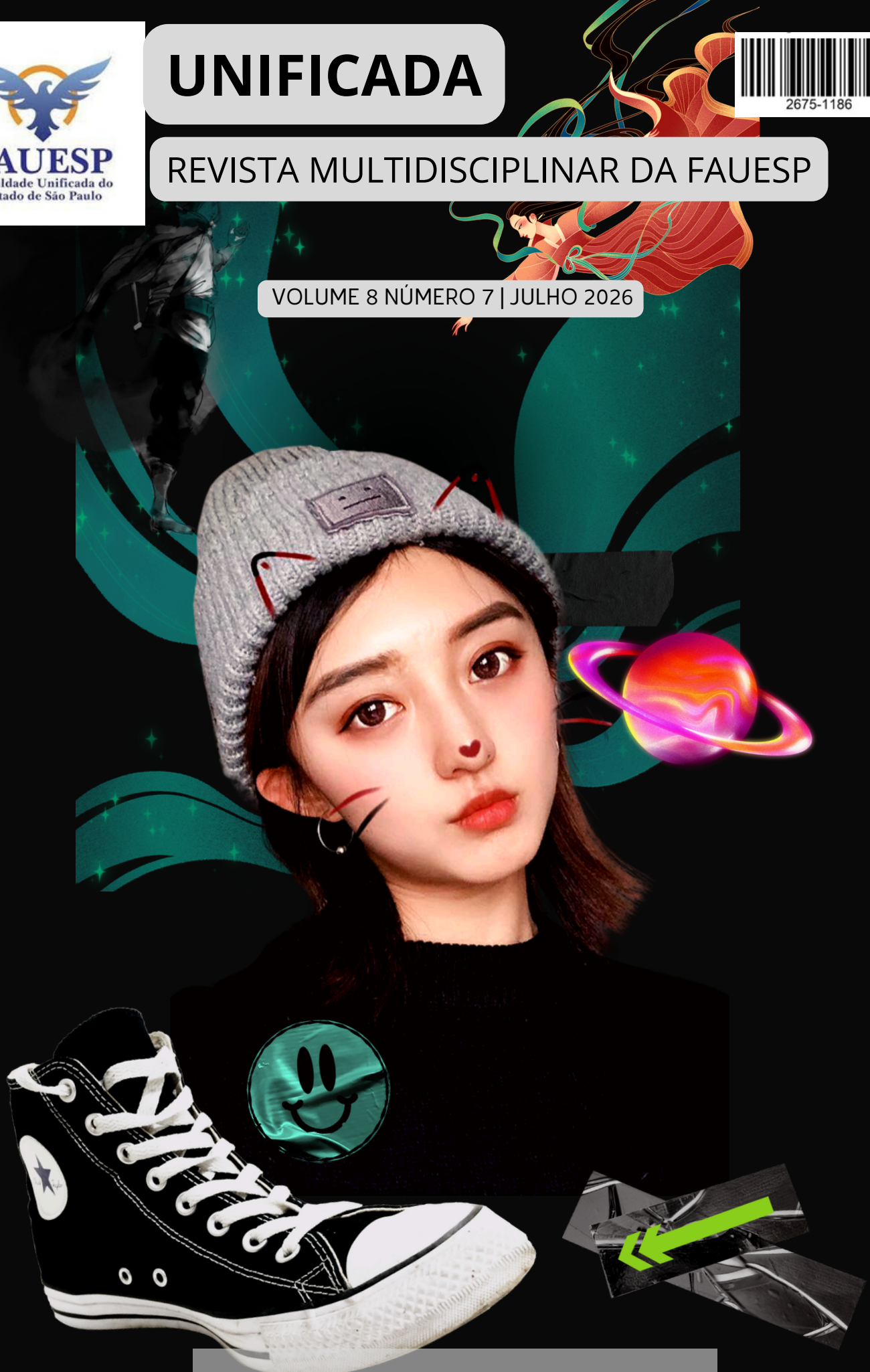
FAUESP
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

2675-1186

VOLUME 8 NÚMERO 7 | JULHO 2026



DATA DE PUBLICAÇÃO: 31/07/2026

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.8 n.7 – julho 2026 – Mensal

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

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 31/07/2026

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.7 – julho de 2026 – Mensal
Bibliotecário Renato Moreira de Oliveira – CRB/8 8090
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: SL Editora
Supervisão: Neusa Sanches Limonge
Publicada em: 31/07/2026

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 conheci- mento 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 cidadania1 além de promover a educação1 visando o desenvolvimento sustentável do país".*

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAÚDAVEL NA INFÂNCIA E CUIDADOS COM A SAÚDE BUCAL
CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA 06

O LÚDICO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR
CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA 18

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÂO INFANTIL
CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA 31

CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS 41

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
DANIELE PRADO DOS REIS 53

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE 61

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO ESTUDO DA ARTE E MÚSICA PARA AS CRIANÇAS E BEBÊS
EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE 71

O BRINCAR, A MÚSICA E A ARTE: UMA TRÍADE ESSENCIAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE 81

O TRABALHO COM A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EDSON MOTA DE OLIVEIRA 89

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS
ÉRICA PRISCILA LOPES 101

O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA
FERNANDA FRANCHI 112

O SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR
FERNANDA FRANCHI 124

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESCOLAR COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO DE FORMA QUALITATIVA E CONTÍNUA
FERNANDA FRANCHI 138

O TEATRO E SUA IMPORTÂNCIA PARA CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE
KATIANE SANTOS SOBRAL 152

A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, INTERAÇÕES E APROXIMAÇÕES COM A LINGUAGEM ESCRITA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
TALITA CAMANDAROBA CARVALHO RIBEIRO 164

ATELIÊS PARTICIPATIVOS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO: A ARTE COMO LINGUAGEM DE ESCUTA E EXPRESSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
ALINE CRISTINE DA SILVA 177

SUMÁRIO

ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA:CURRÍCULO, MEMÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL
ALINE CRISTINE DA SILVA..... 194

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESÁFIOS, APRENDIZAGEM E CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SILVANA SAKAKI YAMAMOTO..... 210

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA
SILVANA SAKAKI YAMAMOTO..... 226

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
REGIANE APARECIDA LOPES DE SOUZA 240

O LÚDICO E AS FERRAMENTAS DE ALFABETIZAÇÃO PEDAGÓGICA
REGIANE APARECIDA LOPES DE SOUZA 248

A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
REGIANE APARECIDA LOPES DE SOUZA 258

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM
MARIA ALCILEIDE DO CÉU BRITO..... 268

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MARIA ALCILEIDE DO CÉU BRITO..... 282

LINGUAGENS ARTÍSTICAS E MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE OS ANOS INICIAIS
MARIA ALCILEIDE DO CÉU BRITO..... 295

BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL REVISÃO DE LITERATURA
ÁUREA LÚCIA ALLEN 307

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAÚDAVEL NA INFÂNCIA E CUIDADOS COM A SAÚDE BUCAL

CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA

Resumo

Este trabalho teve como temática a importância da alimentação saudável na infância, sendo essa realizada conjuntamente com a prática de exercícios físicos regulares. A aquisição de hábitos alimentares desde idades precoces é dependente de múltiplos determinantes integrados num modelo complexo e difícil de compreender os primeiros anos de vida, para além dos fatores biológicos, os fatores sociais e ambientais determinam a é fundamental conhecer não só o que as crianças comem ou o que devem comer para tentar reverter a epidemia de obesidade, mas também como podemos fazê-las optar por uma alimentação mais saudável

Palavras-chave: Programa, Alimentação Saudável, Comportamento, Preferências e alimentares.

1- INTRODUÇÃO

A alimentação saudável é um dos fatores importantes na qualidade de vida,

mas para ter essa qualidade, devem existir outros hábitos, como a prática de atividade física, hábitos de higiene diária, entre outros. (LIMA, 2008) Segundo Sichieri (et. al. 2000) a nutrição saudável propicia um nível ótimo de saúde, devido ao aumento da obesidade e das doenças associadas à obesidade. “Hoje está provada a relação entre alimentação e saúde. Não há dúvida que alimentação de qualidade é fundamental para garantir uma boa qualidade de vida. Somos o que comemos e como comemos”. (MONTEIRO e COSTA, 2004 *apud* LIMA, 2008, p. 14)

Amaral (2008) *apud* Lima (2008) menciona a necessidade da conscientização de uma alimentação saudável começar com as crianças desde cedo, desde o nascimento, sendo essas práticas introduzidas pelos pais, pois esses são os primeiros responsáveis pela formação dos mesmos.

Uma boa alimentação é aquela que mantém o organismo em estado de saúde, ou seja, com osso e dentes fortes, peso e estatura de acordo com o biótipo do indivíduo, boa disposição, resistência às enfermidades, vontade de trabalhar e divertir-se, para isso se faz necessária uma dieta balanceada que contenha variados nutrientes com múltiplas funções. (LIMA, 2008, p. 14)

Sabe-se que a nutrição é fator essencial na manutenção da saúde, conforme evidenciado por Dartora (et. al, 2006, p. 201) *apud* Lima (2008, p. 15). No entanto, Lima (2008) menciona que essa conscientização deve ser realizada com um incentivo a promoção da saúde, ou seja, por meio da educação nutricional como uma necessidade atual, com amparo de profissionais com formação específica em nutrição, para que a sociedade não encare esse tema com modismos ou costumes populares. Desta forma, a sociedade necessita de informações verídicas e confirmadas em pesquisas científicas acerca dos modos de obter uma boa alimentação, para assim contribuir para acalcar a qualidade de vida. Além disso, os alimentos devem ser fornecidos em quantidades adequadas, nos momentos certos.

Segundo Lima (2008) a prática de atividades físicas, de forma regular e sistemática, associado à alimentação saudável, contribui para a promoção e

manutenção da saúde, evitando o sedentarismo, que contribui para o surgimento de doenças crônico-degenerativas. Visando prevenir essas doenças, Sichieri (et. al. 2000) menciona ainda a prática de orientações para reduzir as deficiências nutricionais.

> Nos primeiros anos de vida, é essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada, pois ela proporciona ao organismo a energia e os nutrientes necessários para o bom desempenho de suas funções e para a manutenção de um bom estado de saúde. (PHILIPPI, ET. AL, 2003)

Nesta fase, a criança apresenta diminuição do apetite, pois ocorre uma redução na velocidade de ganho de peso e estatura, e assim consequente diminuição das demandas de energia e proteínas por quilo, se comparado com as do primeiro ano de vida. Assim, a criança inicia o desenvolvimento de sua coordenação motora, onde irá começar a se alimentar sozinho. Desta forma, deve- se estabelecer horários regulares para as refeições, com utensílios adequados a idade da criança, para que os mesmos possam aceitar e experimentar novos alimentos, que devem ser saudáveis, pois nesta fazer a criança estará desenvolvendo seus hábitos alimentares. (PHILIPPI, *et. al,* 2003) Também ocorre nesta fase, o desenvolvimento de preferências alimentares, ou seja, haverá alimentos que a criança não irá gostar, e assim ocorrerá até sua fase adulta, independente se os demais membros familiares fazem o consumo deste alimento em questão. (MOREIRA, 2002, *apud* LIMA, 2008)

O apetite de crianças de 6 a 7 anos de idade é irregular, de tal modo que haverá dias em que ela aceitará determinado alimento, e em outros dias, recusará o mesmo, gerando ansiedade nos membros familiares. Desta forma Philippi (et. al, 2003) recomenda que os alimentos devem ser preparados, introduzidos e fornecidos a criança, conforme seu interesse, para assim contribuir na aprendizagem do consumo de uma dieta equilibrada. “A criança, ao experimentar e aceitar o alimento, apresenta uma grande chance de

aprová-lo e incluí-lo em seus hábitos alimentares". (PHILIPPI, *et. al,* 2003)

> Conduzir de forma apropriada a alimentação da criança requer cuidados relacionados aos aspectos sensoriais (apresentação visual, cores, formatos atrativos), à forma de preparo dos alimentos (temperos suaves, preparações simples e alimentos básicos), às porções adequadas à capacidade gástrica restrita e ao ambiente onde serão realizadas as refeições, que são fatores a serem considerados, visando a satisfação de necessidades nutricionais, emocionais e sociais, para a promoção de uma qualidade de vida saudável. (PHILIPPI, *et. al,* 2003)

Para um desenvolvimento corporal saudável, a criança deve consumir a quantidade necessária de alimentos, conforme seu potencial genético, não se preocupando com o tamanho corporal, mas sim com a ocorrência de deficiências no aprendizado, capacidade física e intelectual na vida adulta e/ou taxas de morbidade e mortalidade, devido às circunstâncias nutricionais e ambientais. (PHILIPPI, *et. al,* 2003)

A fase escolar é um período de desenvolvimento em que a criança se encontra envolvida em diferentes contextos que lhe possibilitam a aquisição de novas competências e aprendizagens. Estes contextos referem-se particularmente à família e à escola. Esta fase corresponde ao Estádio das Operações Concretas (Piaget, 1983 cit. por Lourenço, 2002) inicia-se por volta dos 6-7 anos, altura em que a criança consegue libertar-se da dependência perceptível e da linguagem egocêntrica. Os comportamentos da criança moldam-se, em grande parte, por meio de reforços (verbais e não verbais), modelagem e identificação com os outros (família e pares). O desenvolvimento da criança estrutura-se com base no aumento do controlo emocional, no reconhecimento dos papéis sociais e na aquisição de competências que lhe permitam conviver com as outras crianças da sua idade. É devido ao reconhecimento dos seus limites e da sensibilidade às exigências dos adultos que a criança consegue auto-regular os seus próprios comportamentos.

Nesta fase de desenvolvimento infantil que vai dos 6-7 anos até aos 9-10 anos, as crianças tendem a apresentar: uma forte motivação para frequentar a escola; um aumento dos horizontes intelectuais; um maior interesse no grupo de pares; um início de alguma autonomia por parte dos pais; um maior ganho de resiliência e um aumento da auto-identificação (Pikunas, 1979).

De acordo com Piaget as crianças em idade escolar têm a capacidade de aplicar operações lógicas, coerentes e concretas, e as ações mentais vão além da informação que é fornecida pela percepção. As crianças que utilizam o pensamento operatório concreto alcançam o primeiro nível de estabilidade cognitiva completa; são capazes de seriar, classificar, fazer correspondências; cada estado é concebido como uma transformação; compreendem que as transformações são reversíveis e assimiladas às operações; o pensamento concreto é uma extensão do real na direcção do virtual (apesar de não haver ainda a capacidade de criar hipóteses) (Lourenço, 2002).

Na idade escolar, tal como nas outras fases de desenvolvimento, a alimentação saudável é um dos determinantes para o adequado crescimento, desenvolvimento e manutenção da saúde das crianças. Como tal, o consumo de alimentos nesta fase deverá ser adequado às necessidades das crianças, e deverá incluir os diferentes nutrientes pertencentes aos grupos da Roda dos Alimentos, em porções equilibradas e variadas dos alimentos (Odgen, 2003).

Para prevenção da obesidade, considerada uma epidemia nos Estados Unidos, sendo também um fato no Brasil, conforme Sichieri (et. al. 2000), deve-se estabelecer dietas saudáveis, para prevenir esta doença e também o ganho de peso. Além disso, deve incluir a prática de atividades físicas, como um comportamento para uma vida saudável e assim promover a saúde.

> A obesidade é uma doença séria que traz consigo uma série de outras doenças e complicações. É fator de risco indiscutível

> para várias doenças - só para citar exemplos: diabetes mellitus, hipertensão arterial, alteração nos níveis de triglicérides e colesterol, infarto do miocárdio, derrame cerebral, tromboses, problemas ortopédicos e dermatológicos etc. A manutenção da obesidade ou o seu agravamento faz com que o indivíduo se torne cada vez mais propenso a quedas, riscos anestésicos, doenças graves e a morte precoce. A obesidade provoca também alterações sócio-econômicas e psicossociais: discriminação educativa, laboral e social, isolamento social, depressão e perda de auto-estima. Se o indivíduo com obesidade não se tratar, ele tende a engordar cada vez mais e também a comprometer cada vez mais sua saúde e qualidade de vida. (Franques, 2007, p. 01 apud Lima, 2008, p. 18)

Complementando o citado acima, Sichieri (et. al. 2000) menciona que a obesidade aumenta o risco de morbidade para as principais doenças crônicas, algumas delas já mencionadas, como: hipertensão, dislipidemia, diabetes, doença coronariana, alguns tipos de câncer e colecistite. No entanto, estratégias de prevenção e tratamento são um grande desafio deste século.

"Sem desprezar a influência de fatores genéticos, o aumento da obesidade é produto de uma sociedade que privilegia de modo atraente, alimentos calóricos". (LIMA, 2008, p. 18) Além disso, esta sociedade empenhada em economizar tempo para o trabalho escolhe alimentos rápidos e fáceis de preparar e comer.

Em relação a nutrientes, esses alimentos industrializados ou os fast-foods, são pobres se comparados aos alimentos naturais, além de conterem elementos nocivos à saúde, como conservantes e corantes. Desta forma, apesar das crianças adorarem esses alimentos, os mesmos são perigosos a esse público, não ignorando os demais, considerados jovens, adultos e idosos. (LIMA, 2008) De toda forma, esses alimentos contribuem para a desnutrição, onde Sichieri (et. al. 2000) menciona que uma das recomendações deve basear-se em alimentos, mais do que em nutrientes. Assim, a meta para prevenir a desnutrição e o estabelecimento de alimentos específicos, identificados pelos nutrientes que possuem.

No entanto, o estabelecimento destes alimentos é um grande desafio, devido

ao baixo poder aquisitivo de milhões de brasileiros e ainda as condições precárias de saneamento básico, níveis de educação e serviços de saúde.

Através de vários estudos realizados sobre o aumento da prevalência do excesso de peso e da obesidade a nível mundial nos últimos anos constata-se que o comportamento alimentar tem vindo a mudar, sendo neste momento predominante o consumo de alimentos ricos em açúcar e gordura.

Como já foi acima mencionado, os factores ambientais na média e televisão, também são determinantes importantes do comportamento alimentar. das crianças segundo os estudos realizados por Olivares e colaboradores (1999) e Halford e colaboradores (cit. por Fiates, Amboni & Teixeira, 2008), as crianças que estão muitas horas em frente à televisão tendem a consumir mais alimentos. Estes autores referem que a publicidade alimentar estimula hábitos alimentares pouco saudáveis. Em Portugal um estudo realizado pela Média Monitor apresentado pela D.E.C.O (2005), demonstrou que as crianças portuguesas entre os 4 e 14 anos, veem televisão em média três horas 6 por dia, e que o tempo de televisão em que é apresentado o sector da alimentação e das bebidas é o que apresenta maior percentagem na publicidade. Igualmente, compararam que a maioria dos anúncios pretende estimular o consumo de produtos pouco saudáveis, e que são inexistentes os anúncios que promovam o consumo de fruta, vegetais e peixe.

Também nos estudos realizados por Galst e colaboradores (cit. por Coon, Golberg, Rogers e Tucker (2001), estes concluem que existe uma correlação positiva entre a visualização de anúncios publicitários e o número de ocasiões que as crianças tentam influenciar as compras no supermercado. De igual forma, Galst (1980) citado por Contento e Michela (1999), demonstra que os efeitos negativos da televisão podem ser reduzidos com a acção dos pais. Ou seja, quando as crianças assistem televisão com os pais, e quando estes comentam positivamente os anúncios dos snacks saudáveis, elas tenderão a reduzir significativamente o consumo de snacks não saudáveis, comparativamente com às crianças que ouvem comentários negativos sobre os alimentos não saudáveis.

Já o modelo descrito por Contento e Michela (1999) sobre os determinantes alimentares das crianças/adolescentes, faz referência à interacção entre os factores fisiológicos, os factores cognitivos/motivacionais e os factores ambientais. Nos primeiros (fisiológicos), as propriedades químicas e o conteúdo dos alimentos (por exemplo, os açucarados ou salgados) provocam os efeitos aprazíveis ou aversivos no indivíduo, influenciando as escolhas de alimentos. Nos segundos (cognitivos e motivacionais), as crenças, os conhecimentos alimentares da criança/adolescente, as motivações e os valores orientam a tomada de decisão em relação às escolhas alimentares.

. A autora indica ainda que os fatores ambientais – exposição, isto é, a restrição ou acessibilidade dos alimentos, e as experiências com os 8 alimentos podem influenciar ou modificar as preferências, ou seja, a preferência a um determinado alimento aumenta porque a ingestão desse alimento não resultou nenhuma consequência negativa. Nos aspectos relacionados com a aprendizagem social, esta mostra que através da interação social – a observação de um modelo ou de pares modifica as preferências alimentares no consumo de vegetais nas crianças. E por fim refere que a aprendizagem associativa pode determinar as preferências, ou seja, se os alimentos forem apresentados como uma recompensa, isto pode aumentar a preferência por esse alimento.

. Por outro lado, Patrick e Nicklas (2005) indicam que as preferências alimentares das crianças ocorrem logo nos primeiros anos de vida, e que, ao longo do desenvolvimento estas preferências permanecem estáveis devido aos conhecimentos, às motivações e aos valores que orientam a tomada de decisão em relação às escolhas alimentares. Estes autores defendem ainda que as crianças preferem os alimentos que conhecem e que estão mais disponíveis, exemplificando que, se as crianças estão habituadas a ingerir vegetais e fruta em casa, terão maior predisposição a preferir esse tipo alimentos noutros contextos. Acrescentam tal como Birch (1999) que as preferências alimentares são associadas às preferências dos modelos (pais/familiares) e dos pares. Por fim, Mata, Scheibehenne e Tood (2007) concluíram que os pais têm a capacidade de predizer as preferências alimentares (alimentos que gostam e

não gostam) dos filhos, e como tal, eles poderão ajudá-los na manutenção ou aquisição de hábitos alimentares saudáveis.

Para obtenção dos resultados utilizou-se como metodologia também o estudo de caso baseado na pesquisa qualitativa, pois de acordo Lüdke e André (1986) estudo de caso consiste em “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo a partir das referências teóricas científicas publicadas em documentos, nesse método de pesquisa busca-se estudar e analisar teorias científicas de um determinado assunto, tornando-se instrumento essencial para estudos monográficos. Já a pesquisa quantitativa é um método de pesquisa que utiliza técnicas estatísticas, normalmente implica a construção de questionários, é mais adequado para apurar as opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados.

Portanto, foi escolhido o ambiente escolar onde é oferecida a educação infantil para a entrevista, devido à criança permanecer nela grande parte de seu dia, onde a alimentação deve suprir suas necessidades nutricionais durante o período em que lá permanece e facilitar a adoção de práticas alimentares saudáveis, promotoras da saúde com as professoras e auxiliares fomentou nessa pesquisa um olhar aguçado sobre como é o cotidiano da instituição e através das perguntas do questionário estabelecer um parâmetro sobre como se educa e cuida dessas crianças com relação a sua alimentação. Dessa forma encontrou-se categorias que se entrelaçam nas ações de educar e cuidar, tais como, atenção, escuta sensível, bem-estar, proteção, afeto, autonomia, ampliar conceitos, mediar, unir, acolher.

Além das necessidades orgânicas que as crianças precisam é necessário que as pessoas envolvidas nesse contexto estabeleçam um envolvimento emotivo para que assim as coisas aconteçam de forma leve e gratificante conclui-se aqui que para uma Educação de qualidade, é de extrema importância que cuidar e educar estejam imbricados. Para que o indivíduo seja educado ele precisa passar por cuidados essenciais (cognitivo, afetivo, emocional, físico e social), que compreendam o desenvolvimento integral da criança, sem os quais seu

crescimento estaria comprometido.

O que fica bem evidente como resultado deste trabalho é que a infância é um período de intenso desenvolvimento físico e intelectual, marcado por um gradual crescimento da altura, ganho de peso e desenvolvimento psicológico. A alimentação inadequada nessa fase pode ocasionar déficits no desenvolvimento físico e cerebral. Devido às deficiências crônicas de vitaminas e minerais (principalmente ferro, vitamina A e iodo), cerca de um terço das pessoas não atinge seu potencial em desenvolvimento intelectual e de crescimento. Quando graves, essas deficiências podem resultar em cretinismo, cegueira, anemia, comprometimento do desenvolvimento imunológico, dentre outras doenças e incapacidades. O que comemos e bebemos não é uma escolha individual, a falta de acesso à informação, a falta de acesso a alimentos de qualidade - dentre outros fatores - restringem a opção por uma alimentação adequada entre os diversos fatores sociais envolvidos com a alimentação escolar infantil é o caminho para a construção de modos de vida que tenham como objetivo central a promoção da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto pode-se concluir que a construção de hábitos saudáveis age como um fator de prevenção de futuras doenças, sendo neste caso ainda considerada como o melhor remédio, importante ainda ressaltar a necessidade de envolver toda a comunidade escolar (inclusive pais de alunos, profissionais da saúde, associações comunitárias, etc.) nas atividades de educação alimentar e nutricional potencializando os resultados de tais ações. (AMARAL, 2008).

A sabedoria popular que diz: “você é o que come”, evidencia-se de forma contundente na terceira idade. Estabelecer bons hábitos alimentares na infância, e mantê-los no decorrer dos anos tem um grande impacto na saúde e bem-estar, reduzindo o risco de doenças crônicas. Os setores responsáveis pela articulação entre as políticas de educação, saúde, e sociedade civil, entendem a escola

como um ambiente coletivo capaz de promover ações de saúde para toda a comunidade escolar. A alimentação escolar pode comprovadamente exercer influência positiva no rendimento escolar, uma vez que aumenta a capacidade de concentração dos alunos nas atividades escolares. (BARBOSA, 2004).

Como evidenciado durante todo este trabalho existe uma ligação direta entre saúde, nutrição e bem estar físico e mental de qualquer ser humano e em qualquer faixa etária, foi verificado a partir da literatura estudada, que a infância é o período ideal para a formação de hábitos e condutas de vida, portanto, a educação alimentar deve acontecer desde cedo para que os riscos de doenças crônico-degenerativas sejam impedidos e reduzidos o quanto antes, minimizando com isto as doenças do século, como a obesidade e desnutrição, que tem causado grandes problemas à população de todas as idades e de todo mundo. Devido às tribulações da vida atual, as práticas saudáveis de alimentação são ignoradas, devido à correria do mundo do trabalho, que disponibiliza pouco tempo para realizar as refeições diárias, de tal modo a serem substituídas por comidas congeladas, *fast-foods* e alimentos industrializados, pobres em nutrientes e ricos em gorduras, sais e açucares.

