduza falas, mas organize pensamentos lógicos, estabelecendo relações de causa e efeito e compreendendo a estrutura narrativa composta por introdução, desenvolvimento, conflito e resolução.

Além disso, as histórias funcionam como simulações da vida social e portais para a imaginação. Ao ouvir sobre personagens que enfrentam desafios, as crianças realizam um exercício de empatia e alteridade, projetando seus próprios sentimentos e aprendendo a nomear emoções complexas, como o medo e a

raiva, em um ambiente seguro. No projeto "Minhas Palavras, Minhas Histórias", essa base narrativa serviu como combustível para o brincar e para a autoria, permitindo que as crianças deixassem de ser espectadoras para se tornarem produtoras de cultura.

Por fim, o contexto leitor é indissociável do afeto. O momento da leitura mediada estabelece uma conexão emocional com o livro, garantindo que a criança associe a literatura ao prazer e não à obrigação. Essa memória afetiva é o que consolida a formação de um leitor crítico e apaixonado para toda a vida, capacitando-o para "ler o mundo" de forma emancipada e criativa.

.A Escola como Pólo de Irradiação Cultural

A repercussão do projeto no núcleo familiar reitera que a escola pública deve atuar como um pólo de irradiação cultural. Segundo **Nunes (2006)**, a integração entre os saberes escolares e as vivências domésticas é o que confere sentido ao currículo na Educação Infantil. Ao levar o jogo para casa, a criança não transporta apenas um objeto pedagógico, mas uma prova tangível de sua capacidade produtiva.

Essa dinâmica rompe com a visão tradicional de que a família é apenas receptora de informações da escola. Conforme aponta **Ciavatta (2002)**, quando a comunidade percebe a materialidade do trabalho pedagógico — neste caso, a transposição do desenho infantil para o layout digital e o tabuleiro — ocorre uma valorização do saber docente e do potencial discente. O "momento leitor" no lar passa a ser, portanto, um espaço de mediação compartilhada, onde o livro e o jogo tornam-se instrumentos de emancipação social e afetiva.

Fundamentação Teórica: O Diálogo entre Teoria e Prática

A base teórica deste trabalho é multidimensional, buscando suporte em autores que compreendem a criança como um sujeito histórico e de direitos.

Segundo Vygotsky (2007), o aprendizado da escrita não é apenas uma habilidade motora, mas um processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores. A criança precisa entender "para que serve" a escrita. No projeto, isso se manifestou na percepção de que a escrita registra memórias, comunica desejos e, fundamentalmente, organiza as regras de um jogo. Paulo Freire (2008) corrobora essa visão ao afirmar que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra". Ao criar contextos leitores, oferecemos à criança as chaves para interpretar sua própria realidade.

A utilização do jogo como estratégia pedagógica encontra respaldo em Kishimoto (2011), que define o brincar como a ferramenta principal de construção do conhecimento na infância. Para estruturar a imaginação, utilizamos os conceitos de Gianni Rodari (1982) em sua "Gramática da Fantasia". Rodari sugere que a criatividade não é um dom nato, mas uma função que pode ser estimulada por meio de técnicas narrativas. O projeto utilizou o "binômio fantástico" e a subversão de contos clássicos para provocar o pensamento divergente nos alunos.

A articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o eixo central que confere intencionalidade pedagógica às ações. O projeto atende aos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil:

Conviver: O trabalho em grupo para criar histórias e o jogo promove a convivência e o respeito às diferentes opiniões.

Brincar: A metodologia é essencialmente lúdica, utilizando o jogo como fio condutor da aprendizagem. O brincar é central, conforme aponta Kishimoto (2011).

Participar: As crianças participam ativamente de todas as etapas, desde a concepção dos personagens até os testes do jogo e a tomada de decisões.

Explorar: A exploração de diferentes gêneros textuais, de ferramentas digitais e materiais para a prototipação do jogo é constante.

Expressar: O projeto é um convite permanente à expressão de ideias, sentimentos e fantasias por meio de múltiplas linguagens: oral, escrita e visual (desenho).

Conhecer-se: Ao criar personagens e narrativas, a criança projeta seus próprios sentimentos e ideias, em um processo de autoconhecimento e construção de identidade. A abordagem da diversidade nas características dos personagens também promove o respeito a si e ao outro.

O projeto mobilizou para além dos direitos de aprendizagem os campos de experiência:

- **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** É o campo central do projeto. Todas as etapas — da contação de histórias à criação das próprias narrativas, da definição de personagens à verbalização das regras do jogo — visam ampliar o repertório linguístico, a capacidade de argumentação e a organização do pensamento criativo.
- **O eu, o outro e o nós:** A dinâmica colaborativa, as rodas de conversa para definir personagens e a inclusão de diversidade (dificuldades físicas e cognitivas) promovem a empatia, o respeito e a construção de uma identidade coletiva.
- **Corpo, gestos e movimentos:** Embora não seja o foco principal, a atividade de desenhar e manipular as peças do jogo envolve a motricidade fina e a expressão corporal.
- **Traços, sons, cores e formas:** Este campo é amplamente contemplado na criação visual dos personagens, cenários e acessórios, tanto no papel quanto no meio digital, permitindo que as crianças explorem e materializem sua imaginação.
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** A estrutura narrativa ("era uma vez", "desse dia em diante") e os

componentes do jogo (cartas de tempo e lugar) introduzem noções de temporalidade e espacialidade de forma lúdica e contextualizada. A análise da estrutura de um jogo também desenvolve o raciocínio lógico.

4. Metodologia: O Percurso da Pesquisa-Ação

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa. O estudo foi realizado em uma unidade de ensino público com uma turma de 24 crianças de 5 anos ao longo de dois semestres.

A trajetória metodológica dividiu-se em:

1. **Etapa de Contextualização:** Leitura de diversos gêneros e introdução aos marcadores temporais ("era uma vez", "depois de um tempo").
2. **Criação e Digitalização:** Produção autoral de personagens, acessórios e cenários. Utilizou-se o *Chromebooks* para digitalizar os desenhos, integrando o letramento digital ao processo analógico.
3. **Prototipagem e Testagem:** Criação física do jogo de tabuleiro e rodadas de teste com as crianças para ajuste de regras e lógica narrativa.

Da Oralidade ao Protótipo Digital

CRIAÇÃO DE PERSONAGENS:

- Em um primeiro momento, as crianças foram desafiadas a criar seus próprios personagens para o início da criação do jogo.
- Os personagens foram desenhados pelas crianças utilizando ferramentas digitais, como *chromebooks*, explorando diferentes estilos e técnicas de ilustração.
- Após os registros serem concretizados as crianças nomearam os personagens.

- Realizaram uma roda de conversa com todo o grupo, com o objetivo de enriquecer os personagens e o universo do jogo ao discutir suas características físicas, sociais e emocionais. Esta sessão foi crucial para dar visibilidade e integrar a diversidade, incluindo aspectos como dificuldades físicas e cognitivas, e promovendo o respeito às diferenças em todas as criações.

DESENHO DE CENÁRIOS E ACESSÓRIOS:

- As crianças, em pequenos grupos, iniciaram uma pesquisa e listagem ativa de diversos locais e ambientes que puderam servir como cenários potenciais para o jogo.
- Em seguida, utilizaram plataformas para selecionar as imagens que melhor representam esses ambientes, consolidando visualmente suas escolhas.
- Da mesma forma, as crianças idealizaram e desenharam em folha A4 com canetinhas e lápis de cor, os acessórios que os personagens utilizaram no jogo.

DIGITALIZAÇÃO:

- Os desenhos dos personagens, cenários e acessórios criados pelas crianças foram digitalizados.
- Após a digitalização, as educadoras desenvolveram o layout do jogo com ênfase visual para a Educação Infantil, contendo todos os aspectos em jogo.
- Produziram assim as cartas do jogo por segmentos que estão presentes em uma narrativa, como características, personagens, locais etc.
- Após concluída esta etapa deram seguimento a etapa “testando o jogo”.

Gamificação e Testagem

TESTANDO O JOGO:

- Realizaram a prototipação via digital e realizaram ajustes com os adultos na primeira fase, observando necessidades como regras que foram efetivas e elementos físicos necessários.
- Imprimiram em folha sulfite A4, via já com os primeiros ajustes para jogar e testar. Em seguida, fizeram ajustes como layout e regras.
- Já finalizada a parte digital e feito a realização de testes fizeram protótipo do jogo utilizando materiais disponíveis na escola como , folha sulfite, plástico para plastificação, dados e pinos.
- Realizaram os testes com as crianças propondo novos ajustes como quantidade de pinos necessários, ajustes de regras e organização das cartas.
- Desenvolveram um protótipo funcional do jogo. Esta versão inicial foi utilizada para testes, validação e para que as crianças pudessem interagir com sua criação de forma efetiva.

Resultados e Discussão

Os dados foram coletados através da análise comparativa das narrativas infantis em três momentos: inicial, durante a criação do jogo e após a utilização do protótipo final.

Percebeu-se inicialmente que todas as crianças conheciam as ideias de “Era uma vez”, como partida do início de uma história e que possuíam repertórios como conto de fadas para suas criações, muitas vezes apenas reproduzindo o já visto anteriormente em outras contos. Isso se evidenciou em cerca de 20 crianças, sendo que 4 possuíam pouco ou nenhum repertório.

Quando solicitado que inventasse algo novo sem utilizar as bases anteriores, não compreendiam os conceitos de coerência, iniciando histórias com um personagem e propondo situações desconexas no decorrer da narrativa. Isso se evidenciou em cerca de 22 crianças.

Possuíam pouco ou nenhuma noção de tempo e espaço em suas criações, o que se evidenciou em escritas que surgiam espaços e tempos sem contextos prévios com a narrativa. Como “ a princesa estava no castelo e apareceu um tubarão e começou a atacar ela”, desconsiderando o local em que a personagem se encontrava e a impossibilidade de um tubarão estar fora de seu habitat. Ou como em “ de dia o menino estava no shopping e dai foi dormir”, não contextualizando que o tempo passou e que foi para outro local. Isso foi observado em 24 das crianças estudadas.

Havia, ainda, uma tendência à escrita enumerativa (n=5), na qual a história se resumia a uma lista de ações ou compras, sem um conflito ou objetivo definido interpretando a história como uma sequência de acontecimentos, criando contextos como “ foi aos supermercados, foi ao cinema, foi pra casa foi para...” ou “ ela estava no mercado e comprou, sorvete, brinquedos, maçã, laranja, banana...” sem criar situações no decorrer e nem ao final, visto que listaram diversos lugares e coisas durante toda a história.

Como pode ser observado no Quadro 1, a evolução das crianças demonstrou uma transição de narrativas enumerativas para construções dotadas de nexos causais.

Quadro 1: Evolução das Estruturas Narrativas das Crianças (n=24)

Indicador de Análise	Momento Inicial (Diagnóstico)	Momento Final (Após Gamificação)

Repertório Criativo	Reprodução passiva de contos de fadas clássicos (clichês).	Criação de personagens autorais com características diversas.
Coerência Espaço-Temporal	Narrativas desconexas (ex: tubarão no castelo); saltos temporais sem lógica.	Uso de conectivos de transição ("no dia seguinte", "naquele lugar").
Estrutura de Enredo	Escrita enumerativa (listagem de ações/compras) sem conflito gerador.	Estruturação lógica: Introdução, Conflito (Até que...) e Desfecho.
Letramento Digital	Contato esporádico e passivo com tecnologia.	Uso protagonista de ferramentas (Canva/Chromebooks) para design de jogo.
Interação Social	Individualismo ou dificuldade em aceitar sugestões no enredo alheio.	Colaboração ativa, escuta empática e resolução conjunta de regras.

A análise dos resultados, sob a ótica de **Vygotsky (2007)**, revela que o jogo de tabuleiro funcionou como uma ferramenta de mediação simbólica. Ao enfrentarem o desafio de criar regras e conexões lógicas, as crianças operaram em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o suporte tecnológico

(Canva) e a mediação docente permitiram que elas realizassem tarefas narrativas que ainda não conseguiriam executar de forma isolada.

A Evolução após a Gamificação

Com a introdução do jogo e a mediação docente, houve uma mudança qualitativa. A necessidade de criar regras e cartas de "tempo" e "lugar" forçou a organização do pensamento lógico. As crianças passaram a utilizar conectivos de continuidade, como "no dia seguinte", "mas então" e "até que".

A análise documental revelou que a "leitura ativa" — onde a criança decide o destino do personagem no jogo — consolidou a compreensão da estrutura narrativa (início, meio e fim). O erro lógico (o tubarão no castelo) passou a ser corrigido pelo próprio grupo durante as partidas, demonstrando a apropriação dos conceitos de contexto e verossimilhança.

Observou-se um aumento significativo nas tentativas de escrita espontânea. O interesse pelos livros da biblioteca de sala triplicou, pois as crianças agora buscavam referências para "melhorar seus personagens". A inclusão de temas como diversidade no jogo também reduziu conflitos interpessoais na turma, pois as crianças passaram a verbalizar melhor seus sentimentos, utilizando o vocabulário emocional aprendido nas histórias.