Essas práticas alimentares, apesar de serem mais deliciosas que as comidas saudáveis, são prejudiciais a saúde humana, principalmente em crianças em idade escolar, devem ser evitadas, tendo como auxilio a educação alimentar em âmbito escolar, de modo a minimizar o consumo desses alimentos industrializados, desenvolvendo o hábito alimentar saudável de evitar a cantina, optando pela merenda escolar, que é estruturada por um profissional em nutrição, com todos os nutrientes e calorias necessárias ao pleno desenvolvimento infantil em idade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Janine Giuberti; GENTIL, Patrícia Chaves; & TORAL, Natacha. 2008. **A desnutrição e obesidade no Brasil: o enfrentamento com base na agenda única da nutrição.** Artigo disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v24s2/18.pdf>. Acesso em: 08 /06/26

LIMA, Gabriela Guirao Bijos. 2008. **O EDUCADOR PROMOVENDO HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS POR MEIO DA ESCOLA.** Artigo disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/gabriela_lima.pdf>. Acesso em: 02/06/26

MONTEIRO, Carlos Augusto. 2003. **A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil.** Artigo disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 08/06/26

PHILIPPI, Sonia Tucunduva; CRUZ, Ana Teresa Rodriguez & COLUCCI, Ana Carolina Almada. 2003. **Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos.** Artigo disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732003000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03/06/26

SICHIERI, Roselu; COITINHO, Denise C.; MONTEIRO, Josefina B. & COUTINHO,
Walmir F. 2000. **Recomentações de Alimentação e Nutrição Saudável para a População Brasileira.** Artigo disponível em:< 73020000000300007&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 08 /06/ 2026

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O LÚDICO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA

Resumo

A mediação de conflitos no ambiente escolar é um processo de aprendizagem, o qual trabalha métodos de composição de conflitos junto à comunidade escolar, proporcionando mecanismos que visam construir relações mais sólidas e harmoniosas entre professores e alunos. Este trabalho visa desenvolver atividades educacionais através do ensino dos métodos e ferramentas da mediação de conflitos, e nesse sentido o lúdico na educação infantil tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo.

Palavras-chave: Aprendizagem, Mediação de Conflitos, Comportamento, Lúdico

1- INTRODUÇÃO

Entendendo que a educação e os processos de aprendizagem acontecem através das relações, da comunicação, da troca, na experiência com o outro,

discutir-se-á a problemática dos conflitos e permitir-se-á descobrirem uma forma inovadora comunicação positiva e não-violenta. Neste sentido, os resultados iniciais que se extraem das respostas aos questionários aplicados, confirmam o êxito nas atividades lúdicas executadas para conhecimento do instituto da mediação, tendo em vista que 86% dos alunos acreditam em resoluções altamente positivas e tão somente 18% dos alunos demonstraram dificuldades em achar uma solução mais sólida e harmoniosa. Sendo assim, pode-se concluir que o projeto está alcançando seu objetivo, uma vez que além do alto percentual de alunos que demonstram ter absorvidos os conceitos do instituto da mediação, o impacto do conhecimento recém adquirido é altamente positivo na comunidade escolar.

> Brincar é o que as crianças pequenas mais fazem quando não estão comendo, dormindo ou obedecendo à vontade dos adultos. As brincadeiras ocupam maior parte de suas horas despertas e isso, pode, literalmente, ser equivalente como o trabalho para a criança (GALLAHUE e OZMUN, 2003 p. 236).

Brincar, ato importantíssimo para o desenvolvimento da criança de todas as idades. A infância é envolvida em atos de brincadeiras e fantasias que são aspectos naturais do ser humano. Predominantes nas crianças, as brincadeiras trazem significados importantes do seu mundo. Mas nem sempre foi assim, no período da idade média, segundo Philippe Ariès a criança "ingressava na sociedade dos adultos"; era vista como um adulto em miniatura e a infância eram quase ignorados e considerados um período de transição curto e sem importância.

Ariès (1981, p.17) fala sobre isso:

> [...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Era uma época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, pois poucos homens percorriam todas as etapas da vida. Os relatos históricos segundo nos contam Ariès (1981), nos mostram que entre os séculos XIV e XVIII, havia uma sociedade sem adolescentes e a vida era dividida em três

grandes momentos:

Segundo Kishimoto (2002) apud Santos (2010, p. 20):

> [...] Fröebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo de trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância.
>
> [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Os jogos e as brincadeiras envolvem e melhoram a convivência entre as pessoas, porque possibilitam o afeto, a alegria dentro das regras do jogo, para todos que estão envolvidos dentro ou fora dos jogos também melhoram o comportamento dos alunos, além de aproximar e ajudar a prevenir e amenizar os conflitos que poderiam gerar violência uma cultura de violência que ocorre tanto dentro quanto fora da instituição. É uma realidade que se faz presente no sistema educacional devido às desigualdades sociais e por falta de projetos que permitam a inclusão de jogos cooperativos nas escolas para amenizar individualidade e a competitividade

.O brinquedo é um objeto manipulável que pode ser utilizado em atividades lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem, convidando a criança a aprender de forma prazerosa. Froebel e Piaget são grandes estudiosos nessa área, e esse capítulo pretende abordar suas teorias. O dicionário Aurélio (2002, p. 433) nos diz que o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é toda e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante.

Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo. no Brasil não foi muito diferente, apesar de que, é

difícil encontrar muitos relatos históricos documentados sobre trabalho infantil nesses tempos mais remotos da nossa história, mesmo porque, havia a escravidão que não poupava ninguém crianças deveriam estar nas escolas, brincando de bola, ouvindo histórias tempos remotos e tempos atuais, períodos em que não é dada a devida importância ao brincar.

Desenhava círculos, esferas, cubos para estimular o aprendizado das crianças.

Tudo era feito de material macio e as brincadeiras eram acompanhadas de danças e músicas

De acordo com Modesto e Rubio (2014; p. 8):

> Fröebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo.

Froebel foi influenciado pela valorização do jogo durante o Romantismo, como beneficiário do intelecto, da moral e do desenvolvimento físico, presente na Alemanha:

Kishimoto (2002; p. 64).

> A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1 dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob a orientação da jardineira, e 2 brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre os objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons.

Porém, Fröebel embasava sua teoria em pressupostos metafísicos e românticos, acreditava que a natureza era a manifestação de Deus no mundo terreno e expressava a unidade de todas as coisas.

Segundo nos diz Ferrari (2008):

> Froebel apontava que existe uma íntima relação entre o espiritual, o físico e o intelectual e que cada elemento afeta os

> demais e é por eles também afetado e por isso, segundo nos conta a educação deveria trabalhar os conceitos de unidade e harmonia pelos quais as crianças alcançariam a própria identidade e sua ligação com o eterno

Jean Piaget (1896- 1980), foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano. Piaget nos diz que há 4 estágios básicos de desenvolvimento que, segundo Oliveira (2001; p. 5-6) são:

- Sensório-Motor (0-24 meses): Esse período inicia com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, sentir emoções, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado, dessa forma irão desenvolver a base do seu autoconceito. A criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção de eu. Depois a criança inicia alguns reflexos que pelo exercício, se transforma em esquemas sensoriais- motores.
- Pré-operacional (2-7 anos): Nesse período, a partir da linguagem a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores. Durante esse período a criança continua bastante egocêntrica, devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, a criança mistura a realidade com fantasia, tornando um pensamento lúdico. O egocentrismo é caracterizado como uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança se confunde com objetos e pessoas. Nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros.

- Operacional-concreto (7-12 anos): Esse período se destaca como o declínio do egocentrismo intelectual e o crescimento do pensamento lógico, pois é nessa idade que a criança inicia na escola nesse período que a realidade passa a ser estruturada pela razão.

Ao lançar-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este irá assimilar e acomodar o novo conhecimento. pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

E ao falar sobre o brincar, Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira simbólica e os jogos com regras. Estas etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).

Santos (2010, p. 23) assim escrevem, sobre o pensamento piagetiano:

> A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto falando sobre jogo do exercício, jogo simbólico e jogo de regras sendo que, o jogo de exercício manifesta-se de zero a dois anos, representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos se tratando do jogo de regras, este refere-se a criança quando começa a se interessar pelas regras; permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja

estratégias, utiliza o raciocínio operatório através do brincar a criança manipula o mundo externo fazendo com que ele se encaixe nos seus esquemas atuais

O brinquedo é um objeto manipulável que pode ser utilizado em atividades lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem, convidando a criança a aprender de forma prazerosa. Froebel e Piaget são grandes estudiosos nessa área, e esse capítulo pretende abordar suas teorias ludicidade está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento e a aprendizagem, sobre isso, Vygotsky (1994, p.113) nos diz que a criação de uma situação imaginária é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais o lúdico que a criança realiza a aprendizagem significativa.

A ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, é importante para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos. O ato de brincar estimula o uso da memória complementa nos dizendo que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.

Salomão (2007) fala sobre o lúdico nas diversas faixas etárias:

> De 2 a 3 anos: necessidade de manipular materiais variados, precisam desenvolver seus músculos e sua imaginação, estimular a sua criatividade, necessitam conviver com outras crianças. Gostam de brincar mais sozinhos e seu principal interesse é descobrir o próprio corpo.
> De 4 a 6 anos: gostam de ser elogiadas, exigem troca constante de ações, precisam de regras e limites que desafiam a sua imaginação, adoram mostrar o que sabem fazer e estão descobrindo o prazer de brincar com outras crianças.
> De 7 a 9 anos: tem grande precisão de movimento, é uma etapa de incentivo aos esportes, necessitam de incentivo para o convívio social, precisam de motivação para o desenvolvimento do intelecto com ações que os levem a reflexões.
> De 10 a 12 anos: tem grande interesse por atividade ao ar livre, jogos de equipe, necessitam de autonomia.

A autora enfatiza que o educador tem um papel essencial no desenvolvimento da criança nas faixas etárias menores, o que inclui a faixa etária de 4 a 6 anos,

pois cabe a nós educadores, auxiliar o aluno no ato de brincar, pois Andrade Filho (2006) nos diz que a ocupação do espaço potencial pela criança ao brincar/jogar revela um processo de aquisição paulatino a experiência funda alicerces de confiança entre a criança e o adulto/professor que lhe cuida; ato contínuo, a criança sente-se segura na presença de alguém que lhe inspira confiança; por fim, é capaz de aceitar brincar de/com algo proposto por um adulto, quase de forma compartilhada.

É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar bem compreendida e o jogo e o brinquedo são fatores de desenvolvimento infantil, isso é consenso entre teóricos mais antigos e os mais atuais como descrevemos nesse artigo cuidado preciso ser tomado nos dias de hoje, as lojas de brinquedos está recheado de brinquedos eletrônicos, filmes que distraem as crianças e as tolhem do direito de correr, pular, gritar podemos nos deixar levar e acreditar que a tecnologia possa substituir as brincadeiras, e como educadores, devemos levar essa informação aos pais e familiares Brincar foi e sempre será fundamental para o desenvolvimento da criança.

O Conflito é a oposição ou desacordo entre pessoas em relação com um mesmo assunto ou tema. É preciso reconhecer o início do conflito e de seus motivos. Saber a causa do desacordo e propiciar estratégias não violentas para solucionar o conflito, quando não se consegue resolver, criar algumas situações.

Almeida (2009) afirma que: “Entramos no conflito com uma atitude de competitividade. Conflito não é igual à violência porque é algo habitual nas relações entre grupos sociais e interpessoais. É a interação de pessoas com objetivos incompatíveis” resolução de conflitos através do jogo cooperativo é um método indutivo de aprendizagem baseado na busca e descobrimento, por parte das crianças, dando respostas e soluções às questões planejadas em torno do problema.

Mediante a leitura sobre o assunto, apareceram sugestões de atividades

para a resolução de conflitos, mais especificamente nas escolas. Dentre as mais abordadas foram:

- Estudo de Conflitos;
- Busca de noticiais sobre situações conflitos, classificá-lo (sociais, políticos etc.),
- Investigação de um conflito (as causas que provocaram);
- Quais as principais causas dos conflitos;
- Conflito no nosso âmbito, território;
- Escrever um artigo descrevendo: feitos, opiniões, soluções, etc.;
- Visualizar e analisar conflitos próximos através de dramatizações marionetes, jogos de rol.
- Círculos para compartilhar ideias ou sentimentos sobre uma foto, um fato, uma música; Jogos de tomada de decisões rápida;
- Histórias que representam situações de conflitos e como solucionar;
- Análise de filmes, documentários que resolvam conflitos;
- Representações através da dramatização;
- Finais diferentes para história de conflitos;
- Jogos de tabuleiros cooperativos.

A mediação pode ser um veículo muito importante que pode ajudar nos conflitos, principalmente no espaço escolar, onde, em alguns momentos pode ser visto como inadequado é uma ferramenta que está sendo muito utilizada para resoluções dos conflitos e também para as negociações com intervenção de neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio ou conflito encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias. (JARES, 2002).

Para a mediação no contexto escolar se desenvolva será necessária uma mudança de comportamento de todos, principalmente dos funcionários e alunos. Todos precisam ser sensibilizados e treinados para uma cultura de diálogo, de escuta e de pacificação das relações interpessoais no currículo escolar para

acrescentar um projeto de mediação para os alunos e professores construir juntos para melhorar os conflitos e violência na escola. (SALES; ALENCAR, 2005).

Conflito não é igual à violência porque é algo habitual nas relações entre grupos sociais e interpessoais.

É a interação de pessoas com objetivos incompatíveis. Se estes não forem entendidos, evoluem para o conflito, que deságua na violência. Cabe ressaltar que esse aprendizado e essa percepção social, quando ocorrem com o estudante, são para sempre evidências revelam a mediação entre pares se mostre bastante eficaz na promoção de competências relacionadas com a resolução do conflito e melhoria do ambiente escolar

O mediador direciona duas ou mais pessoas na busca pela resolução de um conflito, sem impor ou sequer propor soluções provendo o ensino da manifestação de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que pode contribuir para que não aja relação de poder entre as pessoas que estão envolvidas algumas vantagens identificadas para a mediação do conflito escolar. faz parte de nossa vida pessoal e estão presentes nas instituições é melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

. A escola nos dias atuais está necessitando de novas propostas pedagógicas para mediar os conflitos escolares. Huizinga (1992) frisa que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve, é através dele que conhecemos a comunidade que ali se encontra podemos constatar aplica tanto os jogos cooperativos como os Jogos Elos.

Os jogos cooperativos trazem uma proposta similar do Programa Jogos Elos, porque o objetivo de ambos é melhorar a convivência no ambiente escolar, além de contribuir no processo pedagógico e socialização dos alunos e professores a forma, as relações sociais e o conceito de cidadania podem obter resultados benéficos advindos da escola quando utilizados com atitudes de aprendizagem cooperativas.

Entendendo que o estudo teve como objetivo de conhecer a realidade da prática dos jogos cooperativos no ambiente escolar, e em vista do seu uso como mediação para os conflitos é possível afirmar que segundo os relatos dos educadores que participaram da entrevista, que a prática dos jogos cooperativos é positiva para o aumento no interesse dos alunos, no desenvolvimento de suas capacidades de cooperação e seu aperfeiçoamento de suas habilidades de se relacionar.

Constatamos que nos ambientes estudados, a contribuição prática deste estudo relata que os jogos cooperativos não constam dos projetos pedagógicos, não são registrados, ainda não é uma estratégia de aula utilizada pelos profissionais da educação propõe-se que novas pesquisas sobre esse tema. Mais especificamente, da capacitação profissional para a ampliação do uso de programas que contemplem jogos cooperativos que venham contribuir com a prática pedagógica, possibilitando, de forma clara para os seus alunos e professores através de jogos cooperativos a relação entre cooperação e desenvolvimento dos indivíduos em amplo sentido.

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças os autores pesquisados pudemos citar Froebel, Vygotsky e Piaget ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem diante do exposto nesse artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BROTTO, Fabio Otuzi. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002. 157p.

CHRISPINO, A.. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos

modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. publ. Educ., jan/mar. 2007, vol.15, no. 54, p11-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554>. Acesso em: 04/06/26

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002. .

FERRARI, M. O formador das crianças pequenas. Disponível em:www.nova escola.org.br. Acesso em 21 mar de 2019

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

GALLAHUE, D. *Desenvolvimento Motor*. Bebês, Crianças e Adultos. 2, ed. São Paulo. Phorte Editora, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1992.

JARÉS, X. R. Educação para paz: sua teoria e sua prática. Tradução: Fatima Murad. 22. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

MARTINS, R. G. Jogos cooperativos na escola: A concepção de professores de educação física. Mestrado em Psicologia da Educação. PUC – SP. 2005.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. 2009. Disponível em:

<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>. Acesso em: 10/06/26

PIAGET, Jean. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 231 p.

PISACCO, Nelba Maria Teixeira. A Mediação em sala de aula sob perspectiva de Feurstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003,132.

SALOMÃO. H.E.S. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. psicologia.com.pt; 07-09-2007. Disponível em http://www.psicologia.pt/artigos/textos. Acesso em 29/06/26.

SANTOS, J.G.L. A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SOLER, Reinaldo. Jogos cooperativos: para educação infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. 224p.

SPODEK. B. Ensinando crianças de três a oito anos. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1998

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÔES DA NEUROCIÊNCIA E DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÂO INFANTIL

CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA [1]

RESUMO

O pleno desenvolvimento do ser humano se dá por meio da “ARTE”. Promover arte na educação é possibilitar, é dar liberdade, mas estar atento a reação da criança durante as atividades, observando o processo como recurso, explorando os potenciais de criação para que esta venha a contribuir na aprendizagem. A expressão artística permite a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando se fala de crianças pequenas, elas apresentam uma espontaneidade maior, facilitando essa expressão, pois a brincadeira se faz presente o tempo todo e através do contato com as imagens elas se comunicam facilmente através das linguagens artísticas. Sendo assim, o presente projeto busca trazer uma reflexão sobre a contribuição que a arte traz no desenvolvimento da criança, uma vez que o sujeito aprende com a interação com o outro e com meio. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, justificando-se pela necessidade de refletir a cerca das contribuições que a arte traz para o desenvolvimento da criança, além de análises sobre as diferentes construções, tendo a arte como referência de várias linguagens que formam expressividade humana, bem como o aprofundamento teórico sobre o tema. Analisando as entrevistas foi possível observar que as professoras entrevistadas percebem a Arte como forma de linguagem e expressão, necessitando ser valorizada e incentivada, pois ela auxilia no desenvolvimento e aprimoramento do processo de aprendizado.

Com relação à influência da arte no desenvolvimento do aluno destacam que através da arte a criança consegue liberar suas inibições, criatividade, imaginação e auto-confiança. Quanto a arte fazer parte do planejamento das aulas, destacam a importância da explorar o ensino de Artes em suas atividades propostas, com o propósito de favorecer aprendizagens expressivas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Arte, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e

significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

> [...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

A organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo, reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo, não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

> Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes. O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras.

A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente

é que a criança aprende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano, desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo, exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

> [...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos á sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessária a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

Nesse sentido as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação o cotidiano da escola de Educação Infantil é permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas as linguagens são instrumentos de comunicação usuais na ação da criança sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor. Os professores, para atender às demandas de comunicação com as crianças, fazem usos das linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos.

No entanto, mesmo fazendo parte do dia a dia as linguagens artísticas são, na maioria dos casos, articuladas pelo professor intuitivamente e/ou inconscientemente como algo já incorporado ao trabalho e sobre o qual não é necessário refletir os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem a Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não vêem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

A falta de formação faz com que esses professores atuem movidos pela concepção da Arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias pessoais.

E como, historicamente, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da Arte, tanto na vivência de sua expressividade em atos artísticos quanto na possibilidade de refletir sobre seus conteúdos na escola, isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola a falta reflete-se nas ações dos professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolvam as linguagens artísticas, entanto, contemporaneamente, alguns pesquisadores e educadores têm se lançado na reflexão sobre o papel da Arte na escola construindo importantes referências que podem nortear as ações dos professores nesse sentido, algumas escolas já vêm se propondo a pensar o lugar da Arte no currículo e essas iniciativas foram corroboradas recentemente também pelos documentos oficiais de orientação curricular,

Na fase da educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada. lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e

transformam a vida na relação com a arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47).

O professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela trás para o desenvolvimento da criança. Conforme diz Almeida,

> a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. (1992, p. 48).

O professor de educação infantil busca proporcionar atividades artísticas criando símbolos que expressem sentimentos e pensamentos, portanto, para que isso aconteça é necessário planejar, orientando e avaliando as atividades, ou seja, o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu aluno. Iavelberg afirma que:

> é necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (2003, p. 12).

O contato com as diferentes formas de artes oportuniza aos alunos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora beneficiando um vínculo com a realidade, contribuindo para analisar a compreensão do aluno e do mundo a qual vivencia, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade as artes como um espaço de experimentação, de jogo, onde a criança possa construir uma análise pessoal das suas construções da realização de atividades artísticas a criança desenvolve sentimentos, auto-estima, capacidade de representar o simbólico, analisando,

avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades específicas da área das artes criança da educação infantil explora bastante os sentidos, pois se encontra na fase do concreto.

Suas experiências sejam enriquecidas, suas habilidades são estimuladas, facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois são desenvolvidas a percepção e a imaginação, o que facilita a compreensão das diferentes áreas do conhecimento. é fundamental na formação das crianças, pois representa experiências individuais e para que a arte seja utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar, ciente do seu papel na relação com o desenvolvimento.

E assim, o uso e o ensino das artes na educação infantil estão ligados aos interesses de quem aprende, pois estes serão autores de suas próprias histórias, transformando a arte parte de suas vidas, dando um sentido para algo visto como incompreensível, tornando essa prática um instrumento pedagógico que vai contribuir na construção do sujeito na educação tem como finalidade explorar e desenvolver as potencialidades do aluno, uma vez que ela abre portas para um caminho que vai além de uma disciplina no currículo escolar.

O aluno toma-se mais sensível quando tem a arte como algo significativo em sua educação, e cabe ao professor à tarefa de levá-lo a novas descobertas, buscar promover a conscientização e a efetiva participação no processo de vida e, também, valorizar as relações na interação e na integração entre o conhecimento e as experiências do aluno ampliar seu mundo de respostas em situações diversas de forma espontânea e criativa; cabe à escola rever seus conceitos de ensino/aprendizagem, em que a reprodução do conhecimento ainda é prioridade.

Muitas escolas, ainda hoje, usam o desenho pronto para a criança pintar e determinam as cores a serem usadas. Ferreira (2008, p. 50) questiona: "O que pode existir de criatividade em uma atividade corno essa? Por que os adultos

não entendem que a atividade artística é da criança, e que ela tem o direito de ser a única autora do seu trabalho?". Ferreira continua em sua observação: Ao dar um desenho pronto para a criança pintar, o professor está desrespeitando sua personalidade, inteligência e sensibilidade.

Ninguém daria um desenho pronto para um artista. E por que fazem isso com uma criança? Aí vem a resposta de alguns professores: "Eles não sabem desenhar". Alegam que são cobrados por pais e coordenadores nas escolas onde trabalham a apresentar atividades prontas, "bonitas". "perfeitas". Inclusive para a "capinha" de seus trabalhos. Não seria mais interessante à própria criança criar a capa de seus trabalhos (FERREIRA 2008, p. 50).

O uso de desenhos prontos em nada acrescenta ao desenvolvimento criador da criança. Seria muito mais proveitoso estimular a percepção, o raciocínio e a criatividade, substituindo essa prática por atividades livres e formadoras que respeitassem a capacidade de expressão, característica de toda criança, pois ela é naturalmente criativa e sensível, e sua criatividade é espontânea até que consigam, por meio de práticas conservadoras e de desrespeito à arte infantil, tomar a criança um ser incapaz de se expressar criativamente, levando-a mais tarde a dizer: "Eu não sei desenhar".

Porém, Barbosa (2000, p. 8) questiona:

> “[...] algumas escolas estão incluindo a arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que seu ensino é obrigatório em todas as séries. Daí a necessidade de esclarecimento e campanha em favor da arte na escola".

O fato é que a arte na educação representa espaço fundamental para o exercício da cidadania, e o ensino da arte no contexto escolar consiste em assegurar aos alunos o pleno acesso à sua cultura, em seu tempo histórico, social e educacional, ao conhecer a arte de outras culturas, poderá perceber sua realidade cotidiana, poderá fazer uma observação crítica da cultura em geral, valorizando, assim, o modo de pensar e agir de sua cultura .

CONSIDERAÇÔES FINAIS

A pesquisa desenvolvida salienta e se firma através das narrativas das professoras, que a Arte deve ser vista como forma de expressão e manifestação de sentimentos, emoções e conhecimentos que estão intimamente relacionadas com a percepção de mundo e imaginação de cada criança a criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz. Através da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimento, auto estima, capacidade de representar o simbólico, arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções.

A criança, em contato com a arte, sensibiliza-se com a organização e harmonia das cores, formas, sons e movimentos, criando, recriando e vivenciando sua vida cotidiana arte na escola é muitas vezes deixada como elemento secundário, menos necessário que as outras disciplinas, arte na educação pode ajudar o aluno na medida em que não há necessidade de competição, de recompensa ou mesmo de ter um produto final em vista. pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e capacidades..

O levantamento de fundamentos para a defesa da utilização da arte na educação de crianças proporcionou-me prazer e o desejo de buscar ainda mais, de conhecer o assunto e suas especificidades, objetivando o crescimento pessoal e profissional. Ler e conhecer a função da arte na educação propicia um vasto enriquecimento, passa-se a entender a contribuição e a importância da mesma na vida das pessoas em geral, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos. arte favorece o contato das pessoas com a própria cultura e também com outras culturas através da pesquisa e da análise das narrativas que a Arte é vista como importante tema gerador a ser trabalhado diariamente nas Escolas de Educação Infantil, e que cabe ao professor planejar e incluir esse conceito respeitando a diversidade, o tempo e a maneira com que cada criança relaciona-se com a arte no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA,S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACEDO, Neuza Dias de. Iniciação à Pesquisa Bibliográfica: Guia do Estudante para a Fundamentação do Trabalho de Pesquisa. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade, personalidade e educação. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORENO, G.L.. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal

PALLARÉS, Zaida M. Atividades rítmicas para o pré-escolar. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.

PERSONAGENS NA PALMA DA MÃO. Edição Especial Nova Escola Arte. Fundação Victor Civita. São Paulo: Editora Abril, dez.2006.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

PROJETO IBM-KIDSMART. Cantos de atividades diversificadas. Brasil, (s.d). Disponível em . Acesso em 27/06/2009. REILY, Lúcia Helena. Atividades de artes plásticas na escola. São Paulo: Pioneira, 1993.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução Histórica e Atualidades. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTORO, L. B. Arte-educação: uma luta por um ensino menos mecanizado. Criança, Brasília, p. 11-13.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino - Educação Formal e Não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

TOZETTO, Henriqueta Kubiak. Educação musical: a atuação do professor na Educação infantil e Séries Iniciais. Curitiba: UTP, 2005. (Série Dissertações; 1).

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da ciência e da tecnologia no contexto da educação básica, com ênfase no Ensino Fundamental II, destacando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa discute a inserção de recursos tecnológicos na prática pedagógica e suas contribuições para a construção do conhecimento científico, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Aborda-se também o papel do professor frente às transformações tecnológicas e os desafios enfrentados na implementação dessas ferramentas no ambiente escolar. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem a educação científica e tecnológica. Os resultados evidenciam que, quando utilizadas de forma planejada, as tecnologias favorecem a aprendizagem significativa, promovendo maior engajamento, autonomia e participação dos alunos. Conclui-se que a integração entre ciência, tecnologia e educação é essencial para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e preparados para atuar na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Tecnologia educacional. Aprendizagem significativa. Educação básica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of science and technology in the context of basic education, especially in middle school, highlighting their impacts on the teaching-learning process. The study discusses the integration of technological resources into pedagogical practices and their contributions to the construction of scientific knowledge, as well as the development of students' critical thinking. It also examines the role of teachers in the face of technological transformations and the challenges encountered in implementing these tools in the school environment. The methodology is based on a bibliographic review of authors who address scientific and technological education. The results indicate that, when properly applied, technologies significantly enhance meaningful learning, promoting greater student engagement, autonomy, and participation. It is concluded that the integration of science, technology, and education is essential for the development of critical and reflective citizens prepared for contemporary society.

Keywords: Science teaching. Educational technology. Meaningful learning. Basic education

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea caracteriza-se por intensas transformações científicas e tecnológicas, que influenciam diretamente os modos de vida, de comunicação e de produção do conhecimento. Nesse cenário, a educação assume papel fundamental na formação de indivíduos capazes de compreender e atuar criticamente diante dessas mudanças.

O ensino de Ciências, nesse contexto, torna-se uma ferramenta essencial para a alfabetização científica, possibilitando que os estudantes compreendam fenômenos naturais e tecnológicos presentes em seu cotidiano. No entanto, observa-se que, em muitas instituições escolares, ainda predominam práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização de conteúdos, o que

dificulta a aprendizagem significativa.

A inserção da tecnologia no ambiente escolar surge como uma possibilidade de transformação dessas práticas, permitindo a utilização de metodologias inovadoras que valorizam a participação ativa dos alunos. Recursos digitais, como simulações, vídeos e plataformas interativas, ampliam as possibilidades de ensino, tornando-o mais dinâmico e contextualizado.

Dessa forma, este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira a ciência e a tecnologia podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na educação básica? A relevância desta pesquisa está na necessidade de repensar o ensino de Ciências à luz das demandas contemporâneas, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde os estudantes apresentam experiências e realidades diversificadas.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE CIÊNCIAS

A alfabetização científica refere-se à capacidade de compreender conceitos e aplicá-los no cotidiano. Segundo Chassot (2011), ser alfabetizado cientificamente significa interpretar o mundo a partir da ciência. Nesse sentido, o ensino de Ciências deve promover a compreensão de fenômenos naturais, o desenvolvimento do pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o ensino deve estimular a investigação, a curiosidade e a resolução de problemas, aproximando o conhecimento científico da realidade dos alunos.

A tecnologia, quando utilizada de forma pedagógica, atua como mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Moran (2015) destaca que as tecnologias digitais permitem a personalização do ensino, respeitando o ritmo e as necessidades de cada estudante. Além disso, favorecem a aprendizagem colaborativa, o acesso à informação em tempo real e a diversificação das estratégias didáticas. No entanto, é fundamental que seu uso esteja alinhado a objetivos pedagógicos claros, evitando práticas superficiais ou desvinculadas da proposta educativa.

A cultura digital, entendida como o conjunto de práticas sociais mediadas pelas tecnologias, também impacta diretamente a educação. Os estudantes

atuais, considerados “nativos digitais”, estão imersos nesse contexto. Kenski (2012) ressalta que a escola precisa adaptar-se a essa realidade, incorporando a tecnologia de forma crítica e consciente, de modo a potencializar o aprendizado sem reduzir a experiência escolar a um uso meramente instrumental.

Nesse cenário, as metodologias ativas ganham relevância por promover maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Entre elas, destacam-se:

- **Aprendizagem baseada em problemas (PBL):** estimula a resolução de situações reais;
- **Sala de aula invertida:** o aluno estuda previamente e participa de forma ativa nas discussões em sala;
- **Ensino investigativo:** incentiva a experimentação e a construção do conhecimento.

Essas abordagens são fundamentais para o ensino de Ciências, pois estimulam a curiosidade, o pensamento científico e a autonomia dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, realizada por meio de revisão bibliográfica baseada em livros, artigos científicos e documentos oficiais. Foram selecionados autores relevantes nas áreas de educação, ensino de Ciências e tecnologia educacional. A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando compreender as contribuições da ciência e da tecnologia para o processo educativo.

Os resultados indicam que a utilização de tecnologias no ensino de Ciências favorece a compreensão de conteúdos complexos. Simulações digitais, por exemplo, permitem visualizar fenômenos que não seriam possíveis em sala de aula. Além disso, o uso de vídeos e recursos interativos torna o aprendizado mais atrativo, aumentando o interesse dos alunos.

A tecnologia também contribui para tornar o estudante protagonista do processo educativo. Ao utilizar ferramentas digitais, os alunos participam de

forma mais ativa, desenvolvendo autonomia e responsabilidade. Esse aspecto é especialmente relevante na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde as experiências de vida dos estudantes podem ser integradas ao processo de aprendizagem.

Entretanto, um dos principais desafios identificados é a falta de formação continuada dos professores. Muitos docentes ainda não se sentem preparados para utilizar tecnologias em sala de aula. Além disso, problemas estruturais, como a ausência de internet e equipamentos adequados, dificultam a implementação dessas práticas.

Outro ponto crítico refere-se à desigualdade no acesso às tecnologias. Nem todos os alunos possuem dispositivos digitais, o que pode ampliar as disparidades educacionais. Nesse sentido, é fundamental que políticas públicas garantam acesso equitativo às ferramentas tecnológicas.

A consolidação de uma sociedade baseada no conhecimento exige transformações significativas nos sistemas educacionais, especialmente no ensino de Ciências. A crescente presença da ciência e da tecnologia no cotidiano torna imprescindível que a escola ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, favorecendo a compreensão crítica da realidade.

Nesse contexto, a educação científica assume papel estratégico, pois contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar fenômenos naturais, tecnológicos e sociais, além de tomar decisões fundamentadas. A inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo novas formas de ensinar e aprender.

Entretanto, a integração entre ciência, tecnologia e educação ainda enfrenta entraves, como a persistência de práticas tradicionais, a falta de formação docente adequada e as desigualdades de acesso. Dessa forma, este estudo propõe uma análise crítica sobre o uso da ciência e da tecnologia no ensino de Ciências, considerando suas potencialidades e limitações, e busca compreender como essas ferramentas podem contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA CIENTÍFICA

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (2003), destaca que o aprendizado ocorre quando novas informações são relacionadas aos conhecimentos prévios do aluno. No ensino de Ciências, isso implica considerar as experiências e vivências dos estudantes como ponto de partida. A utilização de tecnologias potencializa esse processo, pois permite a contextualização dos conteúdos por meio de recursos visuais, interativos e multimídia. Dessa forma, o estudante não apenas memoriza, mas compreende e aplica o conhecimento.

A ciência não deve ser ensinada de forma isolada, mas em diálogo com outras áreas do saber. A interdisciplinaridade possibilita uma compreensão mais ampla da realidade, integrando diferentes perspectivas. Fazenda (2011) ressalta que essa abordagem contribui para a construção de um conhecimento mais significativo e contextualizado. No ensino de Ciências, isso pode ocorrer por meio de projetos que envolvam temas como meio ambiente, saúde e tecnologia.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino de Ciências deve considerar as especificidades dos estudantes, que trazem consigo experiências de vida, saberes empíricos e trajetórias escolares diversas. A utilização de tecnologias pode ser um fator motivador nesse cenário, tornando as aulas mais atrativas e conectadas à realidade dos alunos. Além disso, contribui para a inclusão digital, aspecto essencial na sociedade contemporânea.

O desenvolvimento do pensamento crítico é um dos principais objetivos do ensino de Ciências. Essa competência envolve a capacidade de analisar informações, questionar evidências e tomar decisões fundamentadas. A cultura científica, por sua vez, refere-se à compreensão da ciência como um processo dinâmico, sujeito a mudanças e influenciado por fatores sociais, econômicos e culturais. Assim, o ensino de Ciências deve promover não apenas a aquisição de conteúdos, mas também a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

METODOLOGIA E RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica. Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas, além de documentos oficiais que orientam o ensino de Ciências no Brasil. A escolha dessa metodologia justifica-se pela possibilidade de aprofundar a compreensão teórica sobre o tema, permitindo uma análise crítica das contribuições da ciência e da tecnologia na educação.

Os resultados evidenciam que as tecnologias digitais favorecem a personalização do ensino, permitindo que plataformas educacionais adaptem conteúdos de acordo com o ritmo e as necessidades dos alunos. Esse aspecto é especialmente relevante em turmas heterogêneas, como na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde os estudantes apresentam diferentes níveis de conhecimento.

A gamificação, entendida como a utilização de elementos de jogos no processo educativo, também se mostra eficaz no ensino de Ciências. Por meio de desafios, pontuações e recompensas, os alunos são incentivados a participar ativamente das atividades, aumentando o engajamento e a motivação.

Outra estratégia destacada é o ensino híbrido, que combina atividades presenciais e online, oferecendo maior flexibilidade ao processo de aprendizagem. No ensino de Ciências, esse modelo possibilita experimentos virtuais, acesso a conteúdos digitais e maior interação entre professores e estudantes.

Além dos impactos na educação, ciência e tecnologia exercem influência significativa na sociedade, promovendo avanços na medicina, impulsionando o desenvolvimento sustentável, estimulando a inovação tecnológica e transformando o mercado de trabalho. Esses aspectos devem ser discutidos em sala de aula, contribuindo para uma formação crítica e cidadã.

Por fim, a avaliação também se transforma com o uso de tecnologias digitais. Ferramentas como quizzes interativos, atividades online e portfólios digitais permitem valorizar o processo de aprendizagem, indo além da simples verificação de resultados.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Como aplicação prática, propõe-se uma intervenção com o tema “Sustentabilidade e tecnologia”, voltada para estudantes do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia envolve o uso de vídeos educativos, pesquisas em plataformas digitais, produção de trabalhos em grupo e apresentação de soluções sustentáveis. Os objetivos principais são: desenvolver consciência ambiental, estimular o uso crítico da tecnologia e promover uma aprendizagem significativa.

A análise evidencia que ciência e tecnologia desempenham papel fundamental na transformação do ensino de Ciências. Sua integração ao ambiente escolar possibilita metodologias inovadoras, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e contextualizado. Contudo, para que essa integração seja efetiva, é necessário superar desafios relacionados à formação docente, infraestrutura e desigualdade de acesso. A consolidação de uma educação científica e tecnológica de qualidade depende de políticas públicas consistentes e do compromisso das instituições educacionais.

No contexto da EJA, destaca-se a importância de considerar as especificidades dos estudantes, valorizando seus saberes prévios e promovendo práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a educação científica, aliada à tecnologia, é essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

TECNOCIÊNCIA, INCLUSÃO E CULTURA DIGITAL

A relação entre ciência, tecnologia e sociedade, frequentemente denominada tecnociência, evidencia que o conhecimento científico não é neutro, mas construído em contextos sociais, políticos e econômicos. Santos (2008) ressalta que a ciência deve ser compreendida como prática social que influencia e é influenciada pela sociedade. Nesse sentido, o ensino de Ciências precisa problematizar o uso da tecnologia, abordando questões como ética, sustentabilidade e impacto social, contribuindo para a formação de cidadãos

conscientes e participativos.

A tecnologia também desempenha papel essencial na promoção da educação inclusiva. Recursos como leitores de tela, aplicativos adaptados e plataformas acessíveis permitem a participação de estudantes com deficiência no processo educativo. Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar exige mudanças estruturais e pedagógicas, sendo a tecnologia uma aliada nesse processo.

Outro aspecto relevante é o letramento digital, que se refere à capacidade de utilizar tecnologias de forma crítica e reflexiva. No ensino de Ciências, isso implica ensinar os alunos a avaliar informações científicas disponíveis na internet, distinguir fontes confiáveis e compreender fake news relacionadas à ciência. Essa competência é indispensável na sociedade atual, marcada pela intensa circulação de informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tecnologia contribui para aproximar teoria e prática no ensino de Ciências. Experimentos virtuais, simulações interativas e visualizações de fenômenos abstratos reduzem a distância entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa.

A motivação também é um fator essencial. O uso de tecnologias digitais pode aumentar o interesse dos alunos, especialmente quando associado a metodologias inovadoras. No entanto, é importante destacar que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem: seu uso deve estar articulado a práticas pedagógicas bem estruturadas.

Além disso, é fundamental promover uma formação crítica frente às tecnologias. Questões como dependência digital, privacidade e ética precisam ser discutidas no ambiente escolar. O ensino de Ciências pode contribuir para essa reflexão ao abordar temas como impacto ambiental e desenvolvimento sustentável.

A escola, nesse contexto, deve atuar como espaço de mediação entre o aluno e a cultura digital. Isso implica não apenas utilizar tecnologias, mas promover uma formação crítica e ética. Libâneo (2013) reforça que a função da

escola é formar cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, ficou evidente que ciência e tecnologia constituem elementos fundamentais para a transformação da educação básica, especialmente no ensino de Ciências. Sua integração ao processo educativo amplia as possibilidades pedagógicas, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

Entretanto, essa integração não ocorre de forma automática. É necessário investimento contínuo em formação docente, infraestrutura escolar e políticas educacionais que promovam o uso pedagógico das tecnologias. Sem esses pilares, corre-se o risco de que os recursos digitais sejam utilizados de maneira superficial, sem impacto real na aprendizagem.

Destaca-se também a importância de considerar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os saberes prévios e as experiências de vida desses estudantes devem ser valorizados, de modo que a tecnologia funcione como ponte entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos alunos. Essa perspectiva fortalece práticas inclusivas e contribui para a democratização do acesso ao conhecimento.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de desenvolver competências críticas frente às tecnologias. Mais do que utilizar ferramentas digitais, é essencial formar cidadãos capazes de refletir sobre seus impactos sociais, éticos e ambientais. O ensino de Ciências, nesse sentido, deve problematizar temas como sustentabilidade, privacidade digital e desigualdade de acesso, preparando os estudantes para atuar de forma consciente na sociedade contemporânea.

A análise realizada também evidencia que a escola precisa assumir papel ativo na cultura digital, mediando o contato dos alunos com as tecnologias e orientando seu uso de forma ética e responsável. Isso implica reorganizar currículos, adotar metodologias ativas e promover práticas pedagógicas que

estimulem autonomia, protagonismo e pensamento crítico.

Conclui-se, portanto, que a educação científica e tecnológica é essencial para a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade, contribuindo para uma sociedade mais justa, crítica e sustentável. O ensino de Ciências deve acompanhar as transformações sociais, incorporando práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

A tecnologia, quando utilizada de forma consciente e planejada, pode contribuir significativamente para a aprendizagem, promovendo maior engajamento, autonomia e desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, para que isso ocorra, é indispensável investir em:

- formação continuada de professores;
- infraestrutura escolar adequada;
- políticas públicas educacionais consistentes.

Somente com esses investimentos será possível consolidar uma educação científica e tecnológica de qualidade, capaz de preparar os estudantes para os desafios do século XXI e para a construção de uma sociedade baseada no conhecimento, na equidade e na sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David. ***Aquisição e retenção de conhecimentos*.** Lisboa: Plátano, 2003.

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

CHASSOT, Attico. ***Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*.** Ijuí: Unijuí, 2011.

FAZENDA, Ivani. ***Interdisciplinaridade: história, teoria e prática*.** Campinas: Papirus, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. ***Tecnologias e ensino: práticas pedagógicas e inovação*.** Campinas: Papirus, 2012.

KRASILCHIK, Myriam. ***Ensino de biologia*.** São Paulo: Edusp, 2008.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar: pontos e contrapontos*****.** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. ***Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*****.** Campinas: Papirus, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***Um discurso sobre as ciências*****.** São Paulo: Cortez, 2008.

VALENTE, José Armando. ***Educação a distância: fundamentos e práticas*****.** Campinas: Unicamp, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. ***Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*****.** Campinas: Papirus, 2002.

ZABALA, Antoni. ***A prática educativa: como ensinar*****.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

DANIELE PRADO DOS REIS[2]

Resumo

As atividades experimentais desempenham papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilitam que os estudantes construam conhecimentos por meio da observação, da investigação e da resolução de problemas. No ensino de Ciências e Matemática, essas práticas favorecem a compreensão de conceitos abstratos ao relacioná-los com situações concretas e significativas. O presente trabalho discute a importância da experimentação como ferramenta pedagógica capaz de promover a participação ativa dos estudantes, desenvolver habilidades investigativas e estimular o raciocínio lógico. A partir da análise de práticas realizadas em sala de aula, observa-se que atividades experimentais contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da argumentação científica e da interpretação de dados, fortalecendo a aprendizagem de conteúdos científicos e matemáticos.

Palavras-chave: atividades experimentais; ensino de Ciências; ensino de Matemática; investigação científica; aprendizagem significativa.

1. Introdução

O ensino contemporâneo tem buscado metodologias que promovam maior participação dos estudantes na construção do conhecimento. Nesse contexto, as atividades experimentais destacam-se por possibilitarem experiências

[2] Professora de ciências Ensino Fundamental II na Prefeitura de São Paulo

concretas que aproximam os alunos dos fenômenos estudados, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. O que difere do método tradicional de ensino, baseado em transmissão de informações e memorização (RAMOS e GUIMARÃES, 2022)

Em Ciências, a experimentação permite observar fenômenos naturais, formular hipóteses, testar explicações e analisar resultados. Em Matemática, atividades práticas favorecem a compreensão de conceitos relacionados a medidas, grandezas, proporções, estatística, geometria e resolução de problemas. Ao participar de atividades investigativas, os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e passam a atuar como protagonistas do processo de aprendizagem. Dessa forma, desenvolvem competências relacionadas ao pensamento crítico, à argumentação baseada em evidências e à tomada de decisões fundamentadas em dados.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância das atividades experimentais para o ensino de Ciências e Matemática, destacando suas contribuições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de habilidades essenciais à formação dos estudantes.

2. Fundamentação teórica

2.1 Investigação científica no ensino de Ciências

A experimentação constitui uma das principais características da atividade científica. Por meio dela, hipóteses podem ser testadas, fenômenos podem ser observados e explicações podem ser construídas com base em evidências.

No ambiente escolar, as atividades experimentais possibilitam que os estudantes relacionem conhecimentos teóricos com situações concretas, favorecendo a compreensão dos conteúdos e tornando o aprendizado mais significativo.

Além disso, a participação ativa durante os experimentos estimula a curiosidade, a criatividade e a capacidade de formular perguntas, elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento científico, na qual os alunos constroem conceitos por meio da ação e reflexão sobre fenômenos observados (JUNIOR et. al., 2023).

Em uma investigação didática, a medição de reagentes em mL para gerar determinado produto, é um exemplo de habilidades centrais: ela exige que os alunos pensem criticamente sobre as ferramentas usadas, seus limites e a interpretação dos dados coletados. As atividades experimentais contribuem para que os estudantes compreendam melhor fenômenos físicos, químicos, biológicos e ambientais. Durante a realização dos experimentos, os alunos observam transformações, identificam padrões, registram informações e elaboram explicações fundamentadas nas evidências coletadas.

Esse processo favorece a compreensão de conceitos científicos e permite que os estudantes reconheçam a ciência como uma construção humana baseada na observação, na investigação e na análise crítica dos resultados.

A experimentação também possibilita o desenvolvimento de habilidades importantes, como observação sistemática, registro de dados, interpretação de resultados e trabalho colaborativo. Um exemplo é comparar diferente recipientes para entender qual cabe mais ou menos volume, tendo formatos diferentes. Questões como: a caneca A, o copo B ou a vasilha C qual cabe mais água? Questões que buscam o raciocínio pratico, como medir volumes buscando valores, permite discutir sobre exatidão, comparar resultados e avaliar incertezas experimentais (PINHEIRO, 2022).

Embora frequentemente associada apenas às Ciências, a experimentação também possui grande relevância para a aprendizagem matemática. Atividades envolvendo medições, estimativas, resolução de problemas e manipulação de materiais concretos permitem que os estudantes compreendam conceitos matemáticos de forma mais significativa.

Ao medir comprimentos, massas, volumes ou tempos, por exemplo, os alunos aplicam conhecimentos matemáticos em situações reais, percebendo a utilidade prática dos conteúdos estudados.

Essas experiências contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da interpretação quantitativa e da capacidade de resolver problemas de maneira autônoma.

3. Metodologia

A atividade ocorreu com alunos do Ensino Fundamental (7º ano) na disciplina de Ciências. Cada estudante recebeu uma pipeta graduada, água e diferentes recipientes vazios (por exemplo, copos, frascos e provetas graduadas, com tamanhos semelhantes e diferentes). E tinham como tarefa determinar qual recipiente caberia mais água.

Uma segunda tarefa consistiu em fazer somas utilizando os equipamentos graduados. A atividade apresentada na Figura 1 evidencia o envolvimento direto do estudante no processo de medição e soma etapa essencial em práticas laboratoriais. Ao manipular a pipeta graduada e observar o volume transferido para o recipiente, o aluno exercita a soma.

Figura 1: Somas de volume utilizando ferramenta graduada durante atividade

experimental em sala de aula.



Fonte: autora (2026)

4. Resultados

Na primeira atividade experimental, os estudantes receberam recipientes de diferentes formatos geométricos, sem indicação prévia de seus volumes, e foram desafiados a identificar qual deles possuía maior capacidade de armazenamento de água. Inicialmente, a maioria dos alunos formulou hipóteses baseadas exclusivamente na aparência dos recipientes, associando altura ou largura à capacidade volumétrica.

Durante a investigação, os estudantes utilizaram recipientes graduados e transferências sucessivas de água para determinar experimentalmente o volume de cada recipiente. Ao comparar os resultados obtidos, muitos alunos perceberam que recipientes visualmente maiores nem sempre apresentavam maior capacidade volumétrica, evidenciando a importância da medição como ferramenta de validação das hipóteses formuladas.

Na segunda atividade, os estudantes receberam recipientes graduados contendo diferentes volumes de líquidos e foram desafiados a determinar o volume total resultante da combinação desses conteúdos. Para isso, realizaram inicialmente a leitura das escalas graduadas, registraram os valores observados e, posteriormente, efetuaram as operações matemáticas necessárias para calcular o volume total.

Observou-se que a atividade promoveu uma integração efetiva entre conhecimentos de Ciências e Matemática. Enquanto a leitura correta das escalas exigia habilidades relacionadas à interpretação de medidas, a determinação do volume final demandava a aplicação de operações matemáticas em um contexto concreto e significativo.

Durante a execução da tarefa, alguns estudantes apresentaram dificuldades iniciais na leitura das graduações e na identificação das unidades de medida. Entretanto, à medida que realizavam novas medições e comparavam seus resultados com os dos colegas, demonstraram progressiva compreensão dos procedimentos envolvidos.

A atividade também permitiu discutir a importância da precisão na coleta de dados experimentais. Pequenos erros de leitura resultavam em diferenças nos valores finais obtidos, levando os estudantes a refletirem sobre a necessidade de atenção aos detalhes durante a realização de experimentos científicos.

5. Discussão

Diversos estudos apontam que atividades experimentais favorecem a aprendizagem significativa ao possibilitar que os estudantes estabeleçam relações entre teoria e prática.

Quando os alunos observam fenômenos, realizam medições e analisam dados produzidos por eles mesmos, os conceitos deixam de ser apenas informações apresentadas pelo professor e passam a ser construídos a partir da experiência.

No ensino de Ciências, essa abordagem favorece a compreensão da natureza da ciência e dos processos investigativos. No ensino de Matemática, contribui para a contextualização dos conteúdos e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas.

A integração entre essas áreas amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a formação de estudantes capazes de interpretar informações, tomar decisões e compreender fenômenos presentes em seu cotidiano.

6. Conclusões

As atividades experimentais constituem importantes ferramentas pedagógicas para o ensino de Ciências e Matemática. Ao promoverem a investigação, a observação e a análise de dados, favorecem a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação dos estudantes.

Além de contribuir para a compreensão dos conteúdos curriculares, a experimentação estimula a curiosidade, o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolver problemas.

Dessa forma, a incorporação de práticas experimentais ao cotidiano escolar representa uma estratégia relevante para tornar o ensino mais significativo, contextualizado e alinhado às demandas da educação contemporânea.

Referências

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.

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

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE [3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da música e da arte na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre educação, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. Os resultados apontam que a música e a arte constituem importantes instrumentos para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, favorecendo a criatividade, a expressão, a comunicação e a construção de vínculos afetivos. A música contribui para o desenvolvimento da linguagem, da memória e da percepção auditiva, enquanto as atividades artísticas ampliam as possibilidades de exploração sensorial e de manifestação de sentimentos, ideias e experiências. Contudo, persistem desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à valorização dessas linguagens no currículo escolar. Conclui-se que a inserção qualificada da música e da arte na educação infantil é fundamental para promover uma educação mais significativa, inclusiva e humanizada.

Palavras-chave: Educação infantil; Música; Arte; Desenvolvimento integral; Crianças e bebês; Aprendizagem lúdica; Formação infantil.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa uma das fases mais decisivas no desenvolvimento humano, sendo o período em que a criança inicia a construção de sua identidade, percepção de mundo e relações sociais. Nesse contexto, a música e a arte assumem um papel fundamental, pois contribuem significativamente para a formação integral, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores desde os primeiros meses de vida. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as experiências artísticas e musicais constituem importantes formas de expressão, interação e aprendizagem na infância.

A música, presente desde o ambiente intrauterino, atua como uma poderosa ferramenta de estímulo sensorial. Para os bebês, sons, ritmos e melodias favorecem o

[3] Graduação em Pedagogia pela UCB Universidade Castelo Branco (**2009**); Pós graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (**2025**); Professora de Educação Infantil no CEI Inez Menezes Maria.

desenvolvimento da linguagem, da memória e da percepção auditiva. Já na primeira infância, o contato com canções, brincadeiras musicais e instrumentos simples estimula a criatividade, a coordenação motora e a expressão de sentimentos. Além disso, a música promove vínculos afetivos, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, fortalecendo a segurança emocional da criança. Segundo Brito (2003), a vivência musical contribui para o desenvolvimento global da criança, favorecendo sua comunicação, sensibilidade e capacidade de interação com o meio.