Impacto Socioemocional e Tecnológico

A utilização de ferramentas digitais não foi apenas instrumental; serviu para conferir "status de autor" às crianças. Ver seus desenhos transformados em cartas de jogo profissionais elevou a autoestima e o interesse pela escrita espontânea. Além disso, a inclusão de personagens com deficiências nas histórias gerou debates ricos sobre diversidade, evidenciando o papel da literatura como simulação da vida e exercício de alteridade.

O Impacto na Comunidade e o Fortalecimento do Vínculo Escola-Família

A eficácia de um projeto pedagógico na Educação Infantil não se restringe ao ganho cognitivo individual do aluno, mas expande-se para a rede de relações que o circunda. O projeto "Minhas Palavras, Minhas Histórias" atuou como um catalisador para o fortalecimento da **integração escola-família**, um dos pilares preconizados pela BNCC e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Corresponsabilidade e Engajamento Familiar

A participação das famílias no processo de desenvolvimento do jogo e das narrativas permitiu uma transição da postura passiva dos responsáveis para uma postura de **coautoria**. Ao serem convidados a testar os protótipos dos jogos em casa e a oferecerem *feedback* sobre as histórias criadas pelos filhos, os familiares estabeleceram novos canais de comunicação com a unidade escolar.

Observou-se um aumento qualitativo na busca por diálogos com os educadores, não apenas para tratar de questões burocráticas ou disciplinares, mas para discutir o progresso criativo e linguístico das crianças. Essa aproximação reduziu o distanciamento institucional e fomentou um ambiente de confiança mútua.

O Fomento do "Momento Leitor" no Ambiente Doméstico

Um dos impactos mais significativos observados foi a transposição do "contexto leitor" da sala de aula para o ambiente doméstico. O projeto estimulou a criação de rotinas de leitura em casa, onde o jogo serviu como elemento mediador.

Muitos responsáveis relataram que a empolgação da criança ao ver sua produção digitalizada e materializada (através de ferramentas de design gráfico digital e das impressões) gerou um "efeito de contágio", incentivando os adultos a retomarem hábitos de leitura para acompanhar o interesse dos pequenos. Esse movimento é fundamental para a **alfabetização em sentido lato**, pois insere a criança em um ambiente onde a leitura é valorizada e praticada pelos seus modelos de referência.

Ressignificação da Leitura no Universo Infantil

Por fim, o projeto promoveu uma alteração na percepção social sobre a importância da literatura na infância. As famílias passaram a compreender que a leitura não é apenas uma atividade preparatória para o Ensino Fundamental, mas um direito de expressão e uma ferramenta de desenvolvimento emocional.

A visibilidade dada às produções das crianças na comunidade escolar validou o protagonismo dos alunos, fazendo com que os pais percebessem seus filhos de 5 anos como seres capazes de produzir cultura e tecnologia. Esse reconhecimento social é um poderoso reforço positivo que solidifica a identidade da criança como sujeito leitor e autor desde o início de sua vida escolar.

Considerações Finais

O projeto "Minhas Palavras, Minhas Histórias" demonstrou que a construção de contextos leitores na Educação Infantil é um processo indissociável da garantia dos direitos de aprendizagem. A investigação revelou que crianças de 5 anos, quando inseridas em ambientes de alta intencionalidade pedagógica, são capazes de superar a mera reprodução de clichês narrativos e avançar para a estruturação de pensamentos complexos, dotados de coerência, coesão e criatividade.

A integração tecnológica, através do uso de ferramentas digitais, provou ser um elemento motivador que não substitui o papel do professor, mas potencializa a autoria infantil. Verificou-se que a gamificação serviu como o "andaime" necessário para que os alunos compreendessem a lógica das relações de causa e efeito, tempo e espaço, fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico e linguístico.

Além do impacto cognitivo, o projeto cumpriu uma função social vital ao estreitar os laços entre a escola pública e a comunidade. A resignificação da leitura no ambiente familiar assegura que o aprendizado não fique restrito à sala de aula, mas se torne um hábito cultural perene. Conclui-se, portanto, que investir no

protagonismo infantil e na criação de contextos de autoria é o caminho para uma educação que não apenas alfabetiza, mas que forma cidadãos capazes de ler, interpretar e transformar o seu próprio mundo.

Referências

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

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: MANACORDA, M. A. et al. **Trabalho e formação dos seres humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

NUNES, M. F. R. Educação Infantil e família: a construção de uma parceria. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Porto Editora, 2006.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RODARI, G. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DA EXPRESSÃO ESPONTÂNEA

MARIA SALETE DA SILVA

RESUMO

O desenho infantil dentre as muitas expressões espontâneas do ser humano nos leva a investigar suas probabilidades na construção da aprendizagem significativa, bem como no fortalecimento dos demais aspectos do desenvolvimento da criança (social, cognitivo, criativo, perceptivo, imaginativo), além de desenvolver a psicomotricidade; o qual envolve: a coordenação; noção espacial; interação e comunicação. Lembrando que o fundamento na observação dos traços infantis em suas obras, são de promover e verificar como as crianças lidam com suas emoções. Visto os sentimentos e as emoções como: alegria, medo, tristeza, e angústia, insatisfações, frustrações e desafios, os quais se manifestam em seus traços. A valorização dos primeiros traços (garatujas) são muitos importantes. Através deles, podemos analisar fatores que permitem desvendar as ações das crianças; suas escolhas em suas brincadeiras; sua convivência com os colegas, professores e demais funcionários da escola; suas falas; como interagem com o outro; o que trazem de sua vida familiar e tudo no mundo que o cerca.

Palavra-chave: Desenho Infantil, Expressões Espontâneas como forma de manifestar as emoções e sentimentos.

ABSTRACT

Children's drawings, among the many spontaneous expressions of human beings, lead us to investigate their real potential in constructing meaningful learning, as well as in strengthening other aspects of child development (social, cognitive, creative, perceptual, imaginative), in addition to developing psychomotor skills, which involve: coordination, spatial awareness, interaction, and communication.

Remember that the basis for observing children's features in their artwork is to promote and verify how children deal with their emotions and feelings. This is because feelings and emotions such as joy, fear, sadness, anguish, dissatisfaction, frustration, and challenges are manifested in their drawings.

Keywords: children's drawing, spontaneous expressions; as a way of expressing emotions.

1 INTRODUÇÃO

Ao questionar as crianças sobre o que desenhou passamos a descobrir suas preferências, necessidades, desejos. Ressaltando, que o desenho infantil nos relata de forma concreta e com simplicidade a linguagem simbólica. Com alguns traços, as crianças já nos trazem uma infinita possibilidade com sua imaginação e criatividade; mostrando que a expressão através do desenho também corrobora com seu desenvolvimento enquanto ser humano.

O desenho infantil como representação simbólica, envolve elementos fundamentais para a elaboração dessa ação, muito apreciada pelas crianças. Os materiais utilizados são importantes; essa oferta possibilita a diversidade na criação do desenho. Através do desenho, a criança demonstra: rabiscos e garatujas; traçando suas preferências, necessidades e desejos.

Permitindo-nos visualizar de como ela (criança), vê o mundo e tudo que a cerca. Ao desenvolver os traços, garatujas, rabiscos, círculos, bonecos girinos; podemos analisar o desenvolvimento do processo de evolução do desenho. Nesse contexto, aparece também fatores essenciais: o tamanho, as cores escolhidas, onde começa o desenho no papel (parte superior, parte inferior, lado

direito, lado esquerdo, no centro, trazendo com o desenho as emoções, sentimentos, desvendando sua convivência com o vínculo familiar, vivências na escola e em ambientes frequentados por ela.

As cores, formas; linhas; a escolha dos materiais, remete a expressão espontânea no momento simbólico e criativo da primeira infância. Neste processo da construção do desenho, até chegar na representação da figura humana, passamos por fundamentos primordiais sendo ampliados para somar aos aspectos essenciais no desenvolver das principais características da figura humana. Ao refletirmos sobre a construção da figura humana, podemos perceber quais elementos são encontrados, suas formas, tamanho e como a criança distribui as cores nesse desenho. E ao longo do percurso dos traços, a criança irá naturalmente absorvendo mais elementos; em seus desenhos, passando a ter mais significado também no decorrer das vivências, tanto no ambiente familiar, escolar e social; ela(criança), perceberá a necessidade de agregar mais elementos no desenho, entrando na fase da construção da paisagem do desenho.

Nesse momento, a criança já consegue trazer uma comunicação mais elaborada e quando questionada sobre o que desenhou; ela nos dá uma história ou reconta um fato vivenciado nos ambientes: familiar, escolar ou vivências com a sociedade. Um lugar que lhe trouxe algo significativo; além do aspecto do simbolismo e da imaginação. Haja visto, que a criatividade e o faz-de-conta são aspectos que permeiam e fortalece o poder da criação.

Lembrando, que os desenhos nos revelam o fator emocional da criança. Outro ponto a destacar, diz respeito a observação dos desenhos infantis. Crianças até aos 6 anos de idade, demonstrando a transparência dos sentimentos. As crianças pequenas são muito sensíveis as situações que envolve : a tristeza, o medo, a angústia, frustrações

,desafios, alegrias e perdas. Cabe ao professor, em sua formação acadêmica aprofundar nesse tema para auxiliar a criança nesse momento de conflito emocional. Proporcionando uma vivência de acolhimento; de escuta; de dar voz a essa criança e juntamente com a parceria da família buscar soluções,

caminhos e apoio pedagógico, para desenvolver ações que possam propor uma trajetória segura e sólida visando o crescimento e comunicativo na vida da criança.

Ao longo do desenvolvimento do desenho a criança, irá ampliar seus traços. Notoriamente, o desenho faz parte da expressão humana. Sendo assim; a cultura e a arte são primordiais na edificação do intelectual e do raciocínio; levando a perceber o mundo e suas infinitas possibilidades da criação, vendo o desenho como Arte e tudo que há de significativo. Na observação; notamos a necessidade de refletirmos e valorizarmos o desenho infantil, mantendo um olhar sensível, com atenção e a compreensão de que o desenho é uma Arte e faz parte das habilidades humana em manifestar suas expressões.

Diante da dimensão do desenho infantil, o qual transborda para fatos registrados que aconteceram, estão acontecendo ou irão acontecer: (presente, passado e futuro); são da imaginação ou pertencem ao mundo da criatividade despertada. A linguagem do desenho traz a representação dos anseios, necessidades, desejos e a manifestação de mostrar um novo momento em sua vida. Seguindo a observação do desenho infantil, verificamos sua relevância no desenvolvimento da psicomotricidade; permitindo por consequência a aquisição de novas competências; as quais são de extrema importância para a observação. Um elemento para a avaliação da criança em seus aspectos de avanço no desenvolvimento de outras áreas(emocional; a criação, visão do mundo; seu comportamento e novos conceitos adquiridos por influência do desenho).

A estimulação do desenvolver os traços para o desenho infantil, temos como fatores a diversidade de materiais ofertados para as crianças; quanto mais materiais de apoio, mais será o interesse das crianças. O meio ambiente também colabora para influenciar a criatividade; o incentivo pelo professor; colegas; família; convívio social permite ampliar os laços afetivos e sequencialmente um estado emocional fortalecido para o interesse do despertar nos traços do desenho; diante de suas expressões; revelando

emoções; sentimentos; a comunicação daquilo que desenha entre outros aspectos.

Quando a criança revela seus desenhos; fica a certeza da sua segurança em expressar aquilo que lhe têm significado e que aos poucos se faz notar em suas criações; considerando seu desenvolvimento global.

”. Ao desenhar, a criança põe no papel muito mais do que traços, pontos, cores, tamanhos e como utilizar o espaço; a pressão ao forçar o lápis”.(BEDARD,1998).

Ao falarmos de estudos a sua volta sobre os desenhos infantis; o pesquisador Vygotsky (1998), em suas abordagens; entende o desenho infantil como forma de expressão; do que pensa; vê e como percebe o mundo a sua volta. Além do fator do contexto histórico-cultural no seu ambiente. Tanto aspectos cognitivos quanto emocional, através do desenho; a criança demonstra sua realidade.

Partindo desse princípio; para Vygotsky(1998):

”as crianças não estão preocupadas com a realidade; e sim com o simbolismo; elas desenham suas memórias(recordações);mesmo tendo elementos no presente neste momento, elas desenham pensando em suas vivências; as quais considera mais importante”.

Quando a criança realiza o mesmo desenho repetidamente; devemos refletir sobre o caso. Pode ser por considerá-lo bem elaborado e por ser elogiado; a criança irá desenhá-lo novamente; por outro lado devemos ficar atentos a novos elementos surgidos. Nesses desenhos repetidos que por consequência mostra os seus aborrecimentos; frustrações ou insatisfação; alegrias. Para sabermos sobre as posições dos traços do desenho infantil; podendo revelar suas intenções.

O papel permite observarmos qual lugar do papel a criança escolheu para desenhar. Isto distingue e aponta as suas reais motivações. Quando a criança desenha na parte superior do papel está ligada a imaginação com a intenção de obter novas descobertas; seu aspecto intelectual; representando a cabeça. Já o desenho desenvolvido na parte inferior do papel; nos remete as necessidades físicas e materiais que a criança possa ter.

Quanto aos desenhos do lado esquerdo; nos indica que seus pensamentos

estão no passado. Nem o presente e nem o futuro aparece. Dependendo do desenho, sabemos se a situação foi favorável ou não na vida da criança. Trazendo mais uma vez as emoções. Quando o desenho está no centro do papel; mostra uma situação do presente; notamos que a criança retrata e está atenta tudo a sua volta. Já quando o desenho se apresenta do lado direito do papel, seus traços são direcionados ao futuro e um fato que lhe proporcionou positividade.

Segundo BEDARD,1998) em suas pesquisas:

“Em se tratando da dimensão(tamanho) do desenho, se relaciona a sua personalidade; revelando a sua segurança. A forma de mostrar que necessita de atenção. Quanto aos desenhos pequenos; diz que este pequeno espaço lhe satisfaz. Geralmente são calmos, gostam de colecionar objetos e muita imaginação; por outro lado desenhos muito reduzidos demonstra uma falta de confiança; algo a ser investigado.”.

Nos traços mais elaborados na construção do desenho; podemos observar aspectos da personalidade infantil. Quando a criança faz um traço contínuo está relacionado a ser dócil e tranquila; respeitando o meio ambiente e favorecendo a ordem. Nos traços manchados; cortados traz a insegurança; medo de mudanças. Em desenhos com traços oblíquos notamos uma intensidade ao desenhar, trazendo uma convicção ao desejar finalizar o desenho mantendo seu objetivo de conclusão. A criança que desenha com mais força no papel nos revela entusiasmo e vontade; quanto mais força mais agressividade e agitação; energia e frustração ao contrário desenhos com traços leves nos indica crianças desmotivadas ou que estão vivenciando fatos que lhe causam cansaço físico ou mental; devendo ser analisada; assim deixando de expressar suas reais intenções.

Esses aspectos dos traços do desenho na primeira infância, pontuados pelo autor (BEDARD,1998); nos traz uma breve revelação do quanto o desenho se desenvolve e sua transformação em elementos fundamentais para desvendar a personalidade e os comportamentos desenvolvidos pelas crianças em suas ações e vivências. Além disso; o ambiente familiar é de extrema relevância na construção e no desenvolver da criança.

Dessa forma, a criança traz seus anseios e demais sentimentos para o papel; permitindo-nos uma observação e investigação sobre o que realmente lhe instiga. Em relação as cores, notamos as expressões positivas e negativas diante dos significados simbólicos. As cores demonstram emoções e sentimentos; revelando situações e aspectos da personalidade da criança. Esse aspecto das cores segundo (BEDARD,1998); em seus estudos é bem detalhado. O qual não iremos entrar em profundidade, dando uma pincelada e não desmerecendo seu valor e significado dentro das pesquisas sobre o desenho infantil.

Entretanto; as emoções por ela (Nicole BEDARD,1998); é muito destacada nas pinceladas das cores. Passando pelas cores claras e escuras; demonstrando seu estado emocional no momento do desenho. Ao refletirmos sobre o desenho infantil, não podemos deixar de mencionar a sua devida importância para os estudos e experiências obtidas por (JEA PIAGET). Este pesquisador registrou as fases do desenho infantil em vista sobre o desenvolvimento cognitivo da criança; em seus processos da psicomotricidade; os valores simbólicos até chegar na representação

do realismo. Piaget; as definiu em 5 fases: Garatuja/desordenada/ordenada); Pré- esquematismo/esquematismo Realismo e Pseudo=Naturalismo; mapeando a evolução do rabisco até a representação simbólica e crítica.

Ao iniciar os traços para a construção do desenho; a criança elabora a situação; imaginando a cena a ser desenvolvida. Notamos o poder criativo infantil, sabendo que a expressão espontânea também precisa ser estimulada. E o meio ambiente favorável com uma diversidade de materiais permite ampliar e somar nas futuras criações. Às vezes estabelece relações com o que desenha; outras não fazem parte do processo simbólico. Estabelecendo assim; uma sincronia dos fatos importantes o que já traz como pertencimento pessoal de suas vivências e suas ações com tudo que lhe diz respeito e o mundo.

E ao longo do processo de desenvolvimento do desenho, a criança também mudará em seus desenhos; suas emoções; preferências; escolhas; partindo

para cenas mais elaboradas. Ao desenhar; a criança irá aos poucos superar seus obstáculos; dificuldades; caminhando para expressões sem ansiedade e com confiança em seus traços; favorecendo a construção da personalidade e autonomia.

Cabe ao professor, realizar a mediação compreendendo sua participação; sua sensibilidade no desenvolvimento dos traços; proporcionando segurança; confiança e um desenho livre; buscando a essência da criança. Em relação a utilização dos materiais, a criança ao colocar seus traços no papel; descobre e explora materiais e a criatividade; aprendendo ações comportamentais; regras; ampliando o raciocínio, levando a expandir suas manifestações artísticas e habilidades.

Nos estudos da psicologia infantil; as crianças quando põe as cores nos seus desenhos nos revela o seu comportamento, desenvolvimento cognitivo, aprendizado, estado emocional. Seguindo esse estudo, as cores que estimulam a energia e a criatividade; são as cores vibrantes(quentes), como: laranja, amarelo e o vermelho; por outro lado podem causar agitação se em excesso. Já as cores frias, que proporciona relaxamento e calma estão relacionados aos tons suaves das cores: rosa, verde e azul. Também fora estudado na psicologia infantil, as cores neutras e quando a criança tem preferência por uma única cor. Cada uma dessas escolhas demonstra suas emoções. E nos permitindo observar um pouco da sua personalidade.

Ao irmos mais a fundo na elaboração do desenho, chegamos a luz e sombra, as quais são notadas pela percepção visual. Trazendo efeitos entre as cores, ampliando o espaço e aprofundando os tamanhos dos desenhos. As cores não podem ser definidas como positivas ou negativas, todas têm o seu valor e significado no desenho infantil. As cores nos mostram como as crianças, vê o mundo somando suas vivências familiar, social e o ambiente escolar, havendo uma relação de significado para a criança. Em seus desenhos, ela (criança) demonstra por onde passou e quais fatos tocaram o seu ser.

Voltando aos estudos e pesquisas de Bedárd(1998), os quais fazem suas

considerações de afirmar que os desenhos podem revelar as estações do ano, também flores, frutos, neve e sol com simbolismo. Pertencendo esse simbolismo nos desenhos, podemos interpretar como: as flores em abundância indicam alegria, frutos podem indicar que a criança irá dar frutos ou encerrar uma etapa, quando o fruto aparece pronto na árvore no seu desenho ou a neve esconde tudo, nos revela que a criança quer esconder algo na sua vida, por outro lado o sol ilumina, brilha.

Ao educador, cabe debruçar sobre os estudos dos desenhos infantis para ter conhecimento tornando-se capacitado para buscar novos conceitos pedagógicos para somar as suas experiências desenvolvidas com as crianças. Partindo dos interesses das crianças, professor irá trilhar meios, recursos, que possibilitem a para exploração do meio ambiente e suas estruturas, visando o desenvolvimento de ações que geram focar na concentração do desenho infantil e suas características essenciais que mostram como as crianças iniciam seus desenhos, quais cores gostam, qual o significado seguindo os estudos da Psicologia Infantil, advindas de experiências comprovadas. Todo o processo do desenho infantil nos traz uma abordagem vasta; de como ainda necessitamos estudar a primeira infância e principalmente oportunizar ambientes favoráveis para o desenvolvimento cognitivo e criativo das crianças.

Lembrando que as cores colocadas no desenho; definitivamente não devem ser rotulados como comportamental ou seu modo de ser, as cores nos auxiliam em conhecer alguns fatores emocionais, comportamentais e sociais; de aspectos simbólicos. As crianças espelham no desenho alguns fatos de sua vida que lhe está dando um significado; podendo ser também apenas do seu mundo imaginário. E com a investigação e aprofundamento teórico do desenho, o professor irá desvendar o que realmente a criança está colocando no papel.

Sabendo que o desenho infantil, é a expressão da arte, podemos pontuar elementos que agregam mais definições ao desenho como os brinquedos, jogos educativos e brincadeiras; os quais colaboram para a arte de forma livre; a criança se desenvolve aspectos: emocional, motricidade, cognitivo e

expressões corporais, além da sua linguagem artística e verbal. Assim, intuindo o raciocínio e amadurecendo de fatores psicológicos no seu desenvolvimento enquanto ser humano

“Desde muito cedo, nos expressamos graficamente; isto, porque, o homem sente necessidade de se expressar e registrar suas experiências e vivências. Utilizando para isso, o desenho.” (Trinchão e Oliveira, 1998).

Para Vygotsky; o desenho é:

”signo, atividade simbólica, linguagem que tem papel fundamental no desenvolvimento de capacidade cognitiva e simbólica da criança, bem como em sua capacidade criadora e imagética”. (Cunha; 2019; página 89).

Entretanto, necessitamos pontuar o fator primordial quanto aos desenhos infantil, promovendo um leque de oportunidades nos ambientes que a criança vive, porque ao desenhar ela (criança), focaliza sua atenção no processo de desenhar e pintar sendo uma experiência prazerosa a qual realiza enquanto ampliar a sua criatividade. E para essa criatividade, necessitamos termos uma observação e apreciação dos adultos em promover ambientes enriquecedores em materiais, escuta, espaços diversificados, socialização entre as crianças e a troca de experiências entre o corpo docente para juntos refletir sobre novas propostas pedagógicas que visam despertar essa criatividade e a sensibilidade no aprofundamento do desenho infantil.

CONCLUSÃO

A Educação Infantil tem em uma de suas competências garantir direitos e aprendizagens no desenvolvimento da criança. Destacando a expressão como fonte criadora; despertando a sensibilidade; imaginação e habilidades trazendo o desenrolar da linguagem verbal; e as expressões artísticas e corporais; por meio do desenho infantil. Intuindo que o desenho segue inúmeros expressões do ser humano; o qual traz experiências expandida em outras áreas da vida da criança; oportunizando novas aprendizagens; conhecimento da construção da sua personalidade e entrelaçando vínculos afetivos entre todos os envolvidos (família; ambiente escolar e social).

Ao conviver com diversas apresentações artísticas; culturais e científicas; a escola possibilita diversas vivências incluindo: pintura; desenho; modelagem; colagem; fotografia; música; teatro; dança; mímica; encenações; canções, acarretando o desenvolvimento do senso estético e crítico; elaborando o conhecimento de si mesma(criança); do outro e da sua realidade; com base fundamentada nas experiências coletiva e individual.

Com referência na (BNCC); Base Nacional Comum Curricular; “a Educação infantil atende o início do processo educacional de forma a acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças (família; ambiente escolar e sociedade). Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças; a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidade entre a instituição de educação infantil e a família; são essenciais; focalizando nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, os quais são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Levando-nos a concepção de criança como ser que observa; questiona; levanta hipóteses; conclui; faz julgamentos; assimila valores; e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo.

Ao contrário; impõe a necessidade de cumprir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação infantil tanto na creche quanto na pré-escola. Os campos de experiências visam explorar: o e, o outro e o nós; corpo; gestos e movimentos; traços; sons e formas; escuta; fala; pensamento e imaginação; espaços; tempos; quantidades; relações e transformações.”

Sendo o desenho um elemento fundamental no desenvolver na educação infantil; podemos mencionar que a vida escolar acolherá suas novas vivências em um

ambiente estritamente enriquecedor e estruturado com múltiplas aprendizagens; conhecimentos e no caminho do desenvolver as suas habilidades; sua ligação com a sua vida familiar; articulando com as propostas

pedagógicas.

BIBLIOGRAFIA

BÉDARD, Nicole. **Como Interpretar os Desenhos das Crianças**. Editora: Editorial: Isis, Tapa Mole, Edition 1ª Edição – Ano: 2003 Em Português, Ano: 2018

COLA, César Pereira. **Ensaio sobre o desenho infantil**. Editora: Edufes. Ano: 2014.

IALVERBEG, Rosa. **O desenho na Educação Infantil**. In. CAVALCANTI, Z. (coord.). Arte em sala de aula. Editora: Artes Médicas. Ano: 1995.

KRAMER, Sônia e NUNES FIGUEIREDO, Verônica. **Artigo: desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia; vinculada ao Programa de Pós-Graduação em psicologia infantil. Ano: 2008.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.) Um Guia para os pais**). Introdução e Supervisão da Edição Brasileira de JOÃO CARVALHO RIBAS. Tradução: Miguel Maillat. Editora: Jou . Ano: 2004.

MÉREDIEU, F. **O Desenho Infantil**. Editora: Cultrix. Ano: 1979.