Da mesma forma, a arte, em suas diversas manifestações — como desenho, pintura, modelagem e dramatização — possibilita que a criança explore o mundo ao seu redor de maneira ativa e significativa. Ao manipular materiais e experimentar cores, formas e texturas, ela desenvolve habilidades motoras finas, autonomia e capacidade de resolução de problemas. Mais do que isso, a arte permite que a criança expresse emoções e pensamentos que muitas vezes ainda não consegue verbalizar, sendo essencial para o desenvolvimento emocional. Conforme Ostetto (2007), as experiências artísticas ampliam as possibilidades de criação, expressão e construção de conhecimentos na educação infantil.

A integração da música e da arte na educação infantil contribui para uma aprendizagem mais lúdica e significativa. Ao aprender por meio de experiências sensoriais e criativas, a criança torna-se protagonista do próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem também favorece o respeito às individualidades, já que cada criança possui seu próprio ritmo e forma de expressão. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas pela criança.

Entretanto, apesar de sua importância, ainda existem desafios para a efetiva inserção da música e da arte no cotidiano educacional. Um dos principais obstáculos é a falta de formação específica dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para trabalhar com essas linguagens. Soma-se a isso a escassez de recursos materiais e a tendência de priorização de conteúdos considerados tradicionais, como leitura e matemática, em detrimento das expressões artísticas. Além disso, persiste a visão equivocada de que a música e a arte são apenas atividades recreativas, o que reduz seu potencial pedagógico e impede sua exploração de maneira intencional e planejada.

Torna-se fundamental investir na formação continuada dos educadores, bem como na valorização da música e da arte como áreas do conhecimento. Políticas públicas e propostas pedagógicas que integrem essas linguagens de forma estruturada podem contribuir para uma educação mais completa, sensível e humanizada. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) reconhece as linguagens artísticas como elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Em síntese, a música e a arte são indispensáveis na educação infantil, pois promovem o desenvolvimento integral de bebês e crianças, estimulando habilidades essenciais para a vida. Superar os desafios existentes é um passo necessário para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação rica em experiências, criatividade e expressão, preparando-as não apenas para o ambiente escolar, mas para a vida em sociedade.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da música e da arte na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral de bebês e crianças, bem como os desafios enfrentados para sua efetiva inserção nas práticas pedagógicas.

A educação infantil representa uma das fases mais decisivas no desenvolvimento humano, sendo o período em que a criança inicia a construção de sua identidade, percepção de mundo e relações sociais. Nesse contexto, a música e a arte assumem um papel fundamental, pois contribuem significativamente para a formação integral, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores desde os primeiros meses de vida. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as experiências artísticas e musicais constituem importantes formas de expressão, interação e aprendizagem na infância.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música e as artes ocupam um lugar central na educação infantil, não apenas como formas de entretenimento, mas como linguagens fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Com base nas reflexões de Brito (2003), compreende-se que o contato com experiências artísticas desde os primeiros anos de vida possibilita à criança explorar, sentir e interpretar o mundo de maneira mais sensível e significativa.

Nesse sentido, a arte se configura como uma importante forma de expressão, especialmente na infância, período em que a linguagem verbal ainda está em construção. Por meio da música, do desenho, da pintura e de outras manifestações artísticas, a criança consegue comunicar emoções, ideias e percepções, desenvolvendo sua subjetividade e fortalecendo sua identidade. Além disso, essas experiências favorecem a criatividade, a imaginação e a autonomia, aspectos essenciais para a formação de sujeitos críticos e participativos (OSTETTO, 2007).

Segundo Brito (2003), a música contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Atividades que envolvem sons, ritmos e movimentos estimulam a atenção, a memória e a coordenação motora, ao mesmo tempo em que promovem a interação entre as crianças, fortalecendo vínculos e incentivando o trabalho coletivo. Dessa forma, o fazer artístico deixa de ser uma atividade isolada e passa a integrar o processo de construção do conhecimento.

Outro ponto relevante é a compreensão da arte como parte essencial do currículo da educação infantil e não como um recurso secundário. Nesse sentido, Ana Mae Barbosa destaca a importância da arte como área de conhecimento, fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção estética e da capacidade crítica dos estudantes. Para isso, é essencial que o educador atue como mediador, criando oportunidades para que as crianças experimentem, explorem e se expressem livremente, respeitando seus tempos e singularidades. Essa mediação qualificada contribui para tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa (OSTETTO, 2007).

Assim, ao considerar as contribuições de Brito (2003), Ostetto (2007) e Ana Mae Barbosa, percebe-se que a inserção das artes no cotidiano escolar é indispensável para promover uma educação mais humanizada, sensível e completa.

A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE TECA ALENCAR DE BRITO

Segundo Teca Alencar de Brito, a arte na educação infantil constitui uma importante forma de expressão e comunicação, permitindo que a criança manifeste sentimentos, ideias e percepções antes mesmo do pleno domínio da linguagem verbal. Nesse sentido, a arte se apresenta como uma linguagem própria da infância, essencial para a construção de sentidos e para a interação com o mundo.

Para a autora, as experiências artísticas contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais de forma articulada. Dessa forma, a música e as demais linguagens artísticas não devem ser compreendidas apenas como atividades escolares, mas como formas de conhecimento e de leitura do mundo.

Brito destaca ainda que as práticas artísticas estimulam a criatividade, a imaginação e a autonomia, favorecendo a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Ao explorar sons, movimentos, cores e formas, a criança experimenta, cria e ressignifica suas vivências, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação.

Outro aspecto relevante é a integração entre corpo, sensibilidade e pensamento, uma vez que a arte envolve percepção, emoção e movimento de maneira indissociável, promovendo uma aprendizagem mais significativa e experiencial. Além disso, o fazer artístico contribui para o fortalecimento das relações sociais e culturais, favorecendo o convívio, o pertencimento e a inserção da criança em seu contexto social.

Por fim, Brito enfatiza a importância de uma aprendizagem lúdica e significativa, baseada no brincar, na exploração sonora e na experimentação. Essa abordagem respeita o modo próprio da criança aprender e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a sensibilidade, a criatividade e a expressão na educação infantil.

ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As atividades desenvolvidas na educação infantil devem ser planejadas de forma a garantir aprendizagens lúdicas, significativas e voltadas ao desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a Ministério da Educação, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), destaca a importância de experiências que envolvam o brincar, a interação e a exploração de diferentes linguagens, como forma de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor.

As atividades motoras exercem papel fundamental nesse processo, pois contribuem diretamente para o desenvolvimento da coordenação motora ampla, do equilíbrio e da consciência corporal. Brincadeiras que envolvem música, dança e mímica possibilitam que a criança explore o próprio corpo em movimento, desenvolvendo habilidades essenciais por meio da ludicidade.

Essas experiências também favorecem a expressão corporal e a socialização entre as crianças, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso.

As atividades artísticas também possuem grande relevância na educação infantil, pois estimulam a criatividade, a imaginação e a expressão de sentimentos e ideias. A produção de fantoches, brinquedos, pinturas e desenhos livres permite que a criança experimente diferentes materiais e texturas, ampliando suas formas de representação do mundo. O uso de elementos naturais, como folhas, flores e sementes, além de materiais como giz e tintas, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da percepção sensorial. Além disso, práticas como pintura com os dedos, colagem e dobraduras simples favorecem o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação manual.

No campo da linguagem, as atividades voltadas para a oralidade, escuta e iniciação à leitura são essenciais para o processo de alfabetização. A contação de histórias, o uso de fantoches, as rodas de conversa e as brincadeiras com rimas e parlendas estimulam a imaginação, ampliam o vocabulário e fortalecem a capacidade de expressão da criança. O contato com livros desde a primeira infância também contribui para a formação do gosto pela leitura e para o desenvolvimento da atenção e da escuta ativa (VYGOTSKY, 1998).

As atividades musicais, por sua vez, desempenham papel significativo no desenvolvimento infantil, pois permitem a exploração de sons, ritmos e movimentos. Cantigas populares, rodas cantadas, exploração de instrumentos musicais simples e a criação de instrumentos com materiais recicláveis favorecem a percepção auditiva, a coordenação motora e a socialização. Além disso, brincadeiras com sons produzidos pelo corpo, como palmas e estalos, contribuem para o desenvolvimento da atenção, da memória e da sensibilidade musical. Segundo Teca Alencar de Brito, a vivência musical na infância deve ser compreendida como uma experiência ampla de expressão e construção de conhecimento, e não apenas como atividade recreativa.

Dessa forma, as atividades na educação infantil devem ser compreendidas como experiências integradas que articulam diferentes linguagens e favorecem o desenvolvimento global da criança. Ao vivenciar situações de brincadeira, criação e interação, a criança constrói conhecimentos de maneira ativa, significativa e contextualizada, consolidando aprendizagens que serão fundamentais para sua trajetória escolar e social.

FORMAÇÃO INFANTIL

A formação infantil é um processo amplo e contínuo que envolve o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Nesse contexto, a educação infantil desempenha um papel fundamental, uma vez que é nesse período que se estabelecem as bases para a construção da identidade, da autonomia e das relações da criança com o mundo ao seu redor.

As experiências vividas nos primeiros anos de vida influenciam diretamente a maneira como a criança aprende, se expressa e interage socialmente. Por isso, é essencial que o ambiente educativo seja rico em

estímulos, acolhedor e capaz de promover aprendizagens significativas. Nesse sentido, a criança deve ser compreendida como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, que aprende a partir de suas vivências, curiosidades e interações com o meio (VYGOTSKY, 1998).

Nesse processo, as linguagens artísticas, como a música, o desenho, a pintura e a dramatização, assumem papel de destaque, pois possibilitam que a criança desenvolva sua criatividade, expresse sentimentos e ideias, além de favorecer a imaginação e a sensibilidade. De acordo com Teca Alencar de Brito, a música deve ser compreendida como uma linguagem essencial na formação infantil, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral e para a construção do conhecimento na infância.

Além disso, a formação infantil está diretamente relacionada ao desenvolvimento das habilidades sociais, como o respeito, a cooperação e a empatia. O convívio com outras crianças e com os educadores possibilita a aprendizagem de valores, o reconhecimento do outro e a construção de vínculos afetivos, aspectos fundamentais para a vida em sociedade (PIAGET, 1999; WALLON, 2007).

Entretanto, para que a formação infantil ocorra de maneira plena, é necessário que haja intencionalidade pedagógica, planejamento e valorização de práticas que respeitem as particularidades da infância. O educador exerce papel essencial nesse processo, atuando como mediador das aprendizagens e promovendo experiências diversificadas que estimulem o desenvolvimento global da criança, respeitando seus ritmos e potencialidades (FREIRE, 1996).

Dessa forma, a formação infantil vai além da simples aquisição de conteúdos, constituindo-se como um processo complexo de desenvolvimento humano. Investir em uma educação infantil de qualidade é garantir às crianças oportunidades de crescimento, aprendizagem e construção de uma base sólida para sua trajetória escolar e social.

DESAFIOS NA INSERÇÃO DA MÚSICA E DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar do reconhecimento da importância da música e das artes no desenvolvimento infantil, sua efetiva implementação no cotidiano das instituições de educação infantil ainda enfrenta diversos desafios. Entre os principais, destaca-se a formação insuficiente dos professores, que muitas vezes não recebem preparo adequado para trabalhar com linguagens artísticas durante sua formação inicial.

De acordo com Lev Vygotsky, o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Nesse sentido, o professor desempenha papel fundamental ao proporcionar experiências significativas com a música e a arte. No entanto, quando não há segurança teórica e prática, essas atividades tendem a ser realizadas de forma limitada ou reduzidas a momentos recreativos, sem intencionalidade pedagógica.

Outro desafio relevante refere-se à desvalorização das artes no currículo escolar. Mesmo com diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as linguagens artísticas como campos

essenciais do conhecimento, ainda há uma priorização de conteúdos considerados tradicionais, como alfabetização e matemática (BRASIL, 2017).

Além disso, a falta de recursos materiais e estruturais também dificulta a realização de práticas artísticas mais diversificadas. Muitas instituições não dispõem de instrumentos musicais, materiais adequados ou espaços apropriados, o que limita as possibilidades de exploração sensorial, criativa e expressiva das crianças.

Outro ponto importante é a visão equivocada de que a música e a arte constituem apenas momentos de lazer. Essa compreensão reduz o potencial pedagógico dessas linguagens, impedindo que sejam utilizadas de forma planejada, intencional e integrada ao processo educativo.

Dessa forma, torna-se fundamental repensar práticas pedagógicas e investir em políticas públicas que valorizem a formação docente e garantam condições adequadas para o desenvolvimento de atividades artísticas na educação infantil.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA E DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL

A música e a arte desempenham um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida. Pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento indicam que experiências artísticas favorecem a formação de conexões neurais importantes para os processos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

Segundo Jean Piaget, o conhecimento é construído pela criança a partir de sua interação com o meio. Nesse contexto, as atividades artísticas proporcionam oportunidades concretas de exploração, experimentação e descoberta, favorecendo o desenvolvimento do pensamento simbólico e da capacidade de representação.

No campo emocional, a arte possibilita que a criança expresse sentimentos e experiências que ainda não consegue verbalizar com clareza. Desenhos, músicas e dramatizações funcionam como importantes canais de comunicação, contribuindo para o equilíbrio emocional, a construção da identidade e o desenvolvimento do autoconhecimento.

A música, por sua vez, exerce influência direta sobre processos cognitivos como memória, atenção e linguagem. Canções e ritmos auxiliam na organização do pensamento, na ampliação do vocabulário e na aquisição da linguagem, além de favorecerem a socialização por meio de atividades coletivas e interativas (BRITO, 2003).

Além disso, experiências musicais desde a primeira infância contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da escuta ativa e da percepção sonora. Esses aspectos são fundamentais não apenas para o desempenho escolar, mas também para a formação cultural, social e humana da criança.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

O professor desempenha papel fundamental como mediador no processo de inserção da música e da arte na educação infantil. Sua atuação vai além da simples aplicação de atividades, sendo responsável por criar um ambiente educativo que estimule a curiosidade, a criatividade e as diferentes formas de expressão das crianças.

De acordo com Paulo Freire, a educação deve ser compreendida como um processo dialógico, crítico e significativo. Nesse sentido, o educador precisa considerar os interesses, as experiências e as vivências das crianças, propondo situações de aprendizagem que façam sentido em seu contexto sociocultural.

Na prática pedagógica, isso implica o planejamento de atividades que envolvam exploração sonora, experimentação de materiais diversos e liberdade de criação. O professor deve incentivar a participação ativa das crianças, respeitando seus ritmos individuais, suas formas de expressão e valorizando suas produções como parte do processo de aprendizagem.

Além disso, é essencial que o educador promova a integração entre diferentes linguagens, como música, movimento, artes visuais e dramatização. Essa abordagem interdisciplinar contribui para uma aprendizagem mais significativa, ampliando as possibilidades de expressão, criação e compreensão do mundo.

Outro aspecto relevante é a importância da formação continuada dos professores. A participação em cursos, oficinas e espaços de reflexão pedagógica contribui para o aprimoramento da prática docente, fortalecendo a segurança teórica e metodológica para o trabalho com as linguagens artísticas. Nesse sentido, a qualificação profissional é um elemento essencial para a valorização da música e da arte na educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA BNCC

A valorização da música e da arte na educação infantil também depende diretamente de políticas públicas que reconheçam sua relevância para o desenvolvimento humano integral. No contexto brasileiro, o Ministério da Educação, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece diretrizes que incluem as linguagens artísticas como parte fundamental do processo educativo.

A BNCC propõe campos de experiência que valorizam o brincar, a expressão, a interação e a exploração, destacando a importância das diferentes linguagens, especialmente a música, o corpo e as artes visuais, como formas essenciais de aprendizagem e desenvolvimento na infância (BRASIL, 2017).

No entanto, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente e à infraestrutura das instituições de educação infantil. Muitas vezes, a ausência de condições adequadas compromete a implementação de práticas pedagógicas que integrem de forma intencional e sistemática as linguagens artísticas no

cotidiano escolar.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas voltadas à educação infantil considerem a importância das experiências culturais e artísticas na formação das crianças, garantindo o acesso a diferentes manifestações culturais desde a primeira infância. Essa perspectiva contribui para uma educação mais inclusiva, sensível e voltada para o desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste artigo, torna-se evidente que a música e as artes ocupam um papel essencial na educação infantil, contribuindo significativamente para a formação integral de crianças e bebês. Essas linguagens não se limitam ao campo do entretenimento, mas constituem importantes meios de expressão, comunicação e construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor desde os primeiros anos de vida.

Com base nas contribuições de autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire, compreende-se que a aprendizagem na infância ocorre por meio da interação, da experiência e da mediação. Nesse contexto, a música e a arte configuram-se como ferramentas pedagógicas potentes, capazes de promover aprendizagens significativas e respeitar as especificidades do desenvolvimento infantil.

Além disso, as contribuições de Teca Alencar de Brito reforçam a importância de compreender a música como uma linguagem essencial na educação infantil, possibilitando à criança explorar, criar, sentir e interpretar o mundo ao seu redor. A arte, de maneira geral, contribui para o fortalecimento da criatividade, da autonomia e da sensibilidade, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Entretanto, apesar de sua relevância, ainda persistem desafios que dificultam a efetiva inserção dessas práticas no cotidiano educacional. A formação insuficiente dos professores, a escassez de recursos e a desvalorização das linguagens artísticas no currículo escolar constituem obstáculos que precisam ser enfrentados. Mesmo com diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário avançar na implementação de práticas pedagógicas que integrem a música e a arte de forma intencional, planejada e significativa.

Dessa forma, torna-se imprescindível investir na formação continuada dos educadores, bem como na criação e fortalecimento de políticas públicas que valorizem as artes na educação infantil. Garantir condições adequadas para o desenvolvimento dessas práticas é assegurar às crianças o direito a uma educação mais completa, inclusiva e humanizada.

Por fim, destaca-se que a valorização da música e da arte na infância não contribui apenas para o desenvolvimento individual da criança, mas também para a construção de uma sociedade mais sensível, criativa e consciente. Promover experiências artísticas desde os primeiros anos de vida é investir na formação de sujeitos capazes de compreender, expressar e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas: Papirus, 2003.
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte e infância: o lugar da arte na educação infantil. Campinas: Papirus, 2007.
PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO ESTUDO DA ARTE E MÚSICA PARA AS CRIANÇAS E BEBÊS

EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE [4]

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da neurociência para a compreensão do papel da arte e da música no desenvolvimento de crianças e bebês, considerando seus impactos nos processos cognitivos, emocionais, sociais e educacionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos da neurociência, psicologia do desenvolvimento e educação.

As evidências científicas demonstram que a primeira infância é um período de intensa plasticidade cerebral, no qual as experiências vivenciadas influenciam diretamente a formação e o fortalecimento das conexões neurais. Nesse contexto, a música destaca-se por estimular redes cerebrais relacionadas à linguagem, memória, atenção, emoção e interação social, enquanto as experiências artísticas favorecem a criatividade, o pensamento simbólico, a percepção sensorial e a expressão subjetiva da criança.

A inserção intencional dessas experiências na Educação Infantil contribui para uma aprendizagem mais significativa, afetiva e baseada em conhecimentos científicos sobre o funcionamento do cérebro humano.

Palavras-chave: Neurociência; Desenvolvimento infantil; Música; Arte; Aprendizagem; Primeira infância.

INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui uma etapa decisiva do desenvolvimento humano, caracterizada por elevada plasticidade cerebral e intensa sensibilidade às experiências vivenciadas. Nesse período, as interações com o ambiente, os vínculos afetivos e os diferentes estímulos recebidos influenciam diretamente a organização das conexões neurais, estabelecendo bases importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida.

[4] Graduação em Pedagogia pela UCB Universidade Castelo Branco (**2009**); Pós graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (**2025**); Professora de Educação Infantil no CEI Inez Menezes Maria.

Nesse contexto, a neurociência tem ampliado a compreensão sobre os processos envolvidos no desenvolvimento infantil, evidenciando que a aprendizagem resulta da interação entre fatores biológicos, ambientais, culturais e afetivos. Conforme destaca Kandel (2014), as experiências modificam a estrutura e o funcionamento do cérebro, fortalecendo circuitos neurais relacionados à memória, à aprendizagem e à aquisição de novas habilidades.

Entre as experiências que favorecem esse processo, a arte e a música destacam-se como importantes linguagens da infância, por mobilizarem diferentes funções cognitivas, emocionais e sociais. Quando inseridas de forma intencional na Educação Infantil, contribuem para ampliar as possibilidades de expressão, interação e construção do conhecimento.

Diante desse cenário, a aproximação entre neurociência e educação oferece importantes subsídios para a organização de práticas pedagógicas mais conscientes e alinhadas às necessidades do desenvolvimento infantil. Assim, este artigo tem como objetivo analisar, com base na literatura científica, as contribuições da arte e da música para o desenvolvimento de bebês e crianças, discutindo suas implicações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

NEUROCIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A neurociência do desenvolvimento tem demonstrado que a infância é um período marcado por intensas transformações cerebrais, especialmente nos primeiros anos de vida. Nesse período, ocorre uma expressiva formação de conexões entre os neurônios, processo denominado sinaptogênese, seguido por mecanismos de reorganização neural que fortalecem as conexões mais utilizadas e eliminam aquelas menos estimuladas.

Essa característica evidencia que o desenvolvimento cerebral ocorre em constante interação com o ambiente. As experiências vivenciadas pela criança, incluindo relações afetivas, estímulos sensoriais, brincadeiras, linguagem, movimento e manifestações artísticas, influenciam diretamente a organização das redes neurais responsáveis pela aprendizagem e pelo desenvolvimento.

Kandel (2014) destaca que a aprendizagem modifica fisicamente o cérebro, pois novas experiências podem fortalecer circuitos neurais relacionados à memória, atenção e aquisição de habilidades. Assim, o desenvolvimento infantil não depende apenas de fatores biológicos, mas também da qualidade das experiências oferecidas à criança.

Herculano-Houzel (2005) reforça que o cérebro humano apresenta grande capacidade de adaptação, sendo moldado pelas interações estabelecidas ao longo da vida. Na primeira infância, essa característica torna-se ainda mais evidente, pois o cérebro encontra-se especialmente receptivo aos estímulos ambientais.

Além dos aspectos cognitivos, a neurociência demonstra a importância da dimensão emocional no processo de aprendizagem. Damásio (2012) afirma que emoção e cognição são processos integrados, indicando que experiências carregadas de significado emocional possuem maior potencial de serem

consolidadas na memória.

Nesse sentido, ambientes educativos que valorizam a interação, a criatividade e a expressão artística favorecem uma aprendizagem mais significativa. A arte e a música, por envolverem emoção, percepção, movimento e comunicação, constituem experiências capazes de estimular diferentes áreas cerebrais simultaneamente.

Outro aspecto relevante refere-se às funções executivas, como atenção, memória de trabalho, controle emocional e flexibilidade cognitiva. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento infantil e são fortalecidas por experiências que exigem planejamento, criatividade e interação, características presentes nas atividades musicais e artísticas.

Assim, compreender os processos envolvidos no desenvolvimento cerebral contribui para fundamentar práticas educativas capazes de oferecer experiências diversificadas, significativas e compatíveis com as necessidades da infância.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO CEREBRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A música constitui uma das experiências humanas mais complexas, pois envolve simultaneamente diferentes sistemas cerebrais relacionados à audição, movimento, emoção, memória e linguagem. Desde os primeiros meses de vida, os bebês demonstram capacidade de perceber características musicais, como ritmo, intensidade e variações sonoras, revelando uma sensibilidade precoce aos estímulos musicais.

As experiências musicais na infância contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas. A escuta, a repetição de sons, o acompanhamento de ritmos e o canto estimulam processos relacionados à atenção, percepção auditiva e memória. Além disso, a organização temporal presente na música favorece o desenvolvimento de habilidades importantes para a linguagem.

Segundo Patel (2008), música e linguagem apresentam relações importantes, pois ambas dependem da capacidade cerebral de reconhecer padrões sonoros, organizar sequências e atribuir significado aos estímulos auditivos. Estudos indicam que experiências musicais podem favorecer habilidades relacionadas ao processamento da linguagem

Koelsch (2014) demonstra que a música envolve áreas cerebrais relacionadas às emoções, incluindo estruturas do sistema límbico responsáveis pelo processamento emocional e pela sensação de prazer. Essa relação explica por que determinadas músicas podem despertar lembranças, promover conforto e fortalecer vínculos afetivos.

Na primeira infância, a música também desempenha importante papel nas relações sociais. Canções, brincadeiras rítmicas e atividades musicais coletivas favorecem a interação entre crianças e adultos, estimulando a comunicação, a cooperação e a percepção do outro. As experiências musicais entre bebês e cuidadores apresentam características semelhantes a uma comunicação

baseada em ritmo, repetição e alternância. Malloch e Trevarthen (2009) denominam esse fenômeno de “musicalidade comunicativa”, destacando que as primeiras interações humanas possuem elementos semelhantes à estrutura musical.

A música também apresenta uma relação significativa com o movimento corporal, pois o ritmo estimula a integração entre percepção auditiva e ação motora. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram tendência natural a responder aos estímulos musicais por meio de gestos, movimentos corporais, danças e brincadeiras rítmicas.

Essa relação entre música e movimento envolve áreas cerebrais responsáveis pelo planejamento motor, coordenação e equilíbrio. Atividades como bater palmas, acompanhar ritmos com instrumentos simples, movimentar-se ao som de músicas e participar de brincadeiras corporais favorecem o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, além da percepção corporal.

A integração entre música e movimento possibilita que a criança utilize o próprio corpo como instrumento de exploração e expressão, tornando a aprendizagem mais ativa e significativa. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da consciência corporal e da relação da criança com o ambiente.

Além dos aspectos cognitivos e motores, a música possui uma importante função social. Historicamente, ela está relacionada à comunicação, à cooperação e à construção de vínculos entre indivíduos. Na Educação Infantil, experiências musicais coletivas favorecem sentimentos de pertencimento, participação e interação entre as crianças.

Atividades como rodas musicais, cantigas, jogos sonoros e propostas coletivas estimulam habilidades sociais como escuta, cooperação, respeito ao ritmo do outro e participação em grupo. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento da empatia e para a construção de relações positivas.

Oliver Sacks (2007) destaca que a música possui uma capacidade singular de envolver diferentes dimensões da experiência humana, articulando aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Essa característica torna a música especialmente relevante para o desenvolvimento infantil, pois permite integrar diferentes formas de aprendizagem e expressão.