PIAGET, J. Inhelder. B. **A PSICOLOGIA DA CRIANÇA**. Editora: Ano: 1980.

RABELLO, Nancy. **O Desenho Infantil. Entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores**. Editora: Wak. Rio de Janeiro. Ano: 2014.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e Linguagem . Publicação original em : 1934. .Editora: Martins Fontes. Ano:2019/Brasil.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS, DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS

VIVIANE SACCHI COURA ALCAIDE

Resumo

A sexualidade constitui dimensão fundamental da experiência humana, atravessando processos de construção identitária, relações sociais e práticas institucionais. No ambiente escolar, as manifestações da sexualidade revelam-se de forma explícita e implícita, influenciando interações entre estudantes, práticas pedagógicas e dinâmicas de poder. O presente artigo tem como objetivo analisar as manifestações da sexualidade na escola, abordando seus aspectos gerais, suas expressões na infância e adolescência, os preconceitos sexistas presentes no cotidiano escolar e as estratégias de enfrentamento à violência de gênero. Fundamentado em pesquisa bibliográfica, com base em autores como Guacira Lopes Louro, Heleieth Saffioti, Paulo Freire, entre outros, e em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo defende que a abordagem da sexualidade na escola deve superar a perspectiva exclusivamente biologizante, incorporando dimensões sociais, culturais e éticas. Destaca-se a importância da formação continuada docente como elemento estratégico para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e com a promoção de uma cultura escolar democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Sexualidade; Escola; Gênero; Violência de gênero; Formação docente; Educação.

Abstract

Sexuality is a fundamental dimension of human experience, influencing identity construction, social relationships, and institutional practices. In the school environment, manifestations of sexuality appear both explicitly and implicitly, shaping student interactions, pedagogical practices, and power dynamics. This article aims to analyze the manifestations of sexuality in schools, addressing general aspects of human sexuality, its expressions during childhood and adolescence, sexist prejudices present in everyday school life, and strategies to combat gender-based violence. Based on bibliographical research and grounded in authors such as Guacira Lopes Louro, Heleieth Saffioti, and Paulo Freire, as well as official documents such as the National Curricular Parameters (PCNs) and the National Common Curricular Base (BNCC), the study argues that sexuality education must go beyond a strictly biological approach and incorporate social, cultural, and ethical dimensions. It highlights the importance of continuing teacher education as a strategic element in building pedagogical practices committed to human rights and to promoting a democratic and inclusive school culture.

Keywords: Sexuality; School; Gender; Gender-based violence; Teacher education; Education.

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma das principais instituições responsáveis pela socialização das novas gerações. Para além da transmissão de conteúdos acadêmicos, ela participa ativamente da construção de identidades, valores, comportamentos e

formas de convivência social. Nesse contexto, a sexualidade não pode ser compreendida como tema periférico ou restrito ao campo biológico. Ela constitui dimensão central da experiência humana e atravessa o cotidiano escolar por meio das relações interpessoais, das normas disciplinares, dos currículos explícitos e implícitos e das expectativas sociais atribuídas a meninos e meninas.

Historicamente, a abordagem da sexualidade na escola foi marcada por silenciamentos ou por perspectivas reducionistas, centradas exclusivamente na reprodução e na prevenção de doenças. Entretanto, as transformações sociais contemporâneas, os avanços nos estudos de gênero e os debates sobre direitos humanos evidenciam a necessidade de uma compreensão mais ampla, que considere a sexualidade como fenômeno social, cultural e político.

As desigualdades de gênero presentes na sociedade manifestam-se também no ambiente escolar. Essas desigualdades não se limitam a atos explícitos de discriminação, mas incluem práticas naturalizadas que reproduzem hierarquias históricas entre masculino e feminino. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar como a escola pode, simultaneamente, reforçar ou questionar essas estruturas.

Este trabalho aprofunda a discussão sobre preconceitos sexistas no ambiente escolar, detalha estratégias institucionais de enfrentamento à violência de gênero, amplia a reflexão sobre formação continuada docente e propõe ações pedagógicas voltadas à transformação da cultura escolar e comunitária.

2 A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Ao longo do século XX, especialmente em contextos fortemente influenciados por valores religiosos e morais conservadores, a sexualidade na escola foi predominantemente silenciada ou tratada como um problema a ser controlado. As manifestações corporais, afetivas ou comportamentais relacionadas à sexualidade eram frequentemente interpretadas como

indisciplina ou desvio moral, demandando vigilância e repressão. Nesse período, a escola assumia uma função normativa, orientada à conformação dos sujeitos a padrões considerados legítimos, como a heteronormatividade e a rígida divisão dos papéis de gênero.

A partir da segunda metade do século XX, com o avanço das ciências da saúde, da psicologia e da pedagogia, bem como com a emergência de movimentos sociais, iniciou-se uma lenta mudança na forma como a sexualidade passou a ser abordada no espaço escolar. A introdução de conteúdos sobre reprodução humana, puberdade e fisiologia corporal, sobretudo no ensino de Ciências, representou um avanço em relação ao silêncio absoluto. No entanto, essa abordagem manteve-se majoritariamente biologizante, restringindo a sexualidade ao funcionamento do corpo e à prevenção de riscos, sem considerar seus aspectos afetivos, sociais e culturais. Nas décadas finais do século XX e início do século XXI, ampliou-se o entendimento de que a sexualidade se manifesta cotidianamente na escola por meio das interações entre estudantes, das expressões identitárias, das normas de convivência, dos conflitos e das relações de poder. Esse reconhecimento impulsionou debates sobre educação sexual, diversidade, direitos humanos e formação integral, enfatizando a necessidade de práticas educativas que promovam o respeito, o diálogo e a autonomia dos sujeitos. Nesse contexto, a sexualidade passou a ser compreendida não apenas como um conteúdo, mas como uma dimensão transversal da vida escolar. Entretanto, esse processo tem sido marcado por disputas políticas e ideológicas. Em diferentes momentos históricos, avanços na discussão sobre sexualidade e diversidade coexistem com movimentos de resistência e tentativas de censura, que buscam limitar ou excluir essas temáticas do currículo escolar. Assim, as manifestações da sexualidade na escola continuam a ser um campo de tensão, no qual se confrontam diferentes projetos de educação e de sociedade, haja vista como o tema é tratado no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo apresentado como tema transversal ampliando as

oportunidades de reflexões e aprendizagem acerca dos diferentes corpos e seus comportamentos, e a nova abordagem tratada na nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), onde apresenta ênfase no corpo, saúde e mudanças biológicas, deixando de lado termos como “gênero” e “orientação sexual” na versão final do documento aprovado em 2017. A supressão desses termos ocorreu após pressões de bases conservadoras durante a construção do documento, resultando na remoção de diretrizes sobre diversidade sexual e construção de identidades de gênero.

3 ASPECTOS GERAIS DA SEXUALIDADE HUMANA

A sexualidade faz parte da natureza humana e seu entendimento nas dimensões social e cultural mudam ao longo do tempo. Conforme as relações sociais vão se ajustando aos contextos culturais presentes, a forma de lidar com o corpo, sendo o próprio ou de outrem, também muda, assim como os padrões normativos da sociedade.

Falar sobre sexualidade na escola, vai muito além do corpo reprodutivo e seus aspectos biológicos, geralmente relacionada à disciplina de Ciências da Natureza, com conteúdos que tratam do estudo dos sistemas reprodutivos, desenvolvimento biológico e prevenção de gravidez e doenças. Ainda considerada um tabu, o ensino sobre sexualidade na escola enfrenta muitos desafios, como a falta de uma formação continuada docente adequada ao tratar um tema tão complexo como este. As manifestações corporais presentes no cotidiano da escola, revela sua complexidade, principalmente quando se trata de aspectos sociais e culturais na sociedade contemporânea, na qual o entendimento biológico do corpo já não é suficiente, visto que as relações interpessoais estabelecidas entre os jovens, demandam o entendimento das diferentes sexualidades que lhe são apresentadas e como se transformam ao longo do tempo. Diante disso, as questões socioemocionais se apresentam

necessárias para que tenhamos uma sociedade mais igualitária e respeitosa, com jovens capazes de lidarem com os próprios sentimentos e com as relações dos diferentes grupos sociais aos quais faz parte.

A compreensão contemporânea reconhece que a sexualidade é plural e dinâmica. As normas sociais estabelecem padrões considerados legítimos — como a heterossexualidade e a divisão binária de gênero — enquanto outras expressões são frequentemente marginalizadas. Heleieth Saffioti demonstra que o patriarcado estrutura desigualdades entre homens e mulheres, influenciando também a forma como a sexualidade é vivenciada.

Na escola, essas construções sociais manifestam-se nas expectativas diferenciadas atribuídas a meninos e meninas, nos padrões de comportamento incentivados e nas sanções aplicadas a quem desafia normas de gênero.

3.1 AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

A sexualidade manifesta-se na escola por meio de múltiplas expressões: brincadeiras, apelidos, formação de grupos, relacionamentos afetivos, conflitos e práticas discursivas. Muitas dessas manifestações compõem o chamado “currículo oculto”, ou seja, os valores e normas transmitidos implicitamente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconheceram a orientação sexual como tema transversal, destacando sua importância para a formação integral. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular manteve a ênfase na formação cidadã, embora com menor explicitação de termos como gênero e orientação sexual.

A ausência de abordagem crítica pode favorecer a reprodução de preconceitos e desinformação. A escola deve constituir espaço de diálogo, no qual estudantes possam compreender as transformações corporais, emocionais e sociais que vivenciam.

3.2 AS MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

A sexualidade está presente desde a infância, manifestando-se na curiosidade sobre o corpo, nas brincadeiras e nas primeiras construções identitárias. Negar essa dimensão contribui para silenciamento e culpa.

Na adolescência, as transformações hormonais e emocionais intensificam questionamentos sobre identidade e pertencimento. Conforme aponta Azevedo (1995), trata-se de período de construção de autonomia e definição de valores.

A escola deve oferecer informações adequadas à faixa etária, promovendo autoestima, respeito ao corpo e prevenção de violências.

4 PRECONCEITOS SEXISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Os preconceitos sexistas no ambiente escolar constituem manifestações de uma estrutura social mais ampla, marcada pelo patriarcado e pela desigual distribuição de poder entre homens e mulheres. Tais preconceitos não se apresentam apenas de maneira explícita, mas sobretudo por meio de práticas cotidianas que parecem naturais e inquestionáveis, o que torna as relações imutáveis e o combate ao preconceito mais difícil.

4.1 PRÁTICAS QUE PERPETUAM DESIGUALDADES

4.1.1 Divisão sexual de tarefas

É comum que atividades organizacionais, como decoração de salas ou cuidado

com materiais, sejam atribuídas prioritariamente às meninas, enquanto tarefas que exigem força física sejam destinadas aos meninos. Essa divisão reforça estereótipos tradicionais de gênero e limita o desenvolvimento de competências diversas.

4.1.2 Expectativas acadêmicas diferenciadas

Pesquisas educacionais indicam que, muitas vezes, professores estimulam mais os meninos em áreas consideradas “exatas” e as meninas em disciplinas associadas à linguagem e ao cuidado. Essas expectativas influenciam trajetórias profissionais e perpetuam desigualdades no mercado de trabalho.

4.1.3 Controle do corpo feminino

Normas disciplinares frequentemente incidem com maior rigor sobre o vestuário e o comportamento das meninas, responsabilizando-as pela “manutenção da ordem”. Tal prática contribui para a culpabilização da vítima em casos de assédio.

4.1.4 Cultura do silêncio

Situações de violência verbal, apelidos pejorativos ou piadas de cunho sexual muitas vezes são relativizadas como “brincadeiras”, reforçando a naturalização da violência simbólica. Essa cultura de naturalização das violências de gênero oprimem cada vez mais grupos minoritários que são cada vez mais excluídos institucionalmente e como consequência também socialmente.

4.1.5 Invisibilização da diversidade

A ausência de representações positivas de diferentes identidades de gênero e

orientações sexuais nos materiais didáticos contribui para exclusão e sofrimento emocional.

Essas práticas, quando não problematizadas, consolidam a escola como espaço de reprodução das desigualdades estruturais.

4.2 ESTRATÉGIAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

O enfrentamento à violência de gênero requer ações planejadas, permanentes e articuladas institucionalmente que podem ser propostas e articuladas por colegiados das unidades educacionais a partir das necessidades e particularidades de cada região, ampliando ainda mais as parcerias com equipamentos públicos.

4.2.1 Revisão do Projeto Político-Pedagógico

O PPP deve explicitar o compromisso com a igualdade de gênero, estabelecendo metas, indicadores de acompanhamento e diretrizes para prevenção de violências para que tenhamos uma sociedade mais tolerante, igualitária e justa.

4.2.2 Criação de protocolos institucionais

É essencial definir fluxos claros para acolhimento e encaminhamento de denúncias, garantindo sigilo e proteção às vítimas. A articulação com a rede de proteção (Conselho Tutelar, Ministério Público e serviços de saúde) fortalece a resposta institucional.

4.2.3 Formação de comissões escolares permanentes

Compostas por docentes, gestores, estudantes e representantes familiares,

como é o caso dos grêmios estudantis e conselho de escola. Essas comissões podem monitorar ações, propor campanhas e avaliar resultados.

4.2.4 Projetos interdisciplinares

Trabalhos integrando história, literatura, geografia e demais áreas, possibilitam analisar criticamente a construção social dos papéis de gênero, propondo reflexões com toda a comunidade escolar.

5. Programas de educação socioemocional

A sala de aula constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento de empatia, da comunicação não violenta e da resolução pacífica de conflitos contribuindo para redução de agressões. O diálogo e a reflexão em grupos facilitam a (re)construção de conceitos e atitudes mais pacíficas permeando a construção de uma cultura de paz na região.

6. Envolvimento das famílias

A participação das famílias nas ações educativas propostas pela escola como reuniões formativas, rodas de conversa, estudos de caso e oficinas ampliam o diálogo e reduzem resistências para mudanças de comportamento e aceitação às diferenças.

A efetividade dessas estratégias depende da continuidade e do compromisso coletivo, qualificando a função social da escola e melhorando a qualidade de vida de todos os envolvidos nesse processo.

7 A EDUCAÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA COMUNIDADE

ESCOLAR

A educação possui potencial transformador ao questionar desigualdades estruturais. Conforme Paulo Freire, a escola deve formar sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade.

O desenvolvimento de Projetos interdisciplinares, a prática de rodas de conversa e participação estudantil fortalecem a cultura de respeito. A escola pode tornar-se referência comunitária na promoção da igualdade de gênero, contribuindo para redução da violência não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade.

7.1 Sugestões de ações pedagógicas com a comunidade:

- **Semanas temáticas** com palestras e oficinas abertas ao público;
- **Grupos reflexivos sobre masculinidades**, envolvendo pais e responsáveis;
- **Projetos de protagonismo juvenil**, com produção de campanhas educativas envolvendo diretamente os estudantes por meio de grêmios estudantis;
- **Parcerias com universidades e organizações sociais**;
- **Criação de espaços permanentes de escuta estudantil**;
- **Campanhas comunitárias contra violência doméstica**.

Ao envolver a comunidade, a escola amplia seu alcance e fortalece redes de proteção social.

8 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

A formação docente é elemento central para enfrentar desafios relacionados à sexualidade. Conforme propõe Paulo Freire, a prática educativa exige reflexão crítica e compromisso ético.

Muitos professores não receberam formação específica sobre gênero e

sexualidade, o que gera insegurança. Investir em formação inicial e continuada permite desenvolver estratégias pedagógicas fundamentadas nos direitos humanos.

Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, envolvimento das famílias e parcerias com profissionais da saúde e assistência social são estratégias eficazes. A escola deve constituir espaço seguro de escuta e acolhimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender as manifestações da sexualidade dentro da escola vai desde as concepções trazidas pelos estudantes e suas famílias, pelos docentes e demais funcionários, das orientações didático-pedagógicas presentes nos documentos oficiais até o entendimento desta fazer parte da vida humana. O estabelecimento de normas de conduta na sociedade e todo tabu que o tema carrega consigo, traz uma ideia fragmentada e por vezes deturpada das propostas reflexivas apresentadas na escola a partir de temas ligados à sexualidade, gerando desinformação, reforçando preconceitos e gerando conflitos.

Diante do exposto, é importante ressaltar a importância deste tema, abrangendo toda sua complexidade, ser discutido nos diferentes espaços dentro da escola, de forma que todos possam contribuir para construção de gerações mais justas, tolerantes, inclusivas, empáticas e solidárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, s.d.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

AZEVEDO, Giulia. **Adolescência**. São Paulo: Scipione, 1995. (Coleção Ponto de Apoio).

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. Christiano de (orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

EGYPTO, Antonio Carlos (coord.). **Orientação sexual: educadores relatam experiências**. Organização de Elisabeth Bahia Figueiredo e Maria Rosa da Silva. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2006. (Projeto de Orientação Sexual nas Escolas – GTPOS).

FREIRE, Madalena. **Educador**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã, v. 1).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUEIROZ, Nana. **Os meninos são a cura do machismo: como educar crianças para que vivam uma masculinidade da qual nos orgulhemos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ANÁLISE DE PROTOCOLOS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

VIVIANE SACCHI COURA ALCAIDE

Resumo

A violência escolar constitui fenômeno complexo e multidimensional, atravessado por desigualdades históricas de raça, gênero e classe que se manifestam no cotidiano das instituições de ensino. O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar implementadas no estado e no município de São Paulo, com ênfase no Protocolo 179 – Conviva SP e no Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação, publicado pela Prefeitura da Cidade de São Paulo. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentando-se em referenciais teóricos sobre violência estrutural, racismo institucional, gênero e educação emancipatória, bem como em documentos oficiais da legislação educacional brasileira. Inicialmente, delimita-se conceitualmente a violência escolar, compreendendo-a como expressão de estruturas sociais desiguais. Em seguida, discute-se o racismo estrutural e suas manifestações no ambiente escolar, assim como a violência de gênero e a necessidade de uma cultura de paz orientada pelos direitos humanos. A análise evidencia que o Protocolo 179 contribui para a sistematização de procedimentos e para a promoção da convivência pacífica, enquanto o protocolo municipal apresenta abordagem antirracista mais explícita, ao integrar diretrizes pedagógicas, prevenção contínua e mecanismos institucionais de enfrentamento ao racismo e à xenofobia. Conclui-se que a

construção de uma escola democrática requer articulação entre instrumentos normativos, formação docente crítica e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Palavras-chave: violência escolar; racismo estrutural; políticas públicas educacionais; direitos humanos; cultura de paz.

Abstract

School violence constitutes a complex and multidimensional phenomenon shaped by historical inequalities related to race, gender, and social class that permeate educational institutions. This article aims to critically analyze public policies designed to address school violence in the state and municipality of São Paulo, focusing on Protocol 179 – Conviva SP and the Protocol for the Prevention and Confrontation of Racism and Xenophobia in Education, published by the São Paulo Municipal Department of Education. The study adopts a qualitative approach based on bibliographic and documentary research, grounded in theoretical frameworks on structural violence, institutional racism, gender issues, and emancipatory education, as well as Brazilian educational legislation. Initially, school violence is conceptually defined as an expression of broader structural inequalities. The discussion then addresses structural racism and its manifestations within schools, gender-based violence, and the promotion of a culture of peace guided by human rights principles. The analysis demonstrates that Protocol 179 contributes to the systematization of procedures and the promotion of peaceful coexistence, whereas the municipal protocol presents a more explicit anti-racist perspective by integrating pedagogical guidelines, continuous prevention strategies, and institutional mechanisms to combat racism and xenophobia. It is concluded that the construction of a democratic school requires the articulation of regulatory instruments, critical teacher training, and pedagogical practices committed to equity and social justice.

Keywords: school violence; structural racism; educational public policies; human rights; culture of peace.

1 INTRODUÇÃO

A violência no ambiente escolar constitui um dos principais desafios da educação contemporânea brasileira. Longe de se restringir a conflitos interpessoais pontuais, ela se manifesta como expressão de desigualdades estruturais, preconceitos históricos e práticas discriminatórias que atravessam a sociedade. Racismo, xenofobia, misoginia, homofobia e outras formas de opressão repercutem diretamente no cotidiano escolar, comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes e o cumprimento da função social da escola.

No Brasil, a legislação educacional estabelece princípios voltados à formação cidadã, à promoção da igualdade e ao respeito à diversidade, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a materialização desses princípios exige instrumentos concretos de prevenção e enfrentamento das violências que se manifestam no espaço escolar.

Nesse contexto, ganham relevância políticas públicas estruturadas em protocolos institucionais, como o Protocolo 179 – Conviva SP, elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo, e o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação, publicado pela Prefeitura da Cidade de São Paulo. Ambos buscam orientar gestores e educadores na construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e democráticos.

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente esses protocolos, estabelecendo um diálogo com referenciais teóricos que discutem violência, preconceito e educação emancipatória, como as contribuições dos autores citados na bibliografia e de documentos oficiais.

Além da análise comparativa entre os dois protocolos, serão abordados aspectos históricos do racismo na sociedade brasileira e sua reprodução no

ambiente escolar, compreendendo a violência como fenômeno estrutural e não apenas comportamental.

2 VIOLÊNCIA ESCOLAR: DELIMITAÇÃO CONCEITUAL E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A violência escolar é um fenômeno complexo, multidimensional e historicamente determinado. Não se restringe a agressões físicas entre estudantes, mas abrange violências simbólicas, institucionais, psicológicas, estruturais e culturais. Conforme discutido em *A violência na escola*, a escola não é apenas cenário onde a violência ocorre, mas também espaço que pode reproduzir desigualdades sociais e conflitos oriundos da estrutura social mais ampla.

Nesse sentido, compreender a violência escolar exige deslocamento da análise individualizante — que atribui o problema exclusivamente ao comportamento de estudantes — para uma perspectiva estrutural. A instituição escolar está inserida em uma sociedade marcada por desigualdades históricas de classe, raça e gênero, e tais desigualdades se manifestam cotidianamente nas relações pedagógicas.

A violência simbólica, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, é particularmente útil para essa análise. Ela se manifesta quando práticas institucionais naturalizam hierarquias sociais, legitimando exclusões sem recorrer necessariamente à força física. No contexto escolar brasileiro, isso pode ocorrer por meio de currículos eurocêntricos, da ausência de representatividade racial positiva e da imposição de padrões culturais hegemônicos.

Portanto, qualquer protocolo de enfrentamento à violência precisa reconhecer que o fenômeno ultrapassa a dimensão disciplinar e exige intervenção pedagógica e política.

3 RACISMO ESTRUTURAL E AMBIENTE ESCOLAR

O racismo no Brasil tem raízes profundas no período colonial e escravocrata. Durante mais de três séculos, a escravidão estruturou a economia, a organização social e as relações de poder. Após a abolição formal em 1888, não houve políticas públicas efetivas de inclusão da população negra, o que consolidou desigualdades estruturais que persistem até hoje.

A ideologia da “democracia racial”, difundida ao longo do século XX, contribuiu para mascarar o racismo estrutural brasileiro, dificultando seu enfrentamento institucional. O mito da harmonia racial impediu o reconhecimento das desigualdades sistemáticas que afetam a população negra no acesso à educação, ao trabalho e à mobilidade social.

Conforme argumenta no livro *Pequeno manual antirracista*, Djamila Ribeiro afirma que o racismo no Brasil manifesta-se de forma estrutural e institucional. Não se trata apenas de atitudes individuais preconceituosas, mas de um sistema que naturaliza privilégios e exclusões. Djamila Ribeiro destaca ainda que o racismo estrutura relações de poder e produz silenciamentos históricos. A ausência de referências negras nos materiais didáticos, a estigmatização de traços fenotípicos e a criminalização simbólica da juventude negra são expressões dessa estrutura.

A escola, enquanto instituição social, não está imune a essas dinâmicas. Pelo contrário, historicamente contribuiu para a reprodução de narrativas eurocêntricas e para a marginalização de saberes afro-brasileiros e indígenas, o que gerou uma certa tolerância a apelidos racistas com práticas de racismo recreativo como a discriminação estética relacionada à cor da pele, cabelos e características físicas.

No ambiente escolar, o racismo se manifesta de múltiplas formas como a invisibilização de referências negras nos livros didáticos e no currículo por muito tempo, o que contribuiu para estigmatização de estudantes periféricos como incapazes, o que promoveu desigualdades nas expectativas pedagógicas. A legislação brasileira avançou ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Lei 11.645/2008 que complementa a Lei

10.639/2003). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de valorização da diversidade cultural e do respeito aos direitos humanos. A BNCC reconhece a necessidade de valorização da diversidade cultural e étnica, mas a efetivação dessa diretriz depende de ações institucionais claras, como protocolos específicos de enfrentamento.

Entretanto, a efetivação dessas diretrizes depende de formação docente consistente e de instrumentos institucionais claros para lidar com situações discriminatórias. A ausência de protocolos bem definidos pode levar à minimização de casos de racismo, frequentemente tratados como “brincadeiras”.

A perspectiva antirracista exige postura ativa da escola, superando a neutralidade aparente. Neutralidade, nesse contexto, pode significar convivência com estruturas desiguais.

4 VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

A violência de gênero no espaço escolar exige abordagem específica, articulada a políticas antirracistas e de promoção da equidade. A naturalização de comportamentos agressivos masculinos com falas machistas, a culpabilização de meninas vítimas de violência, tendo como justificativa suas vestimentas ou seu comportamento e a discriminação contra estudantes LGBTQIA+ que são frequentemente desrespeitados por manifestarem uma orientação sexual diferente do padrão heteronormativo da sociedade.