Na Educação Infantil, portanto, a música deve ser compreendida como uma linguagem de aprendizagem e não apenas como uma atividade complementar. Cantar, explorar sons, criar ritmos, movimentar-se e participar de experiências musicais possibilitam que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais de maneira integrada.

Dessa forma, as evidências produzidas pela neurociência indicam que a música constitui uma importante experiência de desenvolvimento durante a primeira infância. Ao estimular diferentes redes cerebrais e envolver emoção, cognição, movimento e interação social, a música contribui para a formação integral da criança e representa um recurso pedagógico fundamentado em conhecimentos científicos.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA COGNITIVA, SENSORIAL E EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A arte constitui uma importante forma de expressão e construção do conhecimento durante a infância, pois possibilita que a criança explore, interprete e atribua significado ao mundo ao seu redor. Antes mesmo do pleno desenvolvimento da linguagem verbal, diferentes formas de expressão artística permitem comunicar sentimentos, representar experiências e estabelecer relações com o ambiente.

Sob a perspectiva da neurociência, as experiências artísticas mobilizam diferentes áreas cerebrais relacionadas à percepção, atenção, memória, emoção, planejamento e criatividade. Ao desenhar, pintar, modelar ou explorar diferentes materiais, a criança não apenas produz representações visuais, mas desenvolve processos de observação, experimentação, tomada de decisões e organização de ideias.

Na primeira infância, a exploração de cores, formas, texturas, sons e diferentes materiais favorece o desenvolvimento sensorial e amplia as possibilidades de construção do conhecimento por meio dos sentidos. Além disso, atividades como pintura, desenho, colagem e modelagem estimulam a coordenação motora fina, a percepção corporal, o planejamento dos movimentos e a autonomia. Ao utilizar o corpo como instrumento de expressão, a criança integra aspectos motores, cognitivos e emocionais em um processo de descoberta, comunicação e aprendizagem.

A criatividade constitui outro elemento essencial das experiências artísticas. Segundo Vygotsky (2009), a imaginação e a capacidade criadora permitem que a criança reorganize suas experiências e produza novos significados, fazendo da atividade artística uma forma de interpretar e transformar a realidade. Nesse processo, o desenvolvimento do pensamento simbólico fortalece a linguagem, a imaginação e a construção do conhecimento.

Gardner (1995), ao apresentar a teoria das inteligências múltiplas, destaca que as habilidades artísticas representam formas legítimas de inteligência e expressão humana. Da mesma forma, LeDoux (2000) evidencia que experiências emocionalmente significativas possuem maior potencial para consolidação da aprendizagem, favorecendo a segurança emocional, a autoestima e a construção da identidade infantil.

Na Educação Infantil, a arte deve ser compreendida como uma linguagem própria da infância e não apenas como uma atividade voltada à produção de trabalhos decorativos. Cabe ao educador criar ambientes que favoreçam a exploração, a criatividade e a expressão individual, valorizando o processo de criação e descoberta.

Assim como a música, a arte integra emoção, cognição, percepção e interação social, estimulando diferentes redes cerebrais e favorecendo aprendizagens significativas. Dessa maneira, sua inserção intencional nas práticas pedagógicas contribui para o desenvolvimento integral da criança,

fortalecendo sua criatividade, autonomia, sensibilidade e diferentes formas de comunicação.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA COGNITIVA, SENSORIAL E EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Durante a primeira infância, a exploração de cores, formas, texturas, sons e diferentes materiais desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e sensorial. Essas vivências ampliam as possibilidades de percepção, favorecem a curiosidade, a atenção e a construção de conhecimentos por meio dos sentidos.

As atividades artísticas também contribuem para o desenvolvimento motor. Pintura, desenho, colagem e modelagem estimulam a coordenação motora fina, a percepção corporal, o planejamento dos movimentos e a autonomia. Ao manipular diferentes materiais e utilizar o corpo como instrumento de expressão, a criança integra aspectos motores, cognitivos e emocionais em um processo de descoberta, comunicação e aprendizagem.

A criatividade constitui outro elemento essencial das experiências artísticas. Segundo Vygotsky (2009), a imaginação e a capacidade criadora permitem que a criança reorganize suas experiências e produza novos significados, fazendo da atividade artística uma forma de interpretar e transformar a realidade. Nesse processo, o pensamento simbólico fortalece a linguagem, a imaginação e a construção do conhecimento.

Gardner (1995) destaca que as habilidades artísticas representam formas legítimas de expressão e inteligência humana, evidenciando diferentes maneiras pelas quais as crianças compreendem e interagem com o mundo. Além disso, as experiências artísticas favorecem a expressão de sentimentos, a construção da identidade e o fortalecimento dos vínculos afetivos. Conforme LeDoux (2000), experiências emocionalmente significativas apresentam maior potencial para consolidação da aprendizagem, contribuindo para a autoestima, a segurança emocional e o sentimento de pertencimento.

Na Educação Infantil, a arte deve ser compreendida como uma linguagem própria da infância, e não apenas como uma atividade voltada à produção de trabalhos decorativos. Cabe ao educador criar ambientes que favoreçam a exploração, a criatividade e a expressão individual, valorizando o processo de criação e descoberta.

Assim como a música, a arte integra emoção, cognição, percepção e interação social, estimulando diferentes redes cerebrais e favorecendo aprendizagens significativas. Dessa maneira, sua inserção intencional nas práticas pedagógicas contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da sensibilidade e de diferentes formas de comunicação, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

ARTE, MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS

A aproximação entre neurociência e educação tem ampliado a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem infantil, evidenciando que aprender vai além da aquisição de informações e resulta de experiências que integram aspectos cognitivos, emocionais, sociais e corporais. Na primeira infância, período caracterizado por elevada plasticidade cerebral, as vivências proporcionadas à criança influenciam a formação e o fortalecimento das conexões neurais, reforçando a importância de ambientes educativos que estimulem a interação, a criatividade, a exploração e a participação ativa.

Nesse contexto, a música e a arte destacam-se por mobilizarem diferentes funções cerebrais relacionadas à emoção, percepção, memória, atenção, movimento e comunicação. Quando inseridas de forma intencional na Educação Infantil, essas linguagens favorecem aprendizagens significativas e ampliam as possibilidades de expressão e construção do conhecimento.

A neuroeducação destaca que a aprendizagem torna-se mais efetiva quando está associada ao envolvimento emocional e ao significado atribuído às experiências vivenciadas. Mora (2013) afirma que aquilo que desperta interesse, curiosidade e motivação favorece a atenção e a consolidação da memória, reforçando o potencial das atividades artísticas e musicais no desenvolvimento infantil.

Entretanto, os conhecimentos produzidos pela neurociência devem ser utilizados de forma crítica, evitando interpretações simplificadas sobre o funcionamento cerebral. Sua principal contribuição consiste em ampliar a compreensão sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais conscientes e fundamentadas.

Nesse processo, o professor desempenha papel essencial como mediador das experiências de aprendizagem, criando ambientes acolhedores que estimulem a exploração, a criatividade e a participação das crianças. Conforme Freire (1996), ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento, valorizando o protagonismo infantil.

Essa perspectiva está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e valoriza diferentes formas de expressão, incluindo as linguagens artística, corporal e musical. Na prática pedagógica, atividades como cantar, desenhar, pintar, modelar, explorar diferentes materiais e participar de manifestações culturais favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e criativo das crianças.

Portanto, a presença da arte e da música na Educação Infantil constitui um componente essencial de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas sobre o desenvolvimento humano. Ao promover experiências planejadas e significativas, o educador contribui para a formação de crianças criativas, sensíveis, participativas e capazes de construir relações significativas com o mundo.

ARTE, MÚSICA E INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO E PARTICIPAÇÃO

A compreensão do desenvolvimento infantil à luz da neurociência amplia as reflexões sobre a inclusão na Educação Infantil, ao reconhecer que cada criança aprende, comunica-se e interage de maneiras singulares. Nesse contexto, a arte e a música constituem importantes linguagens de expressão, favorecendo diferentes formas de participação e comunicação.

Na primeira infância, a expressão infantil não se restringe à linguagem verbal. Gestos, movimentos, sons, desenhos, cores, ritmos e brincadeiras possibilitam que a criança manifeste sentimentos, estabeleça relações e construa conhecimentos. Por isso, as experiências artísticas e musicais ampliam as oportunidades de aprendizagem ao respeitarem diferentes formas de expressão e interação.

As atividades musicais favorecem a participação por meio do ritmo, do movimento e da interação, enquanto as experiências artísticas, como desenho, pintura e modelagem, permitem que cada criança expresse suas percepções e emoções utilizando diferentes recursos simbólicos. Dessa forma, ambas contribuem para uma prática pedagógica mais inclusiva e sensível às singularidades do desenvolvimento infantil.

A neurociência evidencia que o desenvolvimento resulta da interação entre fatores biológicos, emocionais e ambientais, reforçando a importância de ambientes educativos que promovam vínculos, pertencimento e participação. Nesse processo, cabe ao educador reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprendizagem, criando oportunidades para que todas as crianças participem das experiências propostas.

Assim, a arte e a música constituem importantes recursos para uma Educação Infantil inclusiva, ao ampliarem as possibilidades de comunicação, expressão e interação. Integradas às práticas pedagógicas, favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, mas também a construção de uma educação comprometida com a participação, a diversidade e o respeito às singularidades de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar, à luz das contribuições da neurociência, de que maneira a arte e a música favorecem o desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil. A análise da literatura evidenciou que a primeira infância constitui um período de elevada plasticidade cerebral, no qual as experiências vivenciadas desempenham papel decisivo na organização das conexões neurais e na construção das capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Os estudos analisados permitiram compreender que a arte e a música ultrapassam a condição de atividades complementares, configurando-se como linguagens essenciais para o desenvolvimento infantil. Ao mobilizarem processos relacionados à percepção, à memória, à emoção, à criatividade, ao

movimento e à interação social, essas experiências ampliam as possibilidades de aprendizagem, expressão e participação das crianças.

As discussões também reforçaram a importância da aproximação entre neurociência e educação como fundamento para práticas pedagógicas mais conscientes e sensíveis às necessidades da infância. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos pela neurociência não devem ser compreendidos como métodos prontos de ensino, mas como subsídios para a organização de ambientes educativos que valorizem a exploração, a criatividade, as interações e o protagonismo infantil.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel do professor como mediador de experiências significativas. Ao integrar a arte e a música de forma planejada às práticas pedagógicas, o educador amplia as oportunidades de aprendizagem, favorece a inclusão e reconhece as diferentes formas pelas quais as crianças aprendem, comunicam-se e participam do contexto educativo.

Conclui-se, portanto, que a inserção intencional da arte e da música na Educação Infantil representa uma prática pedagogicamente consistente e cientificamente fundamentada, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Espera-se que este estudo incentive novas pesquisas sobre a interface entre neurociência, arte, música e educação, ampliando as discussões e fortalecendo práticas educativas cada vez mais qualificadas para a primeira infância.

REFERÊNCIAS

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

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

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

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

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

KANDEL, Eric R. et al. **Princípios de neurociências**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

KOELSCH, Stefan. Brain correlates of music-evoked emotions. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 15, p. 170-180, 2014.

LEDOUX, Joseph. **The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life**. New York: Simon & Schuster, 2000.

MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn (org.). **Communicative musicality: exploring the basis of human companionship**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MORA, Francisco. **Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama**. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

PATEL, Aniruddh D. **Music, language, and the brain**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** São Paulo: Ática, 2009.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O BRINCAR, A MÚSICA E A ARTE: UMA TRÍADE ESSENCIAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE [5]

RESUMO

O presente artigo analisa o papel do brincar, da música e da arte como elementos fundamentais no desenvolvimento infantil, destacando sua contribuição para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças. Com base em estudos da neurociência e da educação, discute-se como essas três dimensões, quando integradas, favorecem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral na primeira infância. O brincar é compreendido como uma atividade essencial para a construção do conhecimento, enquanto a música e a arte atuam como linguagens que estimulam a criatividade, a expressão e a organização emocional. A partir de uma abordagem teórica, fundamentada em autores da psicologia e da educação, evidencia-se que ambientes educativos que valorizam essa tríade promovem maior engajamento, autonomia e desenvolvimento socioemocional. Conclui-se que a integração entre brincar, música e arte constitui uma estratégia pedagógica indispensável na educação infantil, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, sensíveis e críticos.

Palavras-chave: Educação infantil; Brincar; Música; Arte; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa uma fase decisiva no desenvolvimento humano, sendo marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, o brincar, a música e a arte emergem como elementos essenciais para a construção do conhecimento e para a formação integral da criança.

O brincar é reconhecido como uma das principais formas de aprendizagem na infância. Segundo Vygotsky (2007, p. 100), "é no brincar que a criança se comporta além do seu comportamento habitual, como se fosse maior do que é", evidenciando o papel do lúdico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

[5] Graduação em Pedagogia pela UCB Universidade Castelo Branco (**2009**); Pós graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (**2025**); Professora de Educação Infantil no CEI Inez Menezes Maria.

Paralelamente, a música e a arte atuam como importantes linguagens expressivas, capazes de estimular diferentes áreas do cérebro e favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da comunicação. Conforme Gardner (1995), as diferentes formas de expressão artística estão diretamente relacionadas às múltiplas inteligências, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, compreender a integração entre brincar, música e arte torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas na educação infantil.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em obras da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e da educação infantil.

O BRINCAR COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma atividade essencial na infância, pois permite à criança explorar o mundo, experimentar papéis sociais e desenvolver habilidades cognitivas e emocionais.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma atividade estruturante no processo de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve a imaginação, a autonomia e a capacidade de resolver problemas.

Além disso, o brincar favorece a socialização, pois envolve interação com outras crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, empatia e respeito às regras.

Nesse sentido, o ambiente escolar deve valorizar o brincar como uma prática pedagógica intencional, e não apenas como um momento recreativo.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A música desempenha um papel significativo no desenvolvimento das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida. Estudos indicam que experiências musicais contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da memória e da atenção.

Segundo Ilari (2012, p. 10), “a experiência musical na infância está diretamente relacionada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais”. Além disso, a música estimula áreas cerebrais ligadas à emoção, favorecendo o equilíbrio emocional.

De acordo com Damásio (2012, p. 92), emoção e cognição estão profundamente interligadas, o que reforça a importância da música como recurso pedagógico. Ao cantar, dançar e explorar sons, a criança desenvolve não apenas habilidades cognitivas, mas também sua capacidade de expressão e interação social.

A ARTE COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE

A arte é uma forma fundamental de expressão na infância, permitindo que a criança manifeste sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo.

Segundo Vygotsky (2007, p. 45), a expressão artística contribui para o desenvolvimento psicológico, pois possibilita a organização das experiências vividas. Atividades como desenho, pintura e modelagem estimulam a criatividade, a coordenação motora e a percepção visual.

Além disso, Gardner (1995, p. 78) destaca que as habilidades artísticas fazem parte das múltiplas inteligências, evidenciando sua importância no desenvolvimento integral.

Dessa forma, a arte deve ser compreendida como um componente essencial no processo educativo, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e criativos.

A INTEGRAÇÃO ENTRE BRINCAR, MÚSICA E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A integração entre brincar, música e arte potencializa o desenvolvimento infantil, pois envolve diferentes dimensões da aprendizagem de forma simultânea, promovendo experiências significativas e contextualizadas. Nesse sentido, práticas pedagógicas que articulam essas três linguagens favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais, sociais e criativos da criança.

De acordo com Herculano-Houzel (2005, p. 67), o cérebro se desenvolve a partir das experiências vividas, o que reforça a importância de ambientes educativos ricos em estímulos diversificados e intencionalmente planejados. Assim, a inserção de atividades lúdicas, musicais e artísticas no cotidiano escolar torna a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa.

Entre as possibilidades práticas, destacam-se atividades que integram o brincar simbólico com elementos musicais e expressivos. Um exemplo é a brincadeira de faz de conta com música, na qual as crianças criam histórias enquanto utilizam sons e instrumentos para representar personagens e situações, estimulando a imaginação, a linguagem e a expressão emocional.

Outra proposta relevante é a utilização de rodas cantadas e brincadeiras tradicionais, que combinam movimento corporal, ritmo e interação social. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da memória e do senso de pertencimento ao grupo.

No campo das artes visuais, podem ser desenvolvidas atividades como pintura com música, em que as crianças expressam, por meio de cores e formas, as sensações provocadas por diferentes estilos musicais. Essa prática favorece a percepção sensorial e a criatividade, além de estimular a conexão entre emoção e expressão artística.

Destaca-se também o uso do chamado parque sonoro, um espaço organizado com objetos sonoros variados como panelas, tampas, tubos, sinos, garrafas e instrumentos musicais simples que permite à criança explorar livremente os sons. Nesse ambiente, o brincar se alia à experimentação musical, possibilitando a descoberta de ritmos,

intensidades e timbres. Segundo Ilari (2012), a exploração sonora na infância contribui significativamente para o desenvolvimento auditivo e cognitivo.

Além disso, atividades como percursos sonoros, nos quais as crianças caminham por diferentes espaços produzindo sons com o corpo ou com objetos, favorecem a percepção espacial e a consciência corporal.

Essas práticas evidenciam que a integração entre brincar, música e arte não ocorre de forma isolada, mas sim por meio de experiências que envolvem o corpo, a emoção e a interação social. Ao promover esse tipo de vivência, o educador contribui para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas necessidades, interesses e formas de expressão.

Ambientes educativos que valorizam essa tríade favorecem:

- o desenvolvimento cognitivo e linguístico;
- o fortalecimento das relações sociais;
- a expressão emocional;
- a criatividade e a autonomia.

Nesse contexto, práticas pedagógicas que integram atividades lúdicas, musicais e artísticas tornam a aprendizagem mais significativa e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA COMO SUJEITO DE APRENDIZAGEM

A compreensão contemporânea sobre a infância reconhece a criança como um sujeito ativo, capaz de produzir conhecimentos, expressar ideias, estabelecer relações e construir significados a partir das experiências vivenciadas em diferentes contextos. Essa perspectiva rompe com uma visão tradicional que compreendia a criança como um indivíduo passivo, que apenas recebe informações transmitidas pelos adultos.

No Brasil, essa concepção está presente nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos destacam que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações e das brincadeiras, reconhecendo a importância das múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças para compreender e expressar o mundo.

Essa visão dialoga diretamente com os estudos da neurociência, que demonstram que o desenvolvimento cerebral acontece a partir das experiências vividas, das relações afetivas e dos estímulos oferecidos pelo ambiente. Dessa forma, uma Educação Infantil que valoriza a exploração, a criatividade, o movimento, a música e a arte está alinhada aos conhecimentos atuais sobre o desenvolvimento humano.

A criança pequena aprende por meio do corpo, dos sentidos, da imaginação e das relações sociais. Por essa razão, propostas educativas que envolvem diferentes formas de expressão possibilitam experiências mais completas e significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social.

A ARTE E A MÚSICA COMO DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, estabelece orientações para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, definindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todas as crianças. Entre esses direitos estão conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Esses princípios apresentam forte relação com as experiências artísticas e musicais, pois a arte e a música possibilitam que a criança explore diferentes materiais, manifeste sentimentos, participe de experiências coletivas e construa sua identidade.

A BNCC organiza a Educação Infantil a partir de cinco campos de experiências, que buscam integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Entre eles, destaca-se o campo "Traços, sons, cores e formas", diretamente relacionado às experiências com música, artes visuais, sons, movimentos e diferentes formas de expressão.

Nesse campo de experiência, a criança é incentivada a explorar sons produzidos pelo próprio corpo, por objetos e instrumentos, além de experimentar diferentes linguagens artísticas. Essas vivências favorecem a percepção sensorial, a criatividade, a expressão emocional e a construção de conhecimentos sobre o mundo.

Essa proposta encontra respaldo nos estudos da neurociência, pois experiências diversificadas e significativas estimulam diferentes redes cerebrais, fortalecendo processos relacionados à percepção, memória, atenção, criatividade e interação social.

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A presença da arte e da música na Educação Infantil deve ser compreendida como uma experiência estética e formativa, e não apenas como uma atividade voltada à produção de trabalhos decorativos ou apresentações escolares.

A experiência estética envolve sensibilidade, percepção, imaginação e construção de significados. Quando a criança observa uma imagem, explora uma textura, escuta uma música ou cria uma produção artística, ela está desenvolvendo formas complexas de interação com o ambiente.

Segundo Vygotsky (2009), a imaginação e a criação artística possuem papel fundamental no desenvolvimento humano, pois permitem que a criança reorganize suas experiências e construa novas possibilidades de compreensão da realidade. Dessa maneira, a arte contribui para o desenvolvimento do pensamento simbólico e da capacidade criadora.

Na perspectiva da neurociência, essas experiências também são relevantes porque envolvem emoção e cognição de forma integrada. Como discutido anteriormente, aprendizagens associadas a experiências significativas e emocionalmente positivas apresentam maior potencial de consolidação na

memória.

Assim, garantir experiências artísticas e musicais na Educação Infantil significa proporcionar oportunidades para que a criança desenvolva sua sensibilidade, criatividade e capacidade de interpretar o mundo ao seu redor.

ARTE, MÚSICA E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A educação inclusiva parte do princípio de que todas as crianças possuem direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento em ambientes educativos que respeitem suas características individuais. Essa perspectiva compreende que as diferenças fazem parte da diversidade humana e que a escola deve criar condições para que cada criança possa expressar suas potencialidades por diferentes caminhos.

Na primeira infância, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, pois as crianças apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento, formas de comunicação e maneiras de interagir com o ambiente. Algumas crianças podem apresentar dificuldades relacionadas à linguagem, interação social, atenção, coordenação motora ou processamento sensorial, exigindo práticas pedagógicas que valorizem múltiplas formas de participação.

Nesse contexto, a arte e a música apresentam importantes contribuições, pois constituem linguagens amplas, capazes de possibilitar expressão para além da comunicação verbal. Por meio de sons, movimentos, imagens, cores, gestos e experiências sensoriais, a criança encontra diferentes caminhos para participar das atividades e estabelecer relações com o outro.

Essa perspectiva está alinhada aos conhecimentos da neurociência, que demonstram que o cérebro humano aprende por meio de múltiplos estímulos e experiências. Ambientes educativos diversificados favorecem a ativação de diferentes redes neurais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A música possui características que podem favorecer processos de comunicação e interação, especialmente para crianças que apresentam dificuldades na linguagem verbal ou na interação social. Por envolver ritmo, repetição, movimento e emoção, a experiência musical pode criar oportunidades de participação e compartilhamento.

Em atividades musicais coletivas, a criança é convidada a ouvir, responder, imitar, antecipar sons e interagir com outras pessoas. Esses processos favorecem habilidades relacionadas à atenção conjunta, à comunicação e à construção de vínculos sociais.

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, pesquisas na área da musicoterapia e da educação musical indicam que experiências musicais estruturadas podem contribuir para ampliar possibilidades de comunicação, interação e expressão emocional. Entretanto, é importante destacar que os resultados dependem da individualidade de cada criança e da qualidade da intervenção realizada.

A música não deve ser utilizada como uma técnica isolada ou como substituição de outros acompanhamentos necessários, mas como uma

ferramenta complementar dentro de uma proposta educativa que respeite as características e necessidades de cada criança.

Segundo Sacks (2007), a música apresenta uma capacidade singular de envolver aspectos emocionais, cognitivos e sociais, podendo criar experiências de conexão e participação mesmo em situações nas quais outras formas de comunicação encontram barreiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, a música e a arte constituem uma tríade essencial no desenvolvimento infantil, atuando de forma integrada na construção do conhecimento e na formação das capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

Ao reconhecer a importância dessas práticas, torna-se possível repensar a educação infantil, valorizando metodologias que priorizem a ludicidade, a criatividade e a expressão.

A inserção intencional do brincar, da música e da arte no contexto educacional não deve ser vista como complementar, mas como fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Essas experiências contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, sensíveis e capazes de interagir de forma crítica e significativa com o mundo ao seu redor.

Valorizar o brincar, a arte e a música na Educação Infantil significa reconhecer que o desenvolvimento humano não acontece apenas pela transmissão de informações, mas pela construção de experiências significativas. Ao oferecer oportunidades de criação e expressão desde os primeiros anos de vida, a educação contribui para formar indivíduos mais sensíveis, criativos, participativos e preparados para interagir com o mundo.

Embora a efetivação dessas práticas ainda represente um desafio, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas qualificadas e fundamentadas em evidências científicas e estimule novas pesquisas acerca das relações entre brincar, música, arte e desenvolvimento infantil, reafirmando a importância dessas experiências para o desenvolvimento integral da criança e para uma formação humana mais sensível, criativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

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

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. *O cérebro em transformação*. Rio de Janeiro:

Objetiva, 2005.
ILARI, Beatriz. Música, cérebro e desenvolvimento infantil. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 7–16, 2012.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.
VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O TRABALHO COM A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EDSON MOTA DE OLIVEIRA

Resumo

O trabalho com a resolução de problemas no ensino de Matemática tem sido amplamente reconhecido como uma abordagem fundamental para a promoção de aprendizagens significativas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Diferentemente de práticas tradicionais centradas na repetição de procedimentos, a resolução de problemas favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia intelectual, da capacidade de argumentação e da compreensão conceitual. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do trabalho com a resolução de problemas nos anos finais do Ensino Fundamental, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e as práticas pedagógicas que favorecem seu uso efetivo em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da Educação Matemática e em documentos oficiais que orientam o ensino da Matemática no Brasil. Os resultados indicam que a resolução de problemas constitui um eixo estruturante do ensino de Matemática, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e alinhada às demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Resolução de problemas; Ensino Fundamental; Educação Matemática.

Abstract

Problem solving in Mathematics teaching has been widely recognized as a

fundamental approach for promoting meaningful learning, especially in the final years of Elementary Education. Unlike traditional practices centered on the repetition of procedures, problem solving fosters the development of logical reasoning, intellectual autonomy, argumentation skills, and conceptual understanding. This article aims to analyze the importance of working with problem solving in the final years of Elementary Education, discussing its theoretical foundations, its contributions to students' cognitive development, and pedagogical practices that support its effective use in the classroom. This study is characterized as bibliographical research, grounded in authors from Mathematics Education and official documents that guide Mathematics teaching in Brazil. The results indicate that problem solving constitutes a structuring axis of Mathematics teaching, contributing to more meaningful, contextualized learning aligned with contemporary social and educational demands.

Keywords: Problem solving; Elementary Education; Mathematics Education.