Nesse sentido, Heleieth Saffioti, em seu livro *Gênero, Patriarcado e Violência*, demonstra que o patriarcado estrutura relações de dominação que legitimam violências de gênero. São muitos os casos de estudantes que sofrem com violências verbais e até físicas como forma de correção de um comportamento considerado inadequado por parte de grupos opressores e preconceituosos que não respeitam e não entendem a complexidade da individualidade humana.

5 DIREITOS HUMANOS E CULTURA DE PAZ

A construção de uma sociedade democrática exige o reconhecimento e a efetivação dos direitos humanos como fundamento das relações sociais. Mais do que um conjunto de normas jurídicas, os direitos humanos constituem princípios éticos universais que afirmam a dignidade da pessoa humana, a igualdade e a liberdade como valores inegociáveis. Nesse contexto, a promoção de uma cultura de paz emerge como caminho indispensável para a consolidação desses direitos, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, violência e exclusão social.

A Organização das Nações Unidas proclamou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecendo parâmetros globais de proteção à vida, à liberdade, à educação, ao trabalho e à participação política. O documento afirma, em seu artigo 1º, que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Entretanto, a concretização desses princípios permanece um desafio histórico, sobretudo em contextos nos quais persistem desigualdades socioeconômicas e violações sistemáticas.

No campo educacional, a reflexão proposta por Paulo Freire, especialmente nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, oferece bases fundamentais para compreender a relação entre educação, direitos humanos e cultura de paz. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire denuncia as estruturas de opressão que desumanizam indivíduos e defende uma educação libertadora, baseada no diálogo, na consciência crítica e na transformação social. Para o autor, a desumanização não é destino inevitável, mas resultado de relações históricas injustas que podem ser superadas por meio da práxis — ação e reflexão articuladas.

A cultura de paz, nesse sentido, não se reduz à ausência de guerra ou conflito, mas implica a construção ativa de relações sociais fundamentadas no respeito, na justiça e na solidariedade. A UNESCO Brasil destaca que a cultura de paz

envolve educação para os direitos humanos, igualdade de gênero, valorização da diversidade cultural e promoção do diálogo intercultural. Trata-se de um processo contínuo de formação ética e política que demanda participação coletiva.

Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a construção de um mundo menos injusto. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios dos direitos humanos, pois reconhece cada sujeito como portador de dignidade e capacidade crítica. A educação, portanto, não pode ser neutra diante das violações de direitos; deve posicionar-se em favor da justiça social.

No contexto brasileiro, organizações da sociedade civil desempenham papel fundamental na promoção e defesa dos direitos humanos. O Instituto Sou da Paz atua na formulação de políticas públicas voltadas à redução da violência e ao controle responsável de armas, defendendo estratégias baseadas em evidências e na prevenção. A Justiça Global desenvolve ações de denúncia de violações e acompanhamento de casos emblemáticos em instâncias nacionais e internacionais. Já o Movimento Nacional de Direitos Humanos articula entidades em todo o país na defesa de grupos vulnerabilizados, fortalecendo a participação popular e o controle social das políticas públicas.

Essas iniciativas evidenciam que a cultura de paz depende tanto de políticas institucionais quanto da mobilização social. Não se trata apenas de responsabilizar o Estado, mas de reconhecer que a sociedade civil organizada exerce função estratégica na construção de mecanismos de proteção e promoção de direitos.

Entretanto, a consolidação de uma cultura de paz enfrenta obstáculos significativos, como a disseminação de discursos de ódio, a desigualdade racial, a violência de gênero e a exclusão socioeconômica. A superação desses desafios exige políticas públicas integradas nas áreas de educação, segurança, saúde e assistência social. Exige, também, investimento em formação cidadã, capaz de desenvolver empatia, pensamento crítico e compromisso ético.

A educação em direitos humanos deve ser compreendida como prática permanente e transversal. Não se limita a disciplinas específicas, mas atravessa o currículo, as relações interpessoais e a gestão escolar. Inspirada na pedagogia freireana, essa educação promove o diálogo como instrumento de mediação de conflitos, fortalece a autonomia dos sujeitos e contribui para a construção de ambientes democráticos.

Ao articular direitos humanos e cultura de paz, reafirma-se que a violência não é fenômeno isolado, mas expressão de estruturas desiguais. Portanto, promover a paz significa enfrentar as causas estruturais da exclusão, garantindo acesso equitativo a direitos básicos e ampliando oportunidades de participação social.

Conclui-se que a efetivação dos direitos humanos constitui condição indispensável para a consolidação de uma cultura de paz. A educação crítica, conforme defendida por Paulo Freire, desempenha papel central nesse processo ao formar sujeitos conscientes, capazes de questionar injustiças e atuar na transformação da realidade. Ao integrar esforços do Estado, da escola e da sociedade civil organizada, torna-se possível avançar na construção de uma sociedade orientada pela dignidade humana, pela justiça social e pelo respeito à diversidade.

6 PROTOCOLO 179 – CONVIVA – GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

O Protocolo Conviva 179 é um documento institucional orientador desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no âmbito do *Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – Conviva SP*. Trata-se de um instrumento técnico-pedagógico que consolida diretrizes e procedimentos destinados a promover a convivência saudável, a prevenção de violências e o acolhimento de ocorrências no ambiente escolar da rede estadual paulista.

6.1 Finalidade e contexto do Protocolo 179

Este Protocolo 179 tem como objetivo orientar a gestão escolar, professores e equipes pedagógicas a agirem com base em critérios claros diante de conflitos, acidentes, episódios de violência ou situações de risco. Parte da compreensão de que a escola *“reflete as vulnerabilidades sociais e os problemas enfrentados pelas comunidades que a compõem”* e, por isso, deve ser espaço de proteção e garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, sob a perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O documento enfatiza que o tratamento de incidentes não deve ser meramente punitivo ou moralizante, mas orientado pelo exercício da cidadania, do respeito mútuo e da proteção integral de todos os envolvidos.

6.2 Abordagem da violência escolar

No que tange ao enfrentamento à violência escolar, o Protocolo 179 apresenta três eixos centrais:

EIXO 1 - Promoção da convivência pacífica

O protocolo impulsiona a construção de uma cultura de paz e respeito mútuo, entendendo que ambientes escolares harmônicos favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. O documento orienta que a convivência escolar deve ser pautada por empatia, diálogo e participação comunitária, elementos que são fundamentais para reduzir episódios de agressão, intimidação e conflitos.

EIXO 2 - Prevenção e acolhimento

Uma das dimensões mais relevantes do Protocolo 179 é o papel preventivo e de acolhimento que ele estabelece. Ele prevê que, diante de episódios de violência — físicos, verbais, simbólicos ou psicológicos — a escola deve agir não apenas para registrar, mas para orientar, prevenir recorrências e encaminhar essas situações para a rede de proteção especializada, quando

necessário.

Esse enfoque é consonante com uma abordagem de direitos humanos, que prioriza a proteção integral e a dignidade dos estudantes, em vez de respostas meramente disciplinares.

EIXO 3 - Critérios para atuação em ocorrências graves

O Protocolo distingue entre diferentes tipos de ocorrências e determina critérios para que a gestão escolar acione, de forma responsável, a rede de segurança pública ou serviços especializados (polícia, Conselho Tutelar etc.) em casos de violência grave. Tal orientação previne decisões arbitrárias e assegura que situações que colocam em risco a vida ou a integridade física sejam tratadas de forma articulada com as instâncias competentes.

6.3 Articulação com programas complementares

O Protocolo 179 não atua isoladamente. Ele está integrado ao programa Conviva SP, que inclui a formação e capacitação de professores e gestores, a atuação de psicólogos nas escolas, o registro sistematizado de ocorrências por meio do *Aplicativo Conviva* e apresenta mecanismos de segurança e proteção escolar.

Essa articulação representa um avanço importante, pois combina protocolos de ação com ações formativas, acolhimento psicossocial e sistemas de registro que permitem monitorar padrões de violência e planejar respostas estratégicas.

6.4 Pontos de impacto positivo

A análise indica que o Protocolo 179 contribui para o enfrentamento da violência escolar de várias maneiras, dentre eles, a padronização de procedimentos, evitando respostas improvisadas à violência; a inserção de critérios que valorizam a dignidade humana e a proteção integral, em consonância com o ECA; o incentivo ao diálogo e à cultura de paz, superando respostas puramente punitivas; a articulação com a rede de proteção social e

de segurança, promovendo encaminhamentos adequados; a inclusão de ferramentas tecnológicas (como o registro no aplicativo) para acompanhamento longitudinal de ocorrências.

7 PROTOCOLO PARA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO AO RACISMO E À XENOFOBIA NA EDUCAÇÃO – PREFEITURA DE SÃO PAULO

Em 29 de novembro de 2025, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou oficialmente o “Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação”, com o propósito de orientar as unidades da Rede Municipal de Ensino no enfrentamento sistemático do racismo e da xenofobia no cotidiano escolar.

O protocolo se caracteriza como um instrumento orientador pedagógico e institucional, voltado especificamente para prevenir e responder a condutas racistas e xenófobas dentro de espaços educativos municipais, abrangendo desde a educação infantil até modalidades de formação continuada.

7.1 Diretrizes orientadoras

Embora o texto completo do protocolo não esteja integralmente disponível em fontes abertas acessadas, as informações oficiais revelam que o documento estabelece diretrizes pedagógicas a serem seguidas pelas unidades escolares e demais equipamentos da rede municipal, define procedimentos e encaminhamentos diante de casos de racismo e xenofobia identificados em contextos educacionais, fortalece práticas contínuas de promoção da equidade racial, indo além de respostas reativas a eventos isolados além de incorporar a diversidade cultural e étnica como eixo transversal das ações educativas, em consonância com os Currículos da Cidade e legislações federais (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008).

Essas diretrizes representam um avanço institucional, pois orientam as escolas

a lidar com discriminação tanto de forma pedagógica quanto normativa.

7.2 Elementos centrais de enfrentamento

A análise dos conteúdos disponíveis permite identificar três elementos-chave no protocolo, são eles:

Elemento 1 - Educação antirracista como eixo formativo

O protocolo não se limita a orientar a denúncia ou punição de incidentes isolados; ele enfatiza que a escola deve ser um território de aprendizagem ativa sobre relações étnico-raciais, valorizando saberes, histórias e culturas dos povos negros, indígenas, migrantes e de outras tradições étnico-raciais presentes na cidade.

Elemento 2 - Prevenção contínua e integração com a comunidade escolar

A ação preventiva está no centro do documento. Isso significa que a escola deve incorporar práticas que estimulem o reconhecimento e a reflexão sobre preconceitos explícitos e implícitos, promovam respeito à diversidade e contribuam para a construção de ambientes seguros e livres de discriminação.

A participação ativa de educadores, estudantes e familiares na construção do protocolo indica um esforço por fomentar uma cultura de diálogo e pertencimento, essenciais para enfrentar discriminações profundas e historicamente naturalizadas.

Elemento 3 - Procedimentos para enfrentamento de condutas discriminatórias

O guia estabelece que as escolas adotem procedimentos claros diante de casos de racismo e xenofobia, orientando não só a identificação e registro desses episódios, mas também os encaminhamentos pedagógicos,

institucionais e, quando necessário, legais a serem acionados. O documento é, portanto, um instrumento de governança escolar que padroniza respostas e garante que elas estejam alinhadas a políticas públicas de direitos humanos.

Essa abordagem está em consonância com a ideia de que a educação antirracista é um processo contínuo, não episódico.

7.3 Pontos de impacto no cotidiano escolar

O protocolo aponta para diversos impactos possíveis na educação municipal como a ampliação da consciência antirracista entre educadores, estudantes e equipes pedagógicas, a maior capacidade institucional de responder a denúncias e conflitos raciais ou xenófobos, a articulação com outras políticas de formação e currículo antirracista, fortalecendo práticas pedagógicas alinhadas às legislações federais e municipais e a promoção de ambientes educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade como elemento constitutivo da identidade da cidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos protocolos evidencia que o enfrentamento à violência escolar exige abordagem multifacetada, que considere as dimensões histórica, social e estrutural das desigualdades brasileiras. O racismo, a xenofobia, o bullying e outras formas de opressão não são fenômenos isolados, mas constitutivos da formação social do país. O Protocolo 179 – Conviva SP apresenta contribuição relevante ao sistematizar procedimentos e promover cultura de convivência. Contudo, sua abordagem ampla pode limitar o enfrentamento aprofundado de violências estruturais, como o racismo. Como documento orientador, sua efetividade depende da capacitação das equipes escolares, do monitoramento institucional e do engajamento comunitário. Em suma, o Protocolo 179 amplia a capacidade do sistema de educação de responder a episódios de violência não apenas com medidas corretivas, mas com estratégias pedagógicas e sociais capazes de transformar a cultura escolar em direção à paz e à convivência

harmoniosa.

Já o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia destaca-se por assumir perspectiva antirracista explícita, alinhada às discussões contemporâneas sobre equidade racial. Sua ênfase em prevenção contínua, articulação com legislações federais e currículo antirracista e participação comunitária coloca-o como ferramenta estratégica para transformar os espaços educativos em territórios de respeito, dignidade e valorização da diversidade.