1 INTRODUÇÃO

Os anos finais do Ensino Fundamental constituem uma etapa fundamental do processo educativo, marcada por profundas transformações cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes. Nesse período, os alunos ampliam sua capacidade de abstração, desenvolvem maior autonomia intelectual e passam a lidar com conteúdos matemáticos que exigem raciocínio mais elaborado. As práticas pedagógicas adotadas nesse segmento influenciam diretamente a relação que os estudantes constroem com a Matemática, podendo favorecer aprendizagens significativas ou, ao contrário, gerar dificuldades persistentes e rejeição à disciplina.

Historicamente, o ensino de Matemática nos anos finais esteve fortemente associado a metodologias tradicionais, centradas na exposição do professor, na repetição de exercícios padronizados e na valorização excessiva de procedimentos algorítmicos. Conforme aponta Polya (1995), esse tipo de ensino pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático, pois privilegia respostas prontas em detrimento do raciocínio, da investigação e da compreensão conceitual. Como consequência, muitos

estudantes passam a enxergar a Matemática como um conjunto de regras arbitrárias, descontextualizadas da realidade.

Em contraposição a essa perspectiva, a Educação Matemática contemporânea tem defendido a resolução de problemas como eixo estruturante do ensino da Matemática. Para Onuchic (2013), resolver problemas significa envolver o estudante em situações que exigem interpretação, análise, tomada de decisões e validação de estratégias, promovendo um papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. A resolução de problemas, portanto, não é apenas um recurso metodológico, mas uma concepção de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa abordagem ao indicar a resolução de problemas como prática transversal, que deve perpassar o ensino da Matemática desde os anos iniciais até o final da Educação Básica (BRASIL, 2017). Ao enfatizar o raciocínio, a argumentação e a comunicação matemática, o documento propõe uma mudança significativa na forma como o conhecimento é construído em sala de aula.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o trabalho com a resolução de problemas nos anos finais do Ensino Fundamental, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e as práticas pedagógicas que favorecem sua efetivação, contribuindo para uma educação matemática mais crítica, reflexiva e significativa.

2 O TRABALHO COM A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Conceito de resolução de problemas em Educação Matemática

A resolução de problemas, no campo da Educação Matemática, é compreendida como uma abordagem pedagógica que ultrapassa a simples aplicação de fórmulas ou algoritmos previamente ensinados. De acordo com Polya (1995), resolver um problema significa enfrentar uma situação para a qual não se possui um método de resolução imediato, exigindo investigação, planejamento e análise crítica.

Onuchic (2013) destaca que um problema matemático, diferentemente de um exercício, mobiliza processos cognitivos mais complexos, pois exige que o aluno interprete a situação, compreenda os dados, formule hipóteses e avalie a coerência das soluções encontradas. Assim, o foco desloca-se do resultado para o processo de pensamento desenvolvido pelo estudante.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa abordagem torna-se ainda mais relevante, pois os conteúdos matemáticos passam a envolver maior nível de abstração, especialmente na álgebra, na geometria e no tratamento da informação. A resolução de problemas contribui para que esses conteúdos sejam compreendidos de maneira mais significativa e integrada.

Dessa forma, trabalhar com resolução de problemas significa promover um ensino que valoriza o pensamento matemático, a autonomia intelectual e a construção ativa do conhecimento, em consonância com as propostas contemporâneas da Educação Matemática.

2.2 A resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico

O raciocínio lógico constitui um dos principais objetivos do ensino da Matemática e é fortemente favorecido pelo trabalho com resolução de problemas. Ao enfrentar situações desafiadoras, o estudante precisa organizar informações, estabelecer relações, formular inferências e justificar conclusões, desenvolvendo habilidades cognitivas de alto nível.

Segundo Smole e Diniz (2001), a resolução de problemas favorece o desenvolvimento do pensamento lógico ao exigir que o aluno analise

diferentes possibilidades de solução, compare estratégias e avalie a validade de suas respostas. Esse processo contribui para a formação de um pensamento mais estruturado e reflexivo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento do raciocínio lógico torna-se essencial para a compreensão de conceitos mais abstratos, como funções, relações algébricas e propriedades geométricas. A prática constante de resolução de problemas possibilita ao aluno compreender essas relações de maneira mais profunda.

Assim, a resolução de problemas não apenas ensina Matemática, mas contribui para a formação de sujeitos capazes de pensar, argumentar e tomar decisões fundamentadas.

2.3 A resolução de problemas como estratégia de aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante consegue relacionar novos conhecimentos a ideias já existentes em sua estrutura cognitiva. Nesse sentido, a resolução de problemas constitui uma estratégia privilegiada, pois parte de situações que desafiam o aluno a ativar conhecimentos prévios e atribuir sentido ao novo conteúdo.

De acordo com Smole (2000), problemas bem elaborados permitem que o aluno compreenda a Matemática como um sistema de relações, e não como um conjunto fragmentado de conteúdos. Ao resolver problemas, o estudante percebe conexões entre diferentes conceitos, favorecendo uma aprendizagem mais integrada.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa abordagem contribui para reduzir a memorização mecânica e promover a compreensão conceitual, favorecendo aprendizagens mais duradouras e significativas.

2.4 O papel da contextualização nos problemas matemáticos

A contextualização desempenha papel central na resolução de problemas, pois aproxima o conhecimento matemático da realidade dos estudantes. Problemas contextualizados despertam interesse, aumentam a motivação e favorecem a compreensão dos conceitos trabalhados.

No entanto, conforme alerta Onuchic (2013), contextualizar não significa apenas inserir situações do cotidiano de forma superficial. É necessário propor problemas que preservem a complexidade matemática e exijam reflexão, análise e argumentação.

Dessa forma, a contextualização deve ser entendida como estratégia pedagógica que contribui para a construção de sentido e significado no processo de aprendizagem matemática.

2.5 A linguagem e a argumentação na resolução de problemas

A linguagem matemática e a argumentação desempenham papel fundamental no trabalho com resolução de problemas. Ao explicar estratégias, justificar procedimentos e comunicar resultados, o aluno organiza o pensamento e consolida aprendizagens.

Segundo Smole e Diniz (2001), a discussão coletiva das soluções permite que os estudantes ampliem sua compreensão, ao entrar em contato com diferentes formas de pensar e resolver uma mesma situação.

Assim, a linguagem e a argumentação constituem elementos essenciais para a construção do conhecimento matemático, contribuindo para a formação de estudantes mais autônomos e críticos.

2.6 O professor como mediador no processo de resolução de problemas

O professor desempenha papel central na efetivação do trabalho com resolução de problemas, atuando como mediador do processo de aprendizagem. Cabe-lhe selecionar problemas desafiadores, propor questões instigantes e incentivar a reflexão dos estudantes.

De acordo com Freire (1996), o professor não deve assumir um papel transmissivo, mas atuar como mediador, promovendo o diálogo, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Essa postura pedagógica favorece o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos estudantes.

2.7 A resolução de problemas e a avaliação da aprendizagem

A resolução de problemas também pode ser utilizada como instrumento de avaliação, permitindo analisar os processos cognitivos desenvolvidos pelos alunos. Diferentemente das avaliações tradicionais, essa abordagem valoriza o percurso e o raciocínio empregado na resolução.

Essa perspectiva favorece uma avaliação formativa, capaz de orientar a prática pedagógica e promover intervenções mais consistentes ao longo do processo de aprendizagem.

2.8 Desafios no trabalho com resolução de problemas

Apesar de seus benefícios, a resolução de problemas enfrenta desafios importantes, como a resistência a mudanças metodológicas, a formação insuficiente de professores e a pressão pelo cumprimento de currículos extensos.

Superar esses desafios exige investimento em formação continuada e mudança nas concepções de ensino da Matemática, conforme apontam Smole e Diniz (2001).

2.9 A BNCC e a centralidade da resolução de problemas

A BNCC estabelece a resolução de problemas como prática essencial no ensino de Matemática, destacando seu papel no desenvolvimento do raciocínio, da argumentação e da autonomia do estudante (BRASIL, 2017). Esse documento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a investigação, a reflexão e a compreensão conceitual.

2.10 A resolução de problemas como instrumento de formação integral

Ao trabalhar com a resolução de problemas, a escola contribui para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais à vida em sociedade.

A Matemática passa a ser compreendida como linguagem de interpretação da realidade e instrumento de tomada de decisões conscientes.

2.11 A resolução de problemas como metodologia de ensino da Matemática

O trabalho com a resolução de problemas não deve ser compreendido apenas como uma atividade pontual ou complementar ao ensino da Matemática, mas como uma metodologia de ensino, capaz de organizar todo o planejamento pedagógico. Conforme destaca Onuchic (2013), ensinar por meio da resolução de problemas implica colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe um papel ativo na

construção do conhecimento matemático.

Nessa perspectiva metodológica, o problema deixa de ser utilizado apenas ao final da explicação de um conteúdo, passando a constituir o ponto de partida para a aprendizagem. O aluno é convidado a analisar a situação apresentada, levantar hipóteses, discutir estratégias e justificar procedimentos, mesmo antes de dominar formalmente os conceitos matemáticos envolvidos.

Polya (1995) destaca que a resolução de problemas envolve etapas fundamentais como a compreensão do problema, o estabelecimento de um plano, a execução da estratégia e a verificação da solução. Esse percurso favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de reflexão, competências essenciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Além disso, trabalhar a Matemática a partir de problemas permite integrar diferentes conteúdos, evitando a fragmentação curricular. Um único problema pode mobilizar conceitos algébricos, geométricos e aritméticos, promovendo uma visão mais articulada do conhecimento matemático.

Dessa forma, a resolução de problemas, quando assumida como metodologia, transforma a sala de aula em um espaço de investigação, diálogo e construção coletiva do conhecimento, alinhando-se às orientações da BNCC e às demandas contemporâneas da Educação Matemática.

2.12 Exemplos de práticas pedagógicas com resolução de problemas nos anos finais

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a resolução de problemas pode ser explorada por meio de diferentes práticas pedagógicas, adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes. Problemas envolvendo situações do cotidiano, desafios matemáticos, jogos, investigações e projetos

interdisciplinares constituem estratégias eficazes para promover a aprendizagem significativa.

Problemas contextualizados relacionados a consumo, orçamento familiar, estatística presente em mídias ou organização de espaços, por exemplo, permitem que o aluno compreenda a Matemática como uma ferramenta útil para interpretar e intervir na realidade social. Segundo Smole e Diniz (2001), esse tipo de prática favorece o engajamento dos alunos e amplia o significado do conteúdo estudado.

Outra possibilidade consiste no uso de problemas abertos, que admitem diferentes estratégias e soluções. Esse tipo de problema favorece a argumentação, a troca de ideias e o respeito às diferentes formas de pensar matematicamente, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Projetos matemáticos baseados em resolução de problemas também se mostram eficazes, pois permitem trabalhar conteúdos de forma integrada ao longo de um período maior, promovendo aprofundamento conceitual e autonomia discente.

Assim, a diversificação das práticas pedagógicas baseadas em problemas amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o papel da Matemática como instrumento de formação integral.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do trabalho com a resolução de problemas nos anos finais do Ensino Fundamental evidencia que essa abordagem constitui um dos caminhos mais promissores para a promoção de aprendizagens matemáticas significativas, contextualizadas e duradouras. Ao favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação e da autonomia intelectual, a resolução de problemas contribui para uma compreensão mais

profunda da Matemática.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a resolução de problemas não deve ser tratada como uma atividade isolada, mas como eixo estruturante do ensino da Matemática. Conforme apontam Polya (1995) e Onuchic (2013), aprender Matemática por meio de problemas implica envolver o aluno em processos de investigação, tomada de decisão e validação de estratégias.

O papel do professor mostra-se central nesse processo, pois cabe a ele planejar situações desafiadoras, mediar discussões e valorizar diferentes estratégias de resolução. Essa atuação pedagógica, conforme defende Freire (1996), contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Conclui-se, portanto, que investir no trabalho com a resolução de problemas nos anos finais do Ensino Fundamental é condição essencial para a promoção de uma educação matemática de qualidade, comprometida com a formação integral dos estudantes e com os desafios educacionais da sociedade contemporânea.

BIBLIOGRAFIA

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

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

ONUCHIC, L. R. **Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas**. Campinas: Alínea, 2013.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. **Resolução de problemas e aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

VALE, I.; PIMENTEL, T. **Resolução de problemas no ensino da Matemática**. Lisboa: APM, 2012.

PONTE, J. P. **Didática da Matemática**. Lisboa: Instituto de Educação, 2014.

NCTM. **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston: NCTM, 2000. ALLEVATO, N. S. G. **Ensinar Matemática por meio da resolução de problemas**. São Paulo: Cortez, 2005.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS

ÉRICA PRISCILA LOPES

Resumo

A tradição de contar histórias é uma prática ancestral que remonta aos primórdios da humanidade. Inicialmente, as histórias eram transmitidas verbalmente como meio de compartilhar conhecimento prático e valores culturais. No Brasil, a literatura infantil também possui uma história rica que moldou o amor pela leitura nas crianças, com autores como Monteiro Lobato deixando um legado duradouro. Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo investigar a tradição ancestral de contar histórias e sua evolução na literatura infantil, com foco em como contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças. A narrativa oral e a literatura infantil estimulam habilidades linguísticas, imaginativas, criativas e a compreensão emocional. Além disso, oferecem um espaço seguro para as crianças explorarem questões complexas da vida humana. A pesquisa se justifica pela importância de compreender como contar histórias e a literatura infantil afetam o desenvolvimento infantil, influenciando a linguagem, criatividade e habilidades interpessoais. Os objetivos incluem mapear a evolução da narrativa oral para a literatura infantil, explorar a literatura infantil brasileira, investigar os processos cognitivos na interpretação de narrativas infantis e analisar como a literatura infantil forma pensadores críticos e conscientes. Essa pesquisa busca informar práticas pedagógicas e promover a cultura de leitura desde a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil, Contação de Histórias; Desenvolvimento Cognitivo.

Abstract

The tradition of storytelling is an ancient practice dating back to the dawn of humanity. Initially, stories were transmitted orally as a means of sharing practical knowledge and cultural values. In Brazil, children's literature also has a rich history that has shaped a love for reading in children, with authors like Monteiro Lobato leaving a lasting legacy. This thesis aims to investigate the ancestral tradition of storytelling and its evolution in children's literature, with a focus on how they contribute to children's cognitive

development. Oral narrative and children's literature stimulate linguistic, imaginative, creative skills, and emotional understanding. Moreover, they provide a safe space for children to explore complex issues of human life. The research is justified by the importance of understanding how storytelling and children's literature affect child development, influencing language, creativity, and interpersonal skills. Objectives include mapping the evolution from oral narrative to children's literature, exploring Brazilian children's literature, investigating cognitive processes in the interpretation of children's narratives, and analyzing how children's literature shapes critical and conscious thinkers. This research aims to inform pedagogical practices and promote a culture of reading from childhood.

Keywords: Early Childhood Education, Storytelling, Cognitive Development

INTRODUÇÃO

A tradição de contar histórias é uma prática ancestral que remonta aos primórdios da humanidade. Desde tempos imemoriais, as pessoas têm compartilhado suas experiências, descobertas e preocupações por meio da comunicação oral. Essa tradição de narrar as ações do dia a dia evoluiu ao longo da história, tornando-se a raiz da literatura infantil contemporânea. Inicialmente, as histórias eram transmitidas verbalmente, à medida que grupos trocavam informações sobre caça, fabricação de ferramentas, colheita de alimentos e outros aspectos da vida cotidiana. No entanto, à medida que a sociedade avançou, a literatura infantil passou a desempenhar um papel crucial na transformação da percepção da infância e no desenvolvimento cognitivo das crianças. Este texto explorará como a tradição oral de contar histórias e a literatura infantil contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, destacando a importância da imaginação, da criatividade e da compreensão emocional na formação de jovens leitores.

Nos primórdios da humanidade, quando a linguagem articulada começou a se desenvolver, grupos de pessoas se reuniam para trocar informações vitais sobre seu ambiente, caça, métodos de sobrevivência e os desafios da vida cotidiana. Essas narrativas orais não apenas serviam como meio de transmissão de conhecimento prático, mas também eram veículos para a cultura, tradições e valores compartilhados entre as gerações.

No Brasil, a literatura infantil também tem uma rica história que remonta ao século XIX. Autores pioneiros, como Alberto Figueiredo Pimentel, deixaram um legado duradouro com obras como "Histórias da Carochinha" e "Histórias da Avozinha".

Monteiro Lobato, por sua vez, introduziu a icônica personagem Emília com a obra "Narizinho Arrebitado". Esses autores ajudaram a moldar a literatura infantil brasileira e a cultivar o amor pela leitura nas crianças.

A tradição de contar histórias e a literatura infantil desempenham um papel multifacetado e profundo no desenvolvimento cognitivo das crianças. Elas não apenas promovem habilidades linguísticas e de comunicação, mas também estimulam a imaginação, a criatividade e a compreensão emocional. Além disso, oferecem um espaço seguro para as crianças explorarem questões complexas da vida humana. Assim, ao nutrir o amor pela leitura desde tenra idade, estamos capacitando as crianças a se tornarem pensadoras críticas, comunicadoras eficazes e indivíduos conscientes do mundo que as cerca.

Esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo investigar a tradição ancestral de contar histórias e seu papel na evolução da literatura infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Desde os primórdios da humanidade, a narrativa oral desempenhou um papel crucial na transmissão de conhecimento, cultura e valores entre as gerações. No contexto brasileiro, a literatura infantil também possui uma rica história que contribuiu para cultivar o amor pela leitura nas crianças.

A justificativa para esta pesquisa reside na importância de compreender como a tradição de contar histórias e a literatura infantil afetam o desenvolvimento das crianças, influenciando sua imaginação, criatividade e compreensão emocional. Essa compreensão é fundamental para educadores, pais e profissionais da educação, uma vez que a literatura infantil desempenha um papel crucial na promoção da leitura desde a infância, influenciando a linguagem, a criatividade e as habilidades interpessoais das crianças. Portanto, esta pesquisa visa aprofundar nosso conhecimento sobre esses processos e suas implicações.

O objetivo geral é investigar como a tradição de contar histórias e a literatura infantil contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, com foco na promoção da imaginação, criatividade e compreensão emocional. Os objetivos específicos incluem mapear a evolução da narrativa oral para a literatura infantil, explorar autores e obras da literatura infantil brasileira, investigar os mecanismos cognitivos envolvidos na interpretação de narrativas infantis e analisar o papel da literatura infantil na formação de indivíduos pensadores críticos e conscientes. A consecução desses objetivos busca fornecer insights que possam informar práticas

pedagógicas e promover uma cultura de leitura desde a infância.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A LITERATURA INFANTIL

A comunicação oral tem sido uma prática ancestral, onde as pessoas compartilham suas experiências, descobertas e preocupações desde os primórdios da humanidade. Com o desenvolvimento da linguagem articulada, grupos começaram a trocar informações sobre seu ambiente, caça, fabricação de ferramentas, colheita de alimentos e outras questões cotidianas. Essa tradição de narrar as ações do dia a dia tornou-se uma atividade universal ao longo da história, sendo considerada a raiz da literatura infantil contemporânea (Tavares, 2010).

Inicialmente, as pessoas compartilhavam suas histórias e conhecimentos verbalmente. Isso acontecia desde tempos antigos, quando grupos de pessoas trocavam informações sobre várias questões, como caça, fabricação de ferramentas e colheita de alimentos. Essas narrativas do cotidiano eram transmitidas oralmente e formaram a base da literatura infantil atual.

De acordo com estudiosos como Ariès (1986), na antiguidade, não havia uma distinção clara entre livros destinados a crianças e adultos. Crianças participavam das tradições populares, ouvindo histórias contadas por narradores. Crianças nobres ouviam trechos de clássicos, enquanto as crianças das aldeias ouviam lendas. Nesse período, crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços em várias situações, incluindo a educação escolar. No entanto, à medida que a história avançou, houve uma separação entre gerações e classes sociais (ARIÈS, 1986).

Em tempos antigos, não havia uma distinção clara entre livros para crianças e adultos. Crianças ouviam histórias contadas por narradores populares, independentemente de sua origem social. No entanto, ao longo do tempo, houve uma separação entre gerações e classes sociais.

Durante o século XIX, houve uma mudança significativa na percepção da infância. As obras literárias começaram a ser criadas com foco no desenvolvimento infantil, e houve um esforço para vender livros impressos para crianças. Isso refletiu a valorização crescente da infância e a ênfase na família como unidade central.

Ao longo do século XIX, o conceito de infância e a percepção da criança mudaram significativamente. As produções literárias começaram a atender às

necessidades de desenvolvimento infantil, e houve um esforço para estimular a venda de livros impressos (OLIVEIRA, 2015).

Zilberman (2003) acrescenta que antes do surgimento do modelo familiar burguês, não havia uma consideração especial pela infância. As crianças não eram percebidas como tendo um tempo ou espaço distintos, e pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos sem um vínculo especial. A valorização crescente da infância resultou em uma maior ênfase na união familiar, mas também introduziu meios de controle sobre o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. A literatura infantil e o sistema educacional foram chamados para desempenhar um papel nessa transformação (ZILBERMAN, 2003).

Zilberman também acrescenta que, antes do surgimento do modelo familiar burguês, a infância não era vista como um estágio distinto na vida. Crianças e adultos compartilhavam experiências e eventos sem diferenças significativas. No entanto, à medida que a infância passou a ser valorizada, a literatura infantil e o sistema educacional foram chamados a desempenhar papéis importantes na transformação da percepção da infância e no controle de seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Os primeiros livros publicados no Brasil datam de 1800, e um dos pioneiros escritores brasileiros a se dedicar à literatura infantil foi Alberto Figueiredo Pimentel. Ele se destacou por obras como "Histórias da Carochinha" e "Histórias da Avozinha", que tiveram uma significativa influência no campo da literatura infantil. Em 1921, Monteiro Lobato renomeou sua obra para "Narizinho Arrebitado", o que trouxe um apelo à imaginação e ao humor (SILVA, 2021).

Com o passar do tempo, outros autores de literatura infantil ganharam destaque no cenário brasileiro. Entre eles, destacam-se Ziraldo, que surgiu em 1932; Fernanda Lopes de Almeida, autora de "A fada que tinha ideias" em 1971; Eliardo França, que publicou "O rei de quase-tudo" em 1974; Ruth Rocha, conhecida por "Marcelo, marmelo, martelo" em 1976; Ana Maria Machado, autora de "História meio ao contrário" em 1978, bem como "Reizinho mandão" no mesmo ano, entre outros (SILVA e PEREIRA, 2016).

Em relação à diversidade de obras e estilos literários na literatura infantil, Zilbermam (2003) aborda as várias facetas desse gênero literário.

Lopes e Navarro (2014) destacam que a Literatura oral foi uma presença marcante no Brasil até o final do século XIX, com influências dos mitos e folclores de indígenas, africanos e europeus. Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel foram pioneiros na tradução de clássicos para o público infantil. Entretanto, foi somente em

1917, com Thales de Andrade, que a Literatura nacional infantil teve seu início formal. Em 1921, Monteiro Lobato introduziu a icônica personagem Emília com a obra "Narizinho Arrebitado".

Do ponto de vista desses autores, desde suas raízes, a Literatura tem desempenhado um papel fundamental ao influenciar as mentes, moldando decisões e ações, e ao tocar os espíritos, enriquecendo experiências emocionais e sentimentais de maneiras únicas. O contato com a Literatura (ou com a arte em geral) oferece aos indivíduos a oportunidade de expandir, transformar e enriquecer sua própria vivência, proporcionando um grau de intensidade inigualável em comparação com outras atividades (COELHO, 2000).

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que enfatizou o ensino da língua nacional por meio de textos literários, o cenário da Literatura infantil se expandiu significativamente. Isso levou a um aumento no número de escritores e editoras dedicados à publicação desse tipo de produção cultural. Hoje em dia, encontramos coleções literárias para crianças que não apenas servem como recursos pedagógicos, mas também, de maneira lúdica, preparam os indivíduos para um mundo rico em diversidade cultural. Essas obras abordam temas contemporâneos e mantêm vivas histórias clássicas, como os contos de fadas.

2 COMO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS?

A tradição ancestral de narrar histórias por via oral tem sido adotada na Educação Infantil como uma ferramenta para promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, visando prepará-las para se tornarem leitoras. Quando as crianças são expostas a esse ambiente desde cedo, elas começam a compreender os usos e funções da linguagem como meio de comunicação, mesmo antes de aprenderem a ler e escrever convencionalmente (SIMÕES, 2000).

Vários estudiosos concordam que o interesse da criança pela leitura estimula sua imaginação, promove o desenvolvimento das habilidades de comunicação durante as interações com o narrador, influencia seu desenvolvimento físico-motor e aprimora sua capacidade de ouvir e contar histórias para outras crianças (DANTAS, 2019, p. 1).

Na perspectiva sociointeracionista, acredita-se que as crianças adquirem conhecimento escolar por meio de interações com os outros. Esse "outro" representa a

cultura e tem influência sobre as ações das crianças. Além disso, a aquisição do conhecimento está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois a linguagem desempenha um papel fundamental na formação das habilidades cognitivas mais avançadas, como teorizado por Vygotsky (1998; 2010).

Isso demonstra importância da tradição oral de contar histórias na Educação Infantil como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da linguagem e da habilidade de leitura nas crianças. A exposição precoce a esse ambiente proporciona uma compreensão fundamental dos usos e funções da linguagem como meio de comunicação, mesmo antes das crianças aprenderem a ler e escrever convencionalmente. Além disso, os trechos acima mencionam que o interesse das crianças pela leitura estimula a imaginação e promove habilidades de comunicação durante as interações com os narradores, contribuindo para seu desenvolvimento físico-motor e capacidade de contar histórias para os colegas.

A perspectiva sociointeracionista mencionada enfatiza que as crianças adquirem conhecimento escolar por meio de interações com outras pessoas, que representam a cultura e influenciam as ações das crianças. A conexão entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita é destacada, conforme teorizado por Vygotsky. Em resumo, o trecho acima ressalta a importância das histórias na Educação Infantil como uma ferramenta valiosa para o crescimento cognitivo e linguístico das crianças, e como essas interações moldam seu aprendizado e desenvolvimento.

Nos primeiros anos de vida de uma criança, ela está desenvolvendo maneiras únicas de ser e formas de se relacionar com o mundo e as pessoas ao seu redor. Ela constrói esses padrões de relacionamento através de suas interações com o ambiente ao seu redor. Durante esse período, o desenvolvimento emocional da criança, sua compreensão de seu próprio corpo e sua consciência de si mesma estão em constante evolução. Esses processos ocorrem simultaneamente e se complementam. Nessa fase inicial, as crianças tendem a basear suas decisões e ações mais em sentimentos e afetos do que em critérios lógicos e objetivos (FARIAS e RÚBIO, p. 9).

De acordo com Ferreira (1975, p. 918), "Imaginar envolve criar ou formar mentalmente; fantasiar, conceber, inventar; refere-se ao mundo ilusório e fantástico. A imaginação é a capacidade da mente de gerar representações visuais. O imaginário é aquilo que existe apenas no âmbito da imaginação."

A citação de Ferreira destaca que a imaginação é uma capacidade mental que

envolve criar, conceber e visualizar mentalmente coisas que podem não existir na realidade. O "imaginário" se refere a todo o universo de ideias e conceitos que são gerados por meio desse processo de imaginação, e essas criações existem apenas na mente da pessoa que as imagina, não no mundo físico. Essa distinção entre realidade e imaginação é fundamental para entender como a mente humana cria e explora mundos e ideias fantásticas.

Quando uma criança ouve contos de fadas, ela consegue dar vida e significado às palavras que escuta. Cada palavra evoca lembranças, sonhos, desejos, personagens, dúvidas e medos em sua imaginação, criando associações profundas e vívidas com a história (FARIAS e RÚBIO, p. 9).

Em outras palavras, os contos de fadas têm o poder de estimular a imaginação, criar associações emocionais profundas e transmitir importantes lições de vida para as crianças. Eles fornecem um meio rico para as crianças explorarem o mundo, suas próprias emoções e suas relações com os outros. Essas histórias são uma parte valiosa do desenvolvimento infantil, pois ajudam a cultivar a criatividade, a empatia e a compreensão do significado das palavras e histórias.

Quando uma criança se envolve no mundo imaginário dos contos de fadas, ela começa a pensar em soluções para seus problemas e a se comportar de maneira mais madura do que o usual, explorando possibilidades além das que encontra em sua vida diária. Durante o jogo de faz de conta, ela pode realizar seus desejos repetidamente, criando e recriando cenários que a ajudam a atender às suas necessidades emocionais (FARIAS e RÚBIO, p. 9).

Tanto na realidade quanto nos contos de fadas, a presença de adultos, como pais ou educadores, desempenha um papel fundamental. Os contos de fadas têm o poder de abordar questões familiares e conflitos psicológicos intrínsecos à natureza humana de forma metafórica, como o medo da morte ou o medo da separação. O que é considerado monstruoso ou assustador varia de pessoa para pessoa, dependendo de sua família, cultura e época. A imaginação desempenha um papel crucial na elaboração e na construção de nossa identidade (FARIAS e RÚBIO, p. 9).

Ainda segundo Farias e Rúbio (p. 11), narrativas que incluem situações aparentemente absurdas, como ser expulso de casa por uma madrasta, enfrentar um ogro, encontrar a solução para todos os problemas no amor, lutar contra figuras poderosas ou aventurar-se na floresta e ser capturado por uma bruxa, podem servir como metáforas para nossos conflitos inconscientes. Embora o mundo tenha mudado

significativamente, questões como o processo de se tornar adulto, enfrentar o crescimento e lidar com a mortalidade ainda são desafios que enfrentamos. No entanto, a forma como essas questões são abordadas pode ter evoluído, mas, em essência, continuam a ser os mesmos desafios de sempre.

Farias e Rúbio estão sugerindo que histórias que contêm elementos aparentemente estranhos, como ser expulso de casa por uma madrasta malvada, enfrentar criaturas como ogros, encontrar a solução para todos os problemas no amor, lutar contra pessoas poderosas ou aventurar-se na floresta e ser capturado por uma bruxa, podem ser usadas como maneiras simbólicas de representar os conflitos internos que todos nós enfrentamos, mas muitas vezes não reconhecemos conscientemente.

Embora a sociedade e o mundo tenham mudado ao longo do tempo, as questões fundamentais da vida ainda permanecem as mesmas. Essas questões incluem o processo de amadurecimento e se tornar adulto, lidar com os desafios do crescimento pessoal e enfrentar o fato inevitável da mortalidade humana. A ideia aqui é que, apesar das mudanças em nossa sociedade e cultura ao longo do tempo, esses desafios fundamentais ainda são uma parte central da experiência humana. Portanto, as histórias que abordam esses temas, mesmo que de maneira fantasiosa ou absurda, ainda podem nos falar sobre esses aspectos profundos da vida humana e nos ajudar a compreendê-los de maneira mais profunda.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a rica tradição de contar histórias e a evolução da literatura infantil ao longo da história, é evidente que esses aspectos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. À medida que exploramos as origens ancestrais da narrativa oral e a influência de autores e obras na literatura infantil brasileira, podemos reconhecer o poder da imaginação, da criatividade e da compreensão emocional como pilares essenciais para a formação de jovens leitores.

A tradição de contar histórias, que remonta aos primórdios da humanidade, não apenas transmitiu conhecimento prático, mas também moldou a cultura, tradições e valores de uma sociedade. Ao entendermos essa conexão profunda entre narrativa e cultura, podemos apreciar ainda mais a importância de continuar nutrindo essa tradição, mesmo na era digital.

No contexto brasileiro, autores como Alberto Figueiredo Pimentel e Monteiro Lobato deixaram um legado duradouro na literatura infantil, contribuindo para cultivar o amor pela leitura nas crianças. Suas obras continuam a encantar gerações, servindo como exemplos do impacto duradouro que a literatura infantil pode ter na formação de indivíduos.

Além disso, ao explorar os mecanismos cognitivos envolvidos na interpretação de narrativas infantis, fica claro que a literatura infantil oferece às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades críticas de pensamento, comunicação e empatia. Ela fornece um espaço seguro para explorar questões complexas e entender melhor a si mesmas e o mundo que as cerca.

Portanto, esta pesquisa reforça a importância de promover a leitura desde a infância, reconhecendo que a tradição de contar histórias e a literatura infantil são pilares essenciais no desenvolvimento cognitivo das crianças. Educadores, pais e profissionais da educação podem se beneficiar dessas descobertas para criar ambientes que incentivem a imaginação, a criatividade e a compreensão emocional nas crianças.

Em última análise, o estudo da tradição de contar histórias e da literatura infantil não apenas enriquece nossa compreensão da evolução cultural, mas também nos lembra da importância de preservar e nutrir essa tradição, capacitando as próximas gerações a se tornarem pensadores críticos, comunicadores eficazes e indivíduos conscientes. Assim, podemos continuar a construir um mundo onde a leitura e a imaginação são valorizadas como ferramentas essenciais para o crescimento e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. (1986). História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Obtido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02/05/2026.

C. F. (2010). A Importância da Literatura Infantil na Educação de Infância. Monografia (Licenciatura em Educação de Infância) – UNICV, Praia, Cabo Verde.

COELHO, N. N. (2000). Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna.

DANTAS, Eva Lorena Azevedo. A contação de história na Educação Infantil e a

formação de leitores. Revista Caparaó, volume 1, número 2, 2019. Disponível em: [https://revistacaparao.org/caparao/article/view/12]. Acesso em: 02/05/2026.

FARIAS, Francy Rennia Aguiar de; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. "Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil." Disponível em: uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf. Acesso em 02/05/2026.

FERREIRA, de Holanda, Buarque, Aurélio. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1975.

LOPES, C. L. & NAVARRO, E. C. (2014). A Importância da Literatura na Educação Infantil para a formação de leitores letrados. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR, Araguaia, v. 1, n. 11, p. 15-19.

OLIVEIRA, F. R. de. (2015). História do Ensino da Literatura Infantil na Formação de Professores no Estado de São Paulo (1947-2003). São Paulo: Cultura Acadêmica.

SILVA, Gláucia Rabelo da. Literatura na Educação Infantil: Possíveis Contribuições no Desenvolvimento Cognitivo e Formação de Leitores. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia a Distância. Uberlândia, 2021.

SILVA, Vanessa Alves Franco; PEREIRA, Rachel Freitas. A literatura na Educação Infantil e sua contribuição para a formação de leitores. 2016.

SIMOES, VERA LUCIA BLANC. Histórias infantis e aquisição de escrita. São Paulo: Perspectiva. v. 14, n. 1, p. 22-28, Mar/ 2000.

TAVARES, J. de

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

VYGOTSKY, LevSemenovich. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fonte, 2010.

ZILBERMAN, R. (2003). A Literatura Infantil na Escola. 11. ed. São Paulo: Global.

ZILBERMAN, Regina: A Literatura Infantil na Escola/ Regina Zilbermann.- 11 ed. Ver., atual. E ampl.- São Paulo: Global, 2003.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA

FERNANDA FRANCHI

RESUMO

Algumas instituições de educação infantil ainda demonstram dificuldades em adequar seus espaços tradicionais para transformá-lo em espaços lúdicos. Por este motivo foi pertinente desenvolver um estudo sobre espaços para as brincadeiras na educação infantil, levando em consideração os espaços fora da sala de aula. Através da revisão da literatura, foi possível discorrer acerca da trajetória dos professores da educação infantil, as mudanças na legislação, incorporando a educação infantil como a primeira etapa da educação básica; a interação entre crianças e adultos, bem como à construção de ambientes educativos, especificamente no que se refere aos espaços. Contempla-se que os espaços devem ser organizados com base na proposta pedagógica de cada instituição favorecendo a ampla circulação das crianças organizadamente. Partindo deste pressuposto, se faz necessário que as instituições de educação infantil tenham uma proposta curricular que atenda às necessidades das crianças, configurando-se como um instrumento de apoio a organização do espaço físico, a atuação dos professores, as práticas de cuidar e educar e materiais específicos.

Palavras-chave: Educador Infantil; Lúdico; Espaço.

A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje a proposta curricular de algumas instituições de educação infantil é trabalhar com projetos didáticos. Os projetos didáticos são temas geradores da cultura e do cotidiano que procuram informar, advertir, criar e alertar, além de trabalhar as emoções, a linguagem o raciocínio lógico. Dentro desta proposta o professor planejará suas atividades através das brincadeiras, jogos, desenho, história, música, entre outros onde as crianças irão tecer redes de significações. Esses projetos são desenvolvidos

mensalmente com a participação e avaliação das crianças.

Seria um agradável ambiente de aprendizagem para as crianças. Mas acontece que nem sempre os professores desempenham o papel de mediador do conhecimento. Isso pode acarretar em algumas armadilhas, pois o trabalho do professor vai depender de como concebe a aprendizagem e os espaços para as brincadeiras.

Percebo que o direcionamento do trabalho do educador condiz com aquilo que ele carrega como “bagagem”. Acredito que esta bagagem está relacionada com a sua trajetória de vida, ou seja, seus valores morais, ideologias, costumes, sua educação familiar, escolar, política, além das experiências de sua profissão.

Ensinar e educar são um ato que exercemos constantemente em nossas vidas. Todos sem exceção podem ensinar. A grande diferença é quando esta ação se torna uma profissão. Ser educador no contexto escolar é diferente de ser um educador por qualquer outro motivo. Não pode ser uma atividade eventual e mecânica, tem que ter intencionalidade.

A relação com a criança não pode ocorrer dentro de um disciplinamento centrado nas normas e regras dita pelo professor. A postura do professor tem que atender as mudanças pedagógicas dos referencias curriculares. Aquele olhar de desaprovação, o dedo indicador apontando para o rosto, pegar pelos ombros, mandar baixar a cabeça, o castigo, já não deve (e nunca pôde) fazer parte deste contexto educativo.

> Conhecer os próprios limites, enfrentar os problemas e expô-lo aos demais colegas e a equipe pedagógica são requisitos capazes de auxiliar os professores a perceber e a ultrapassar algumas defasagens ainda existentes entre a sua prática e a proposta pedagógica que a norteia. (KRAMER, 1989, p. 86).

Para atender às diversas necessidades das crianças aos seus níveis de aprendizagem é importante atentar para o que sugere o Referencial Curricular para Educação Infantil. Cabe ressaltar que, a formação do sujeito-criança e a sua compreensão em relação às diferentes áreas do conhecimento ficará sob responsabilidade de uma proposta pedagógica que alie uma concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, a qual é um ser que pensa, age, reflete e está situado em uma cultura, como também sob responsabilidade do educador que fará a mediação com a criança do que se tenha planejado.

A Educação Infantil é vista por alguns educadores como uma etapa que não

necessita de planejamento. Este pensamento é o reflexo da formação inicial do educador de educação infantil.

A história da formação de docentes para a Educação Infantil é bastante recente, pois não havia uma preocupação com esse nível de ensino e, consequentemente, muito menos, com a qualificação de seus professores.

Durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal. Assim, reforçava-se a concepção de educadora, "forjada" através do seu perfil enquanto mulher, com o seu "dom de educar" inato. Essa qualificação profissional era específica para contratar o adulto á cuidar das crianças e interagir com elas.

Deste profissional espera-se que tenha paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza para conduzir as crianças. Pouco se exige de elementos mais elaborados acerca do desenvolvimento infantil. Os cargos eram subdivididos em berçarista, com conhecimentos e habilidades voltados ao desenvolvimento físico das crianças; recreacionista, especialistas em lazer para orientar á infância e professor polivalente que interajam com as crianças desde o nascimento.

Dessa forma, o modelo idealizado é traduzido em "tias" boas, pacientes, carinhosas, guiadas somente pelo coração e pela intuição.

No entanto, essa concepção, baseada na feminização do magistério que atribuía atributos de gênero, ao magistério infantil vem se modificando, sobretudo, a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A LDBEN foi um marco importante para o campo educacional, na ótica de alguns teóricos, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas e mobilizando vários setores educacionais, de modo mais específico, a formação docente dos profissionais da educação básica.

Portanto, os professores que possuem a formação nesse nível estão garantidos por lei, para exercer a sua profissão, nessas etapas da educação. Na citada Constituição Federal, no título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, dentro do capítulo I se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, e em seu artigo 5º afirma: "XXXVI – a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada".

Por outro lado, na atualidade, há certo consenso sobre a necessidade de formação, em nível superior, para os professores da Educação Infantil, pois o conhecimento, cada vez mais se torna complexo e diverso, demandando a necessidade

de professores qualificados e competentes para atuarem em todos os níveis de ensino.

O que eu pude presenciar nos cursos de formação que participei (Graduação-(Pedagogia/2007 e Pós-Graduação em Educação Infantil/2009) é que há uma grande preocupação em formar o educador pesquisador com posicionamento crítico. Diante de qualquer leitura e estudos voltados a diferentes abordagens possam refletir e discutir o que está sendo informado. Enfatizam também a importância do planejamento do seu trabalho, pois estabelecendo metas, estratégias não perdem o foco de seus objetivos. O planejamento aqui é entendido como instrumento orientador do trabalho docente, como norteador das intencionalidades das professoras e como possibilitador de proceder à ampliação e diversificação dos repertórios culturais das crianças

O que mais me chamou atenção, é que neste novo modelo de formação também é exigido que o educador tenha originalidade, habilidades para realizar atividades variadas, que mantenha relações cordiais, acolhedoras e estimulantes com os seus alunos.

O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO LÚDICA

Embora, este trabalho seja o ideal a ser buscado, é difícil de ser atendida em curto prazo, principalmente, no campo da Educação Infantil que integra, há pouco tempo, a educação básica, no país. Mas isso não pode ser um impedimento para que o educador não renove sua prática.

Estes dados são importantes para abordar a questão desta temática.

O educador será um grande aliado da criança quando permite que as atividades propostas á elas sejam vivenciadas em diferentes espaços da instituição.

Desde sua infância a criança é acompanhada pelo adulto e quando entra no sistema de ensino suas particularidades entram em conflito com o que é proposto por um novo adulto (até então desconhecido por ela). Novas regras, comportamentos atitudes, gestos, entre outros, serão vivenciados pelas crianças no cotidiano escolar fazendo parte de sua jornada.

O educador solicitado a cuidar ou a brincar com a criança deve ter um comportamento que condiz com a realização das brincadeiras. Ele deve estabelecer uma ordem ou regras para que não haja brigas (que é normal entre crianças). Assim, deverá interferir nas brincadeiras quando necessário, não poderá dar opiniões ou interromper as brincadeiras com gritos e gestos indevidos, nunca deverá se mostrar

impaciente ou ficar em constantes silêncios. O diálogo é importante para acrescentar o vocabulário e estimular a fala das crianças. O educador deve mostra-se atento, disposto, sensível e prestativo as solicitações das crianças, além de criar novas brincadeiras e possibilitar a criatividade para novas invenções. As brincadeiras devem se estender para além das salas de aula, explorando os espaços externos e até mesmo para dentro da comunidade, mostrando as crianças os riscos e perigos existentes em seu bairro e qual a melhor forma de lhe dar com estes, oferecendo-lhes alternativas de melhoria ou dando espaços para que elas mesmas digam o que fazer.

Na pós-modernidade a criança deixa de ser tabula vazia, de quem espera o adulto preencher seus vazios, e passa a ser co-construtor de conhecimentos, identidades e cultura, participando das tomadas de decisões democráticas contribuindo para os recursos e para as produções sociais.

A criança não precisa da autorização do educador para se opor a algo, pois desde o início de sua vida a criança é rica e engajada com o mundo para começar a aprender.

O adulto muitas vezes solicitado a cuidar da criança cuida do seu próprio vir a ser, podendo até se sentir responsável pela vida da criança. Esta responsabilidade é transformada em cuidado preocupado de afastar tudo aquilo que atrapalha, abrindo um espaço para um caminho sem frustrações. Além de encontrar na criança suas limitações e possibilidades. A criança tem sua própria maneira de pensar, agir e vive o tempo todo exposto a riscos (que é natural do ser mortal). Assim, o educador responsável pela criança se adianta ao acontecimento, impedindo-as de correr maiores riscos, deve apenas proporcionar um olhar estimulador que acompanha a criança no seu desenvolvimento para a exploração do mundo.

> As crianças podem internalizar o conhecimento ensinado por um momento, mas elas não são recipientes que meramente retêm o que é entornado em suas cabeças (KAMII, 2004 p. 114).

Por isso, a criança pequena deve ser levada a sério. Ativa e competente, ela tem idéias e teorias que não só valem ser ouvida, como também merecem confiança e, quando for o caso questionamento e desafio.

Ela não existe apenas no lar da família, mas também nos ambientes mais amplos. Ela não é um inocente separado do mundo. Ao contrário disso, a criança

pequena no mundo como ele é hoje, incorpora este mundo, é influenciado por ele, mas também o influencia e constroem significados a partir dele.

Assim, é de direito de cada criança expressar-se e de viver plenamente sua infância, considerando suas características, diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade.

ESPAÇO FÍSICO NA PRÉ-ESCOLA

A educação infantil é um espaço de vivência entre meninos e meninas de 0 a 6 anos. Estarão presentes neste espaço o comprometimento da instituição em garantir acesso aos diversos conhecimentos através do seu caráter educativo, que é o de compartilhar com as famílias a responsabilidade de cuidar e educar das crianças.

Para isso é importante implementar um projeto político pedagógico que garanta à criança a vivência digna de seus direitos sendo protagonizadas e consolidadas dentro dos espaços das unidades educacionais. Acreditando que as crianças são portadoras de histórias e construtoras de culturas.

Se contrapondo ao caráter assistencialista, espontaneísta e compensatório, hoje no mundo contemporâneo a educação infantil é vista como educação coletiva.

Podemos notar que nos últimos tempos a criança vem sendo notada como ser participativo pelo fato de suas especificidades serem um referencial cultural. Elas conquistam aos poucos este espaço, e a nova proposta de trabalho pedagógico em razão destas mudanças concede as crianças autoridade e respostas assegurando sua competência nas relações sociais. Nesta nova construção social o espaço deve ser de direito das crianças.

A partir do momento em que aja uma separação em reconhecer que as escolas de educação infantil não é uma preparação para á próxima etapa do ensino, as realizações arquitetônicas devem dar espaço para a construção do ambiente infantil. Isso implica em manter o foco nas relações pedagógicas educativas no cuidar e educar e no direito das crianças em se considerar como atores sociais.

As escolas de educação infantil são instituições que abrigam crianças de diversos tipos de situações financeiras e sociais, vários tipos de raça, sexo, crenças, culturas além de atender crianças portadoras de necessidades especiais. Além de serem espaços privilegiados de convivências, onde as crianças terão a oportunidade de vivenciar experiências que as fizessem se sentir por inteiro, e necessário que haja a

valorização da ludicidade, do imaginário do jogo das relações interpessoais, do convívio com a natureza, da leitura de mundo e letramento.

O que queremos ostentar neste trabalho é que o espaço sendo grande ou pequeno seja transformado em ambiente que garanta a interação entre adultos e criança. Com ou sem a presença do adulto deve ser um espaço que permita que as crianças tenham criatividade, que se sejam criativas, sujeitos ativos, formuladores de hipóteses, transformadores, ou seja, que lhe deem com os seus próprios saberes.

> É preciso organizar os espaços de maneira que permitam o descanso e, ao mesmo tempo, espaços que permitam uma atividade intensa e enérgica. [...]. Espaços que seja muito semelhante ao lar e com muitos elementos familiares [...]. (ZABALZA, apud FORNEIRO, 1998, p. 252).

Neste caso, estamos pensando em um espaço construído através da percepção e da participação da criança. A construção concreta do espaço dependerá do infantil, que se dará por meio da sedução ou da rejeição (sem que se tenha consciência disto).

Segundo Faria (1999, p. 40) Projetar, fazer arquitetura é uma das maneiras de relacionar com o espaço, com o lugar e com o mundo.

As crianças passam a maior parte de seu tempo na instituição, a cada mudança de ambiente em decorrer das atividades se identificarão ou não com os espaços e terão sensações boas ou ruins a respeito deste. A criança sentindo-se parte da construção do espaço arquitetônico é capaz de usar sua imaginação e sua criatividade aproximando as fronteiras do possível e do impossível. Esta concepção (que é próprio da criança) só será permitida a partir de uma proposta pedagógica diferenciada.

Portanto o profissional encarregado da organização dos espaços deve ser “supostamente” consciente que os direitos das crianças devem ser vivenciados na Instituição; o ambiente deverá garantir que as crianças convivam com todas as diferenças (raças, etnias, gênero, religião, cultura, etc.) se opondo a desigualdade e exercitando a tolerância (e não o conformismo) a solidariedade, a compreensão e a cooperação aprendendo desta forma a arbitrariedade e provisoriedade da hierarquia social existente na sociedade atual. Contudo, a criança tem a necessidade de ser ouvida, entendida e compreendida, pois sua satisfação em ser atendida e realizada estará estampada em seus gestos sinceros.

A partir daí, é importante que este ambiente garanta o imprevisto, (e não a improvisação) o lúdico, a fantasia, a imaginação, o faz de conta, as diversas linguagens

e as brincadeiras, além de conceder espaços que possam conviver com a natureza, que tenham liberdade para correr, gritar, dormir, comer, pular, desenhar, representar, interpretar nas suas diversas funções, ver vídeos, tomar banho, mexer com água, com a terra, o fogo e o ar; aventurar-se no perigo sem se machucarem.

OS EDUCADORES TRABALHANDO PARA A CONSTRUÇÃO DESSA IDENTIDADE

No trabalho pedagógico o que é proposto pelo adulto e vivido pelas crianças deve levar em consideração as manifestações das crianças, que é o seu tempo, suas necessidades e sua cultura.

As relações de afetividade vivenciadas entre as crianças; entre as crianças e os adultos e entre os adultos, também pode trazer confrontos em relação a suas convivências. O período de adaptação entre as crianças em relação á outras crianças e aos adultos será em longo prazo, pois cada um terá mais afinidade com uns do que com outros. O que não poderá acontecer é virar uma exceção porque a interação entre todos os atores da escola (desde a faxineira até a diretora) deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento com a realidade natural, social e cultural.

Os espaços físicos da instituição devem ser planejados coletivamente para que todos se assegurem do que podem ou não podem fazer e qual o papel que cada um irá exercer (de acordo com seus respectivos cargos). Até porque havendo um imprevisto, um não espere que o outro lhe diga o que fazer, tendo autonomia suficiente para decidir positivamente.

A partir daí, o adulto que trabalhará diretamente ou indiretamente com a criança em seu dia-a-dia deverá ser um profissional com formação para professor de crianças pequenas e que possibilite a criança a ver dignamente seus direitos proclamados.

A decisão de se permitir envolver no mundo mágico infantil seria o primeiro passo que o professor deveria dar. Explorar o universo infantil exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança neste processo. Nós professores podemos através das experiências lúdicas infantis obtermos informações importantes no brincar espontâneo ou no brincar orientado.

No brincar espontâneo, as crianças brincam daquilo que lhe vêm á cabeça, e neste momento podemos observar suas ações lúdicas, já no dirigido, podemos propor desafios com propósitos específicos.

Segundo Kramer (1989), é conveniente que o educador:

- Coloque-se em um ponto fixo da sala e chamar uma ou mais crianças para distribuir os materiais;
- Percorra pela sala incentivando e conversando com a criança sobre o que estão fazendo;
- Manifeste-se entusiasmante pela criação e manifestações das crianças.

Assim, todas as atividades desenvolvidas pelo educador devem ter objetivos claros contendo níveis diversos de dificuldades, afim de que as crianças participem e usem sua criticidade e criatividade.

TEMPOS DE CRIAR, BRINCAR E RECRIAR

As crianças gostam de brincar sozinhas, com o adulto e bem mais entre elas, por isso deve haver espaços flexíveis que correspondem com esta liberdade.

A apropriação de expressões orais ou enriquecimento da linguagem da criança resolver problemas e expressar sentimentos por meio da fala, aproximando-se cada vez mais das práticas de convivência social. Por todos estes motivos, torna-se essencial que o educador garanta um espaço em que o lúdico se manifeste.

> Não basta a criança estar em um lugar organizado de modo a desafiar as suas competências: é preciso que ela interaja com este espaço para vivê-lo intencionalmente (HORN, 2004, p.15).

Seu papel, nesta situação é o de estimular a linguagem e a livre expressão das crianças, emprestando sua fala quando necessário e ajudando-as de forma clara a organizar logicamente seus pensamentos.

As brincadeiras e jogos com palavras são excelentes recursos para favorecer a comunicação oral.

As crianças costumam gostar de brincadeiras cantadas, pois essa linguagem guarda semelhança com seu modo de pensar e se expressar. Elas se envolvem e se divertem ao brincar com as rimas, sonoridade e etc. Portanto é importante trazer diferentes textos para que as crianças possam memorizar balbuciar trechos, refrões e sentir-se desafiada.

O repertório de cantiga, brincadeiras cantadas, trava-línguas, parlendas,

quadrinhas populares, joguetes e etc., possibilitam muitas oportunidades de brincar com as palavras. Estes textos são antigas manifestações da cultura popular, universalmente, conhecida e mantida vivas através da tradição oral.