Conclui-se que a construção de uma escola democrática requer integração entre protocolos institucionais, formação crítica e práticas pedagógicas emancipadoras, fundamentadas em princípios de justiça social, igualdade e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

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

COLOMBIER, Clarice; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Protocolo 179 – Conviva SP*. São Paulo, 2019.

INSTITUTO SOU DA PAZ. Disponível em: <https://soudapaz.org>. Acesso em: 26 fev. 2026.

JORGE, J. Simões. *Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 2006.

JUSTIÇA GLOBAL. Disponível em: <https://www.global.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2026.

MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (MNDH). Disponível em: <http://www.mndh.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 26 fev. 2026.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. *Protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia na educação*. São Paulo, 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

UNESCO BRASIL. *Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/brasilia>. Acesso em: 26 fev. 2026.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A GARANTIA DO ESTADO LAICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PROIBIÇÃO DE COMEMORAÇÕES DE ORIGEM RELIGIOSA NAS ESCOLAS PÚBLICAS COMO FUNDAMENTO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

VIVIANE SACCHI COURA ALCAIDE

Resumo

O presente artigo analisa a garantia do Estado Laico na Educação Básica, com ênfase na vedação de comemorações de origem religiosa nas escolas públicas como instrumento de proteção aos direitos fundamentais e de promoção da igualdade. Discute-se o contexto histórico da inserção de datas comemorativas religiosas no ambiente escolar brasileiro, a permanência de práticas culturalmente naturalizadas e seus impactos na pluralidade religiosa. O estudo aborda a intolerância religiosa, com destaque para o racismo religioso direcionado às religiões de matriz africana, e examina os fundamentos jurídicos da laicidade na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular, bem como em documentos institucionais do Governo Federal e do Estado de São Paulo. Analisa-se ainda a construção da escola democrática como espaço de garantia de direitos e a importância da formação continuada docente para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios constitucionais. Conclui-se que a efetivação da laicidade exige políticas públicas estruturadas, incluindo regulamentação clara sobre o calendário escolar, programas permanentes de formação docente em direitos humanos e diversidade religiosa, protocolos de enfrentamento à intolerância e mecanismos de participação da comunidade escolar. A vedação de celebrações confessionais

no espaço público escolar não restringe a liberdade religiosa, mas assegura a liberdade de consciência e a igualdade no ambiente educacional.

Palavras-chave: Estado Laico; Educação Básica; Intolerância religiosa; Escola pública; Direitos fundamentais; Políticas públicas educacionais.

Abstract

This article analyzes the guarantee of the secular State in Basic Education, emphasizing the prohibition of religious celebrations in public schools as a mechanism to protect fundamental rights and promote equality. It discusses the historical incorporation of religious commemorative dates in Brazilian schools, the persistence of culturally naturalized practices, and their impact on religious pluralism. The study addresses religious intolerance, particularly religious racism directed at Afro-Brazilian religions, and examines the legal foundations of secularism in the 1988 Federal Constitution, the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional and the Base Nacional Comum Curricular, as well as institutional publications from the Federal Government and the State of São Paulo. It further analyzes the construction of a democratic school as a space for guaranteeing rights and highlights the importance of continuing teacher education in consolidating pedagogical practices aligned with constitutional principles. The study concludes that the effective implementation of secularism requires structured public policies, including clear regulations on school calendars, permanent teacher training programs on human rights and religious diversity, protocols to address intolerance, and mechanisms for community participation. Prohibiting confessional celebrations in public schools does not restrict religious freedom but safeguards freedom of conscience and equality within the educational environment.

Keywords: Secular State; Basic Education; Religious intolerance; Public school; Fundamental rights; Educational public policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, enquanto direito social fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, constitui espaço institucional destinado à formação integral do indivíduo e à consolidação dos valores democráticos. Inserida no âmbito do Estado Democrático de Direito, a escola pública deve orientar-se pelos princípios da igualdade, da liberdade de consciência, do pluralismo de ideias e da gestão democrática. Nesse cenário, a garantia do Estado Laico revela-se elemento estruturante da organização das práticas pedagógicas e administrativas no interior das instituições escolares.

Embora o Brasil seja formalmente um Estado Laico desde o final do século XIX, práticas culturais de origem religiosa permanecem historicamente incorporadas ao cotidiano das escolas públicas, especialmente por meio da realização de comemorações vinculadas a tradições cristãs. Tais práticas, muitas vezes naturalizadas como expressões culturais ou festivas, suscitam questionamentos acerca de sua compatibilidade com o princípio constitucional da laicidade e com a garantia da liberdade religiosa e de consciência de todos os estudantes.

A presença institucionalizada de celebrações religiosas no ambiente escolar público pode gerar constrangimentos, reforçar hierarquias simbólicas e invisibilizar a pluralidade religiosa existente na sociedade brasileira. Essa problemática torna-se ainda mais sensível diante do histórico de intolerância religiosa no país, particularmente em relação às religiões de matriz africana, que sofreram — e ainda sofrem — processos de discriminação e marginalização social.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a garantia do Estado Laico na Educação Básica, defendendo a necessidade de proibição de comemorações de origem religiosa nas escolas públicas como medida de proteção aos direitos fundamentais e de promoção da igualdade. Para tanto, discute-se o contexto histórico das datas comemorativas no ambiente escolar, a intolerância religiosa e o racismo religioso, os fundamentos jurídicos da

laicidade no ordenamento brasileiro, a construção da escola democrática como espaço de garantia de direitos e a importância da formação continuada docente para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios constitucionais.

Ao articular fundamentos legais, documentos oficiais e reflexões pedagógicas, busca-se demonstrar que a efetivação da laicidade na escola pública não representa restrição à liberdade religiosa, mas, ao contrário, constitui condição essencial para assegurar o respeito à diversidade e a construção de um ambiente educacional verdadeiramente democrático e inclusivo.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DAS DATAS COMEMORATIVAS NA ESCOLA

A presença de datas comemorativas no ambiente escolar brasileiro está profundamente vinculada à formação histórica do Estado e à influência da Igreja Católica na organização social durante os períodos colonial e imperial. Desde o século XVI, com a chegada dos missionários jesuítas, a educação formal esteve associada à catequese e à difusão da fé cristã. A escola, nesse período, era instrumento de evangelização e de conformação cultural, funcionando como extensão da Igreja.

Mesmo após a Proclamação da República, em 1889, e a consequente separação formal entre Igreja e Estado estabelecida pela Constituição de 1891, as marcas dessa tradição permaneceram no calendário civil e escolar. Datas como Natal, Páscoa e festas juninas — originalmente vinculadas ao calendário litúrgico cristão — foram progressivamente incorporadas ao cotidiano escolar, muitas vezes reinterpretadas como manifestações culturais e folclóricas.

No século XX, especialmente durante o período republicano, consolidou-se uma cultura escolar que passou a valorizar comemorações como instrumentos pedagógicos de socialização e integração comunitária. A realização de festas e celebrações tornou-se prática recorrente, reforçando laços simbólicos entre escola e comunidade. Entretanto, a predominância de datas de matriz cristã no

calendário escolar evidencia a permanência de uma hegemonia cultural que nem sempre dialoga com a pluralidade religiosa da sociedade brasileira contemporânea.

A naturalização dessas comemorações dificulta a problematização de seu caráter confessional. Muitas atividades — como encenações do nascimento de Jesus, celebrações de Páscoa com referências explícitas à ressurreição cristã ou eventos com orações coletivas — mantêm conteúdo religioso explícito, ainda que apresentadas sob roupagem cultural. Tal ambiguidade gera tensões quando considerada à luz do princípio constitucional da laicidade. Além disso, a expansão do pluralismo religioso no Brasil nas últimas décadas intensificou a necessidade de revisão dessas práticas. O crescimento de religiões evangélicas, a permanência das tradições afro-brasileiras, o aumento do número de pessoas sem religião e a presença de outras matrizes religiosas, como islamismo, budismo e judaísmo, transformaram o cenário sociocultural. A escola pública, como espaço comum a todos, deve refletir essa diversidade, evitando a reprodução de privilégios simbólicos associados a uma tradição específica.

A revisão crítica do calendário escolar, portanto, não implica apagamento cultural, mas adequação às exigências do Estado Democrático de Direito. A substituição de celebrações confessionais por atividades de caráter histórico, cultural ou cívico representa medida compatível com a neutralidade institucional e com a garantia de igualdade de tratamento aos estudantes.

3 INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E RACISMO RELIGIOSO

A intolerância religiosa no Brasil possui raízes estruturais vinculadas ao processo colonial e à escravidão. Durante o período escravocrata, práticas religiosas africanas foram reprimidas, criminalizadas e associadas à marginalidade. O Código Penal de 1890, já no período republicano, ainda previa punições para práticas consideradas “curandeirismo” ou “feitiçaria”,

atingindo diretamente religiões de matriz africana.

Esse histórico de perseguição contribuiu para a construção de estigmas que persistem na contemporaneidade. O preconceito contra o Candomblé, a Umbanda e outras tradições afro-brasileiras manifesta-se por meio de discursos discriminatórios, agressões físicas, depredação de terreiros e violência simbólica. Tal fenômeno é frequentemente denominado racismo religioso, pois combina discriminação religiosa e preconceito racial, atingindo majoritariamente populações negras.

No ambiente escolar, a intolerância religiosa pode assumir formas explícitas ou sutis. Estudantes adeptos de religiões de matriz africana frequentemente enfrentam apelidos pejorativos, questionamentos ofensivos ou invisibilização de suas crenças. Em alguns casos, há pressão para participação em atividades de cunho cristão, o que pode gerar constrangimento e exclusão.

A realização de comemorações cristãs institucionalizadas, sem equivalente reconhecimento de outras tradições, pode reforçar hierarquias simbólicas e contribuir para a naturalização da predominância de determinada religião no espaço público. Ainda que não haja intenção discriminatória, o efeito simbólico pode ser o fortalecimento de uma lógica excludente.

O enfrentamento da intolerância religiosa no ambiente escolar exige políticas educacionais alinhadas à promoção dos direitos humanos. A educação para a diversidade deve incluir reflexão crítica sobre o racismo religioso, a valorização da cultura afro-brasileira — conforme previsto na legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira — e a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao garantir a neutralidade institucional e vedar celebrações confessionais, a escola pública contribui para reduzir situações de constrangimento e reforça o compromisso com a igualdade. A laicidade, nesse contexto, funciona como mecanismo preventivo de discriminações e como instrumento de proteção às minorias religiosas.

4 O ESTADO LAICO COMO FUNDAMENTO CONSTITUCIONAL

O princípio da laicidade constitui fundamento estruturante do ordenamento jurídico brasileiro. A separação entre Igreja e Estado foi formalmente instituída pela Constituição de 1891, consolidando a transição do regime monárquico confessional para o modelo republicano secular. Desde então, as Constituições brasileiras mantiveram, com diferentes nuances, a vedação à adoção de religião oficial pelo Estado.

A Constituição Federal de 1988 reafirma essa orientação ao estabelecer, em seu artigo 19, inciso I, que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles relações de dependência ou aliança. Tal dispositivo consagra juridicamente a neutralidade estatal em matéria religiosa.

A laicidade deve ser compreendida como garantia de liberdade e não como oposição à religião. Trata-se de princípio que assegura igualdade de tratamento a todas as crenças e protege também o direito de não professar religião. O Estado Laico não é antirreligioso, mas imparcial, devendo abster-se de promover ou privilegiar determinada fé no espaço institucional.

No campo educacional, a laicidade articula-se com os princípios estabelecidos no artigo 206 da Constituição, que prevê a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e a gestão democrática do ensino público. A escola pública, enquanto instituição estatal, deve refletir essa neutralidade, garantindo que nenhum estudante seja compelido, direta ou indiretamente, a participar de práticas confessionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma, em seus princípios, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância como fundamentos do ensino. Já a Base Nacional Comum Curricular estabelece competências relacionadas à valorização da diversidade cultural e ao exercício da empatia e do diálogo. Tais documentos orientam a organização curricular e reforçam a necessidade de práticas compatíveis com a laicidade.

É importante distinguir o ensino religioso, previsto na Constituição como

disciplina de matrícula facultativa nas escolas públicas de Ensino Fundamental, da realização de celebrações confessionais. O ensino religioso, quando ofertado, deve respeitar a diversidade e a pluralidade de crenças, não podendo assumir caráter proselitista. Já a promoção de comemorações religiosas pela instituição pública caracteriza manifestação institucional de fé, incompatível com o princípio da neutralidade.

Assim, o Estado Laico constitui não apenas fundamento jurídico abstrato, mas diretriz concreta para a organização das práticas escolares. A vedação de comemorações religiosas no ambiente escolar público representa medida coerente com a Constituição, assegurando liberdade de consciência, igualdade e respeito à diversidade.