Estes textos pertencem a uma longa tradição de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem inventou: foram simplesmente passados de boca a boca, das pessoas mais velhas para as mais novas, por isso podemos dizer que as brincadeiras com palavras são experiências que contextualizam na cultura lúdica.

Nestes espaços também deverá ter lugares para atividades em grandes ou pequenos grupos com ou sem a presença do adulto. Espaços que lhe propiciem informações além das que obtém das suas famílias ou que obterão na escola.

Participar das brincadeiras e dos jogos organizados exige muito da criança. É necessário que ela saiba respeitar a si mesma e aos outros. Precisam compreender a lógica das normas e reconhecer o certo e o errado. O educador precisa ter claro que são necessárias qualidades emocionais, sociais e intelectuais para que a criança atinja esse estágio de desenvolvimento.

O aspecto social compreende o elemento mais marcante na atividade lúdica da criança, nos anos seguintes, será sem dúvida um dos componentes mais importantes do seu desenvolvimento. Deixando de lado o egocentrismo, a criança passa a usar a linguagem para coordenar atividades de grupo visando algum objetivo comum.

A criança que participa de atividades grupais manifesta-se algumas vezes através de comportamento agressivo, mas gradativamente suas investidas tornam-se mais aceitáveis. Por trás deste comportamento pode estar uma tentativa de chamar atenção, uma necessidade de conversa, demonstração de interesses, estímulo ou afeição. Seus acessos de raivas e seu “não” são essências para a formação do caráter e da auto afirmação. Aos poucos, elas utilizarão meios mais socializados de expressão.

Desta forma o professor deve possibilitar a criança vínculos para a exploração do mundo, onde tanto o adulto como as crianças encontrem oportunidade de desenvolvimento.

É imprescindível que as crianças sejam divididas em pequenos grupos facilitando a responsabilidade do professor no que diz respeito ao cuidado. As atividades propostas pelo professor devem ter como finalidade pedagógica às brincadeiras porque é através delas que despertará nas crianças a curiosidade em saber cada vez mais sobre as coisas existentes que as rodeiam. No decorrer das brincadeiras o professor

deve ser flexível deixando as crianças escolherem as atividades que irão realizar. O professor será somente um gerador de possibilidades (o companheiro de jogo; de conversa; de construção; de elaboração de histórias e de significados) garantindo que todas as crianças participem das atividades mantendo o ambiente em harmonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é algo que deveria levar o brincante a desenvolver as suas próprias capacidades de descoberta e de imaginação. Isso não significa que as situações de brincadeiras precisem acontecer só de forma espontânea. A observação atenta dos educadores nas brincadeiras e o respaldo teórico colaboram para que suas invenções sejam apropriadas, sobretudo no eixo da comunicação oral.

A brincadeira promove o desenvolvimento oral e social das crianças e a intervenção do educador nestes momentos é um dos elementos que pode favorecer a ampliação de suas concepções comunicativas.

Através das atividades lúdicas as crianças podem se relacionar e conviver com diferentes sentimentos que fazem da sua realidade interior.

As escolas devem dispor de espaços para que os professores possam trocar experiências vivenciadas em salas de aula, fazer relatos e projetos, registrar experiências, avaliar seu próprio trabalho e do grupo. Também devem dispor de recursos para que façam cursos de aperfeiçoamento fora do seu ambiente de trabalho, incentivando-os na sua formação.

A participação dos pais e da comunidade nas tomadas de decisões é de extrema importância para que o trabalho pedagógico proposto pelos CEIs possa ser questionado constantemente. Este acompanhamento pode ser feito periodicamente para trocar experiências, realizar pesquisas, propor soluções e dar opiniões adequadas para atingir o aperfeiçoamento da educação das crianças.

Contudo, a organização do espaço deve fazer parte do currículo da escola, pois organizar o espaço é abrir novos horizontes para que as crianças possam se sentir à vontade para realizar deferentes atividades.

O espaço educativo não deve ser considerado apenas como um local de trabalho e sim, um recurso e um companheiro do professor. Neste espaço a criança deve se descentralizar da figura do adulto e procurar se autogerirem naquilo que mais os interessam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e práticas em motricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

DAHLBERG**,** G.; MOSS, P. & PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Autores Associados. p 68-85, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORNEIRO**,** Lina Iglesias. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: Zabalza, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

KAMII, Constance. **A criança e o número.** 32. ed. São Paulo, p 103-115, 2004.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

FERNANDA FRANCHI

RESUMO

A realidade atual demanda novo perfil profissional e exige que as pessoas sejam norteadas pela capacidade de adaptação e flexibilidade, tendo em vista que, a cada dia, novidades surgem gerando a necessidade constante de mudanças. Neste contexto, vigora a ideia de um supervisor pedagógico que seja capaz de promover uma gestão participativa da escola constantemente inovadora, partindo da ideia de que este não deve parar no tempo, buscando sempre sua evolução por meio da atualização do seu conhecimento. Em contrapartida, a escola deverá planejar sua atividade no sentido de traçar e atingir suas metas, na atuação do supervisor pedagógico, o mecanismo necessário para tal empreitada. Assim, procura-se analisar a pedagogia e a supervisão pedagógica, o papel do supervisor pedagógico destacando suas atribuições e competências, bem como destacar sua importância para a elaboração do projeto político-pedagógico e, ainda, para a formação dos professores.

Palavras-Chave: supervisor pedagógico; competências; educação.

INTRODUÇÃO

A realidade atual encontra-se marcada por profundas mudanças. Quando se fala sobre um contexto de mudanças, depara-se com o processo de globalização e dos seus reflexos no campo da educação, gerando a necessidade de adaptações, sem desconsiderar, contudo, os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que determinam respostas diversas a diferentes situações.

No Brasil, grande parte das reformas e das mudanças que atualmente são vivenciadas pelos “atores” da educação teve início nas décadas finais do século XX, especificamente a partir da década de 1980, momento que veio suceder um longo período de ditadura e de centralização política, dando início também ao processo de redemocratização do país.

Nesta mesma década, a sociedade conheceu um processo de mobilização popular e uma grande valorização da educação como forma de superação da dominação política.

No contexto em que se defendia a autonomia da escola, a importância do desenvolvimento profissional dos professores, o professor-reflexivo e a escola como lócus da formação, fez-se necessário a presença dos supervisores pedagógicos para garantir a implementação e o acompanhamento das reformas educacionais.

Essa perspectiva pressupõe analisar o supervisor pedagógico em de um contexto que envolve um trabalho cotidiano marcado pelas determinações centralizadoras e burocráticas, mas, também, pela mobilização de saberes que têm grande importância no exercício da função.

AS ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Entre as principais atribuições do supervisor pedagógico, pode-se destacar: a) manter o professor atualizado acerca dos conhecimentos técnico-científicos de sua área, possibilitando com isso o processo de educação continuada entre os docentes; b) possibilitar o trabalho coletivo, partindo da concepção de que a cada dia são mais evidentes as dificuldades e a ineficácia de atuações isoladas; c) promover a troca de conhecimentos sobre os alunos, os procedimentos didáticos, as questões afetivo-emocionais, as metas educacionais, bem como os compromissos que o professor assume como cidadão e profissional; d) desenvolver habilidades ligadas à coleta e à análise de dados, levantamento de hipóteses e encaminhamento de propostas de solução para problemas educacionais; e) incentivar atividades de natureza crítico reflexiva, sejam estas individuais ou coletivas, possibilitando com isso a percepção das

próprias ações, seguidas de auto avaliações e reposicionamentos.

O supervisor pedagógico necessita ter consciência acerca de que constitui o principal responsável por tais atribuições, mesmo quando elas são, também, de responsabilidade dos professores ou de equipes técnicas e administrativas.

De acordo com Freire (1996, p.14), sobretudo no que diz respeito à responsabilidade em garantir o processo de educação continuada, é fundamental que compreenda a noção de inconclusão do ser humano.

Ademais, a fim de que as referidas atribuições sejam desempenhadas com sucesso, faz-se necessária a presença de um fórum desobstruído de relações de poder autoritárias e hierárquicas, no qual os professores sejam ouvidos, valorizados e respeitados, prevalecendo uma relação de colaboração e confiança.

Segundo Fleury (*apud* DUTRA, 2001), a competência significa saber agir de maneira responsável, implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Para Dutra (2001) a noção de competência, encontra-se associada à ideia de entrega, ou seja, o que o indivíduo pode e quer dar à organização. Por outro lado, o fato de o indivíduo deter um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não implica que a organização se beneficie diretamente dele, havendo, então, a necessidade da entrega.

Segundo Zarifian (2001), as transformações sofridas pelo mundo do trabalho não mais permitem que ele seja concebido como um conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, uma vez que as necessidades tornam a situação profissional cada vez mais mutável e complexa, na qual o imprevisto é cada vez mais cotidiano e rotineiro. Assim, a competência não pode ser tida como um estado ou um conhecimento que se tem e nem resulta exclusivamente de treinamentos, emergindo no contexto profissional, na ação.

Entre as competências necessárias ao supervisor pedagógico, pode-se destacar (BRUNO, 2003, p.87-88):

a) comunicador, no sentido de tornar comum o conhecimento que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo possuem acerca da instituição, dos

profissionais, dos alunos, das práticas e dos princípios e normas que norteiam o fazer, aproximando esses diferentes sujeitos na busca de objetivos pessoais, grupais e institucionais;

b) articulador, procurando transitar com facilidade por meio de todos os cenários e espaços formais e informais da rede na qual está inserido;

c) negociador, procurando reconhecer direitos e deveres, aspirações e angústias, expectativas e conflitos que permeiam as relações institucionais e pessoais;

d) líder, estando sempre abertos, disponível e capaz de inspirar o crescimento pessoal e profissional e o surgimento de propostas inovadoras, ancoradas no trabalho grupal;

e) catalisador, sendo capaz de reunir recursos materiais e humanos adequados para a realização de suas atribuições;

f) organizador, procurando harmonizar e otimizar processos e recursos materiais e humanos;

g) dinâmico, refletindo o dinamismo da área em que atua repleta de ideias, questionamentos, fracassos e sucessos;

h) compromisso social e político, coerentes com o papel de educadores;

i) mediador, procurando conciliar o interesse institucional, profissional e pessoal, favorecendo relações amistosas e produtivas;

j) entusiasta, com a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e lutar contra a rotina. Além da capacidade técnica, atendendo às necessidades de saber restritas ao campo teórico, fatos, conhecimentos, técnicas e experiências, o coordenador pedagógico necessita estar capacitado para reconhecer que a escola mantém uma relação dialética com a sociedade, reproduzindo-a e transformando-a, concomitantemente, em seus aspectos políticos e culturais, incorrendo, muitas vezes, em práticas contraditórias.

O SUPERVISOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

No que concerne às ações de capacitação e à formação do quadro docente é de grande importância o papel do supervisor pedagógico. Para que mantenha o quadro docente sempre atualizado, sob os pontos de vista teórico e prático, tornando-o capaz de analisar as mudanças e atribuir

direções esperadas a essas mudanças, com eficácia e eficiência, o supervisor pedagógico necessitaria manter-se atualizado, conhecendo as teorias e as práticas dos autores que optam por seguir junto com os professores, conhecimento que deve ser reconstruído mediante reflexão de suas próprias teorias e práticas, conscientes de que o exercício reflexivo de criar deve ser acompanhado de um exercício atitudinal de realizar.

Nesse sentido, estará favorecendo a sua formação e a dos professores, colocando-se e colocando-os em contato com autores (teoria) e experiências (prática) para construírem uma visão própria.

A compreensão dos processos de formação e de especialização profissional apresenta-se como essencial para a compreensão da própria profissão do professor nos dias atuais, no sentido que, as propostas de alteração de currículos, métodos refletem diretamente na atuação do profissional da educação, ou seja, as mudanças no processo de formação encontram-se vinculadas às mudanças profissionais.

Outrossim, o contexto de constante transformação pelo qual passa a escola implica uma situação de constante desequilíbrio entre as práticas docentes e as expectativas acerca do papel da escola na atualidade, provocando com isso, um sentimento generalizado de que os professores falham na realização de sua atividade, gerando com isso um sentimento de mal-estar vivenciado pelos professores (NÓVOA, 1995, p.97).

Esse sentimento é ainda agravado quando, em face de tantas exigências, não são fornecidos aos professores instrumentos que possibilitem um bom desempenho por parte deles, tendo em vistas as novas funções que lhes são atribuídas, quando não se lhes dá o devido valor e, ainda, quando não se reconhece a importância social do seu trabalho.

A busca de superação desse desequilíbrio entre as práticas docentes e as novas demandas educativas origina propostas de formação de professores, como instrumento de resgate da atividade docente a partir da ideia de profissionalização da categoria, implicando mudanças de atitudes, aquisição de novas habilidades, conhecimentos e qualidades no sentido de construir aquele que seria considerado um bom professor.

Desta maneira, as discussões acerca do papel do professor e sua relevância no processo educativo coloca em questão a natureza da atividade docente, gerando com isso a necessidade de estabelecimento de requisitos mínimos para o exercício da

profissão docente e, por consequência, o estabelecimento de requisitos mínimos para a formação desses profissionais.

Nóvoa (1995) entende que a formação de professores compreende três estruturas: o desenvolvimento pessoal, profissional e o desenvolvimento organizacional da escola.

Nóvoa baseia-se nos estudos de Schön (1983) afirmando que a formação tem como objetivo estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, oferecendo aos professores os meios para chegarem a um pensamento autônomo, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25).

Ao descrever sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, Nóvoa refere-se que a formação desse profissional não se dá pelos acúmulos de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas por uma constante (re) significação da identidade pessoal, em que o saber da experiência se torna estatuto e produz o saber profissional.

O autor caracteriza os saberes da experiência como sendo os saberes emergentes da prática profissional, em que o diálogo entre os professores constitui um fator decisivo de socialização, produzindo sentidos e significados à profissão de professor, formando, nas palavras de Nóvoa, as redes de (auto) formação participativa, isto é, os professores assumindo-se como produtores da sua profissão.

Segundo o autor “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.26).

Quanto ao desenvolvimento organizacional, Nóvoa refere-se que, ao investir no desenvolvimento profissional, é preciso também investir na mudança, no contexto de intervenção dos professores, ou seja, uma transformação nas instituições. Essa transformação consiste em atribuir novos sentidos e significados para as práticas pedagógicas e que essas práticas estejam articuladas com as escolas e os seus projetos.

Os estudos de Nóvoa acabam por trazer como eixo central das discussões a importância de articular o desenvolvimento profissional dos professores a uma perspectiva individual e coletiva.

OS DESAFIOS DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO FRENTE À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Diante das inúmeras transformações da escola no espaço social, ela se vê obrigada a repensar suas práticas e a ressignificar o seu papel e sua forma de organização no ambiente educacional. Neste sentido, frente ao desafio de redefinir o papel da escola enquanto instituição democrática, diante das mudanças que estamos vivendo, este capítulo apresenta algumas reflexões sobre este assunto.

Freire, (1982) ressalta que, o supervisor pedagógico tem o papel de mobilizar os diferentes saberes dos educadores que atuam na escola para levar os alunos a um aprendizado verdadeiramente eficaz, e como educador ele deve estar constantemente atento ao caráter didático – pedagógico das relações de ensino – aprendizagem no cotidiano escolar, levando os docentes a ressignificarem suas práticas e a resgatar sua autonomia sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo dentro da instituição educacional.

Essas teorias e práticas são realizadas por meio das seguintes dimensões: reflexiva ao ajudar no entendimento dos processos de ensino - aprendizagem; organizativa ao articular o trabalho dos educadores dos diversos campos escolares; conectiva por possibilitar inter-relação entre os docentes, gestores/coordenadores, funcionários, pais e alunos; interventiva quando transforma algumas práticas introduzidas no sistema educacional que não satisfazem mais o ideal de escola e por fim, avaliativa, ao promover a necessidade de refletir e repensar o processo educativo em prol de possíveis mudanças positivas no sistema educacional (VASCONCELLOS, 2006).

De acordo com Luck (1991), as organizações gerenciadas de forma democrática inclusive as instituições escolares, os servidores são mobilizados ao estabelecimento dos objetivos, na resolução dos problemas, nas tomadas de decisões, na promoção e manutenção dos padrões de desempenho, garantindo que a organização esteja oferecendo um bom serviço aos seus clientes. Assim, ao referir – se às escolas e aos sistemas de ensino, os conceitos de gestão democrática envolvem, além dos docentes, coordenadores/gestores, os alunos e pais e a qualquer outra pessoa que possa representar a comunidade se prontificando a propor soluções para a melhoria do processo ensino – aprendizagem e na organização do trabalho didático – pedagógico.

Para Veiga e Carvalho (1994), o maior desafio enfrentado pelas escolas é construir sua autonomia, desprendendo do papel de mera executora de programas

de treinamento e ousar a assumir o seu verdadeiro papel de predominar na formação continuada dos profissionais docentes. Neste sentido, compreendemos que, o reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica (Veiga e Carvalho, 1994).

Assim, a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na instituição educacional, uma vez que, ela não só possibilita à progressão continuada com embasamento na especialização, na obtenção de títulos, qualificação na eficiência e competência dos profissionais, mas também proporciona, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos docentes articulado com as escolas e seus respectivos planejamentos e projetos didático - pedagógico (Veiga e Carvalho, 1994).

Transformar um ambiente democrático não é uma tarefa fácil, por esta razão, não pode ser elencada em apenas um sujeito. Deste modo, os coordenadores, gestores escolar, precisam deixar de lado o antigo posicionamento autocrático, para que, então, possa proporcionar no espaço educacional um clima favorável ao diálogo, à troca de ideias e posicionamentos, pois o próprio papel do gestor supervisor pedagógico pressupõe um posicionamento democrático ao planejamento educativo, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário, se assenta nas dimensões do ouvir, sugestionar, revisitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino – aprendizagem docente e discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade educacional do ambiente escolar (LIBÂNEO, 1996).

Quem põe em prática e gere o fazer pedagógico em sala de aula são os docentes, por isto, para contribuir no progresso do ensino – aprendizagem dos discentes a coordenação, deve promover uma dinâmica de interação, para facilitar o trabalho dos professores em sua realidade, em suas indagações, angústias, reconhecendo suas necessidades e dificuldades, fazendo uma crítica dos acontecimentos, a fim de ajudar aos mesmos a entender a própria participação nos problemas e a reconhecer suas contradições e não ocultá-las, trabalhando em prol da ideia do processo de mudança e transformação da problemática apresentada na realidade do espaço escolar, buscando diversas alternativas para oferecer materiais

e provocar o avanço educativo, acompanhando o percurso em sua totalidade, e em suas várias dimensões (VASCONCELLOS, 2006).

Vasconcellos (2006) ressalta ainda que, são vários os desafios e a sobrecarga de trabalho dos educadores, existe a preocupação com sua sobrevivência, em função do baixo salário e com isto não sobra tempo para se especializar planejar as aulas, pesquisar a melhor maneira de tratar os conteúdos, enfim, pensar em transformar o ambiente educativo, faltando ainda espaço para o trabalho coletivo na escola.

Sendo assim, a rotatividade da equipe do docente no ambiente escolar, com cobranças burocráticas, as pressões dos órgãos centrais, a organização administrativa, entre outras, faz com que isto realmente seja uma das causas dos problemas enfrentados pelos educadores, gestores/coordenadores-pedagógico. Portanto, isso não justificaria a falta de negligencia de alguns gestores / coordenadores pedagógicos e aos profissionais que atuam no espaço educativo da escola em se omitir a realizar um trabalho que venha se comprometer efetivamente com o ensino-aprendizagem no ambiente educacional (VASCONCELLOS, 2006).

Deste modo, para que o supervisor pedagógico possa acompanhar o trabalho dos professores e desenvolver ações de parceria com os demais profissionais é preciso que pense nos desafios atuais enfrentados pela escola, a complexidade do conhecimento e da sociedade, analisando as recentes mudanças educacionais, os problemas e as divergências de sua prática escolar do seu cotidiano, diante das possíveis transformações do perfil de educador, atentando para a defasagem encontrada na inadequada formação dos docentes, a fim de, atender as necessidades dos alunos para uma educação de qualidade (PLACCO, 2002). Assim, é possível observarmos que esses são alguns dos desafios enfrentados pela escola, e consequentemente do trabalho do gestor/coordenador pedagógico, são dilemas do cotidiano que estão envolvidos no processo educativo (PLACCO, 2002).

Diante dessas reflexões, Placco (2002), ressalta que, faltam nos cursos de formação de educadores, coordenadores pedagógicos, em todo o Brasil, direcionamento sistemático nesta formação para os aspectos éticos, psicológicos e sociais, o compromisso com a educação, a motivação e o interesse dos docentes, que não são postos em debate, como também não o são a compreensão e o preparo para lidar com o outro, com os conflitos e as reações individuais e grupais, que possam surgir, seja no ambiente de sala de aula com os alunos ou com colegas de

trabalho e sem contar com os pais dos alunos, que pode vir a comprometer o bom andamento do ensino no espaço escolar.

Portanto, a partir das reflexões apresentadas Placco (2002), observa ainda que, os cursos de formação precisam retomar algumas diretrizes necessárias para a formação do coordenador pedagógico, ou seja, um novo formato didático pedagógico universitário que venha mobilizar e dar sincronicidade enquanto possibilita conscientizar e dar criticidade ao trabalho coletivo em prol de uma construção efetiva do conhecimento. Neste sentido, compreende-se que, a formação do docente precisa aprender a lidar com a complexidade do ser humano, sujeito da transformação de si e de sua realidade, considerando, entretanto, essa mudança como resultado intencional dos homens (PLACCO, 2002).

Segundo Veiga (2004), a gestão democrática requer o entendimento em sua totalidade dos problemas diversos expressos no cotidiano do espaço pedagógico, visando infringir a dicotomia existente entre, teoria e prática, buscando resgatar o comando do processo e dos resultados obtidos por meio do produto do trabalho realizado pelos educadores. Gerir uma instituição escolar de forma democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder existente na escola, tendo como objetivo sua socialização, propiciando ações participativas de forma coletiva para que possa atenuar a exploração da solidariedade, que supera o sistema opressor, dando autonomia e independência dos órgãos intermediários que organizam e impõe políticas educacionais das quais a escola tornam-se mera executora de seus projetos didático – pedagógico (VEIGA, 2004).

Para Antunes (2008, p. 16)

> Pensar a democratização da gestão educacional implica compreender a cultura escolar e os seus processos, bem como articulá-los às suas determinações históricas, políticas e sociais. Significa especialmente entender as diferentes concepções de “gestão democrática”. Estas diferentes concepções, de um lado, estão associadas ao rompimento do modelo autoritário, burocratizado e centralizador e à possibilidade de maior participação de todos, desde que todas as ações estejam intimamente articuladas ao compromisso sócio-político com os interesses coletivos. Expressam e favorecem as ampliações da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essenciais para a construção coletiva de um projeto de escola.

Sendo assim, Veiga (2004) salienta que a busca da gestão democrática implica, necessariamente a maioria da colaboração dos representantes dos diversos segmentos da instituição educativa, em suas decisões, nas práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas. Deste modo, fica evidente que a gestão democrática, no ambiente educacional escolar, não é uma tarefa fácil de ser consolidada, pois, trata-se do envolvimento e participação crítica de forma coletiva em toda a construção do projeto político – pedagógico e na forma de geri-lo no espaço educativo (VEIGA, 2004).

Assim, a ampla participação dos profissionais nos processos de decisões, favorece o fortalecimento dos acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam apresentadas ao diálogo, questões que de outra forma não entrariam em discussão e poderia vir a dificultar o trabalho de todos os educadores (VEIGA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma educação escolar de qualidade implica a implementação de medidas efetivas no sentido de proporcionar o desenvolvimento de um trabalho capaz de atender às necessidades da sociedade.

Quando se fala em educação necessariamente terá de se falar sobre os atores principais da atividade educativa, podendo destacar entre eles: a escola, o professor e o aluno, sem deixar, contudo, de destacar que o Estado e a sociedade como um todo também integram essa atividade.

Diante disso, o presente estudo teve como proposta analisar o papel do coordenador pedagógico e sua atuação no fenômeno educativo. Observou-se que este atua no desenvolvimento de ações articuladas e comprometidas com a multidimensionalidade humana.

Como profissional, a sua formação pressupões conhecimentos pedagógicos como prioritários tendo em vista que a base da sua atividade é a prática pedagógica. Todavia, as competências exigidas de um supervisor pedagógico, que também é um professor, apontam para além desses saberes, aprofundando outros conhecimentos ligados aos problemas educativos, sejam eles escolares, administrativos e até mesmo políticos, no sentido de que este possa atuar de modo integrado com a comunidade escolar como um todo.

O supervisor pedagógico, consciente das transformações da realidade, é o ator capaz de propor um encaminhamento para suas orientações pedagógicas, de maneira que, na medida do possível, realize intervenções no processo de ensino e aprendizagem. Essas intervenções devem acontecer de maneira que a realidade conduza suas mudanças no sentido de um aumento das condições de atendimento das demandas coletivas, oriundas das tomadas de decisão de forma democrática e participativa.

Em tempos de exigência de responsabilidade, todos estão implicados a construção da escola ideal. Para tanto, além do preparo do quadro docente, no sentido de melhor ministrar suas aulas, deverá a escola esclarecer a todos os seus métodos e planejamentos.

A ideia de compromisso com uma escola transformada, viva, coletivizada e participativa implica um supervisor pedagógico capaz de atender às novas demandas sendo a formação continuada de professores um mecanismo importante para tanto, por meio de um processo de acompanhamento, formação, atualização e até mesmo a avaliação, na busca da superação de dificuldades por parte destes. Novas formas de planejar, ensinar, organizar o conhecimento são exigidas sendo a capacitação e atualização dos professores algo primordial.

Tendo em vista a amplitude e a complexidade do tema, o presente trabalho não teve como meta o esgotamento do assunto, mas tão somente uma tentativa de abordar a questão a partir de alguns parâmetros escolhidos, sem deixar de reconhecer a existência de inúmeras outras possibilidades de sua análise.

Diante do estudo realizado, foi possível perceber que as políticas de gestão e de regulação da educação no Brasil têm passado por constantes processos de transformações originadas, substancialmente, pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho. Essas mudanças redimensionam o papel da educação e da escola, interferindo na lógica organizativa da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem o cotidiano escolar. Neste sentido, observou-se ainda que a escola para se desvincular da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar outra forma de organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, é necessário que os gestores/coordenadores - pedagógico reflitam sobre sua própria atuação profissional, ressignificando seu papel enquanto gestor coordenador – pedagógico, para que consigam gerir uma instituição educacional de forma verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil.Brasília: Se nado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____ Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DUTRA, Joel Souza (Org.). Gestão de pessoas com base em competências. São Paulo, Gente, 2001.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org