5 A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

A construção da escola democrática constitui um dos pilares centrais da consolidação do Estado Democrático de Direito no Brasil. A educação pública, enquanto direito social fundamental previsto na Constituição Federal de 1988, deve estar orientada pelos princípios da igualdade, da liberdade, do pluralismo de ideias e do respeito à diversidade. Nesse sentido, a escola democrática não se restringe ao acesso universal à matrícula, mas pressupõe a garantia de condições efetivas de permanência, participação e reconhecimento de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

O artigo 206 da Constituição Federal estabelece como princípios do ensino a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público. Esses fundamentos orientam a organização das redes públicas de ensino e indicam que a escola deve constituir-se como espaço de convivência plural, onde diferenças culturais, religiosas, étnicas e sociais sejam reconhecidas e respeitadas.

A noção de escola democrática está diretamente vinculada ao princípio da

laicidade estatal. A laicidade garante que o Estado não adote, promova ou privilegie qualquer crença religiosa, assegurando igualdade de tratamento a todos os cidadãos. No contexto escolar, isso significa que a instituição pública não pode assumir caráter confessional, tampouco organizar práticas que impliquem adesão simbólica a determinada tradição religiosa. Ao fazê-lo, ainda que de forma involuntária, pode gerar constrangimento ou exclusão de estudantes pertencentes a outras religiões ou sem religião.

A consolidação da escola democrática exige compreender que neutralidade não significa invisibilização da diversidade. Pelo contrário, implica reconhecer a pluralidade de crenças existentes na sociedade brasileira e criar um ambiente no qual nenhuma delas seja hierarquizada. O estudo das religiões pode e deve ocorrer sob perspectiva histórica, sociológica e cultural, conforme orientações curriculares nacionais, mas a promoção institucional de celebrações religiosas específicas compromete o princípio da equidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que o ensino será ministrado com base no respeito à liberdade e apreço à tolerância. Tal disposição reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam convivência democrática e respeito às diferenças. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define como uma de suas competências gerais o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, orientando a formação integral do estudante para a cidadania.

A escola democrática também se constrói por meio da gestão participativa. Conselhos escolares, grêmios estudantis, assembleias e fóruns de debate constituem instrumentos fundamentais para a consolidação de práticas democráticas. Ao envolver estudantes, famílias, professores e demais profissionais nas decisões institucionais, a escola fortalece a cultura do diálogo e da corresponsabilidade. Nessa perspectiva, a definição do calendário escolar e das atividades comemorativas deve ser objeto de reflexão coletiva, sempre à luz dos princípios constitucionais.

Outro elemento essencial é a promoção da educação em direitos humanos.

Documentos oficiais do Ministério da Educação destacam que a escola deve formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar na construção de uma sociedade justa e solidária. A escola democrática, portanto, não apenas transmite conteúdos acadêmicos, mas promove valores como igualdade, dignidade humana e respeito à diversidade religiosa.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e por histórico de discriminação racial e religiosa, a construção da escola democrática demanda enfrentamento ativo das exclusões simbólicas. A presença de práticas religiosas hegemônicas no ambiente escolar pode reforçar a marginalização de grupos minoritários, especialmente adeptos de religiões de matriz africana, historicamente alvo de preconceito. Assim, a laicidade escolar funciona como mecanismo de proteção às minorias, garantindo que o espaço público educacional seja verdadeiramente inclusivo.

Importa destacar que a democracia escolar não implica supressão da identidade cultural dos estudantes. Ao contrário, pressupõe a valorização das diferentes tradições existentes na comunidade, desde que essa valorização não se converta em promoção institucional de crença específica. O diálogo intercultural pode ocorrer por meio de projetos pedagógicos que abordem a diversidade religiosa sob enfoque crítico e plural, promovendo conhecimento e respeito mútuo.

A escola democrática, portanto, é aquela que assegura liberdade de consciência, igualdade de oportunidades e ambiente livre de coerções simbólicas. Ao vedar comemorações de origem religiosa no espaço público escolar, a instituição reafirma seu compromisso com a neutralidade estatal e com a proteção dos direitos fundamentais. Tal medida fortalece a convivência plural e contribui para a formação de cidadãos capazes de respeitar diferenças em uma sociedade diversa.

Consolidar essa perspectiva exige compromisso institucional, revisão de práticas historicamente naturalizadas e investimento na formação continuada de profissionais da educação. A construção da escola democrática é processo permanente, que demanda reflexão crítica, participação coletiva e alinhamento

às garantias constitucionais que fundamentam o Estado brasileiro.

6 FORMAÇÃO DOCENTE E REDUÇÃO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A consolidação do Estado Laico na Educação Básica não depende apenas de dispositivos legais, mas da atuação consciente e fundamentada dos profissionais da educação. Nesse contexto, a formação continuada docente assume papel estratégico na construção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios constitucionais da laicidade, da igualdade e da liberdade de consciência.

A docência é uma profissão de natureza reflexiva e socialmente situada. As práticas escolares são influenciadas por valores culturais, trajetórias pessoais e concepções de mundo dos educadores. Por isso, a formação continuada deve proporcionar espaços sistemáticos de estudo, diálogo e problematização das próprias crenças e das práticas historicamente naturalizadas no cotidiano escolar, inclusive aquelas relacionadas à realização de comemorações de origem religiosa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 62, a necessidade de formação adequada para o exercício do magistério, além de incentivar a formação continuada como dever dos sistemas de ensino. Essa orientação é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a formação integral do estudante e demanda práticas pedagógicas coerentes com os direitos humanos e a valorização da diversidade.

No âmbito do Estado de São Paulo, o Secretaria da Educação do Estado de São Paulo prevê, em seus documentos institucionais e no Currículo Paulista, a necessidade de promover formação docente voltada à equidade, à diversidade cultural e ao respeito às diferenças. Tais orientações indicam que a formação continuada não deve restringir-se à atualização de conteúdos disciplinares, mas abranger dimensões éticas, jurídicas e sociais da prática educativa.

6.1 Eixos fundamentais da formação continuada sobre laicidade e diversidade religiosa

Para que a escola pública atue de maneira coerente com o princípio da laicidade, a formação docente deve contemplar alguns eixos como os apresentados a seguir.

6.1.1 Fundamentos jurídicos do Estado Laico

É essencial que professores compreendam os dispositivos constitucionais que garantem a separação entre Estado e religião, especialmente o artigo 19 da Constituição Federal. A compreensão da laicidade como garantia de liberdade — e não como oposição à religiosidade — contribui para reduzir interpretações equivocadas que associam a neutralidade estatal à hostilidade religiosa.

A formação deve incluir estudo da legislação educacional, das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e de normativas estaduais que orientam práticas inclusivas.

6.1.2 História das religiões e pluralismo religioso no Brasil

O Brasil caracteriza-se por intensa diversidade religiosa, resultado de processos históricos marcados por colonização, escravidão, imigração e sincretismo cultural. A formação continuada deve oferecer subsídios para que docentes compreendam essa pluralidade e reconheçam a presença de diferentes tradições no espaço escolar.

A abordagem deve contemplar também o histórico de perseguição às religiões de matriz africana, permitindo que educadores identifiquem práticas de racismo religioso e atuem no seu enfrentamento.

6.1.3 Intolerância religiosa e racismo estrutural

A intolerância religiosa, especialmente contra religiões afro-brasileiras, constitui manifestação de desigualdade estrutural. A formação continuada precisa problematizar como práticas aparentemente neutras — como a realização de comemorações cristãs — podem reforçar hierarquias simbólicas.

Estudos de caso, análise de situações concretas e discussão de protocolos de enfrentamento a discriminações são estratégias importantes para preparar docentes para lidar com conflitos no cotidiano escolar.

6.1.4 Planejamento pedagógico e calendário escolar

Outro aspecto central diz respeito à organização do calendário escolar. Muitas vezes, comemorações religiosas são mantidas por tradição, sem reflexão crítica sobre sua compatibilidade com a laicidade. A formação continuada deve orientar professores e gestores a reavaliar essas práticas, propondo alternativas pedagógicas baseadas em datas cívicas, culturais ou históricas de caráter universal.

A substituição de celebrações confessionais por atividades que valorizem direitos humanos, diversidade cultural e cidadania constitui medida coerente com a construção da escola democrática.

6.1.5 Mediação de conflitos e diálogo com a comunidade

A implementação de práticas alinhadas à laicidade pode gerar resistência por parte de segmentos da comunidade escolar. Por isso, a formação docente deve incluir estratégias de comunicação e mediação de conflitos, preparando educadores para dialogar com famílias e responsáveis de forma respeitosa e fundamentada.

O fortalecimento de conselhos escolares e a realização de reuniões explicativas contribuem para construir consenso e evitar interpretações equivocadas acerca da vedação de comemorações religiosas.

6.1.6 Formação continuada como prática institucional permanente

A formação continuada não deve ocorrer de forma episódica ou meramente burocrática. É necessário que os sistemas de ensino institucionalizem programas permanentes de estudo e reflexão sobre direitos humanos, diversidade e laicidade.

Seminários, grupos de estudo, cursos oferecidos por universidades públicas,

parcerias com órgãos de defesa dos direitos humanos e produção de materiais pedagógicos são iniciativas que fortalecem a cultura democrática no ambiente escolar. Além disso, a formação deve incentivar a postura investigativa do docente, estimulando-o a analisar criticamente o currículo oculto da escola — isto é, os valores e normas transmitidos implicitamente por meio de práticas cotidianas.

6.2 Dimensão ética da prática docente

A atuação docente envolve compromisso ético com a dignidade humana. O respeito à liberdade de consciência dos estudantes constitui princípio fundamental da prática pedagógica. A formação continuada deve reforçar que o espaço escolar não pode ser utilizado para promoção de crenças pessoais, ainda que majoritárias.

A neutralidade institucional protege tanto estudantes religiosos quanto aqueles que não professam religião. Ao compreender esse princípio, o professor atua como agente de garantia de direitos, fortalecendo a escola pública como espaço comum a todos.

6.3 Impactos da formação continuada na cultura escolar

Quando estruturada de forma consistente, a formação continuada contribui para transformar a cultura institucional da escola. A revisão crítica de práticas tradicionais pode resultar na construção de ambiente mais inclusivo, no qual estudantes sintam-se respeitados independentemente de sua crença.

A consolidação de protocolos claros sobre laicidade reduz conflitos, fortalece a segurança jurídica da instituição e promove convivência baseada no diálogo e na equidade.

Assim, a formação continuada docente constitui instrumento indispensável para a efetivação do Estado Laico na Educação Básica. Mais do que cumprimento formal da legislação, trata-se de compromisso com a construção de uma escola pública verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com os direitos fundamentais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a consolidação do Estado Laico na Educação Básica constitui condição indispensável para a efetivação da escola pública como espaço democrático, plural e garantidor de direitos. A permanência de comemorações de origem religiosa nas escolas públicas, ainda que historicamente naturalizadas, revela incompatibilidades com o princípio constitucional da laicidade e com a proteção da liberdade de consciência dos estudantes.

A laicidade estatal não representa negação da religiosidade individual, mas garantia de neutralidade institucional. Ao assegurar que o espaço público escolar não promova crenças específicas, o Estado protege igualmente todas as convicções — religiosas ou não — e contribui para a construção de ambiente educacional inclusivo. Tal posicionamento mostra-se especialmente relevante em um país marcado por histórico de intolerância religiosa e por práticas de racismo religioso direcionadas às religiões de matriz africana.

Para além da reflexão teórica, a efetivação da laicidade demanda medidas concretas e estruturadas no âmbito das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, algumas recomendações são importantes como a Regulamentação clara do calendário escolar, a institucionalização de programas permanentes de formação continuada docente, a elaboração de protocolos de enfrentamento à intolerância religiosa, o fortalecimento da gestão democrática, a inserção transversal da educação em direitos humanos no currículo e a produção e distribuição de materiais pedagógicos orientadores.

A consolidação dessas medidas contribui para a transformação da cultura institucional da escola pública, superando práticas historicamente reproduzidas sem reflexão crítica. A construção da escola democrática exige compromisso contínuo com a revisão de procedimentos e com a formação ética de seus profissionais.

Conclui-se que a garantia do Estado Laico na Educação Básica não se limita ao cumprimento formal da legislação, mas implica ação política e pedagógica articulada. Ao vedar comemorações de origem religiosa e promover políticas públicas de formação e proteção à diversidade, o sistema educacional reafirma seu compromisso com a igualdade, a dignidade humana e a formação de cidadãos capazes de conviver em uma sociedade plural. Assim, a escola pública cumpre sua função social de assegurar educação de qualidade a todos, independentemente de crença, origem ou convicção, fortalecendo os fundamentos do Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2012.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico- metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

JORGE, J. Simões. Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista. São Paulo: SEE- SP, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Justiça e Cidadania. Relatórios sobre intolerância religiosa. São Paulo: Governo do Estado, edições recentes.

SARMENTO, Daniel. Direitos fundamentais e relações privadas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2007.

UNESCO BRASIL. Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/brasil>. Acesso em: 26 fev. 2026.



FAUESP

Paulista de Unificação da Universidade de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA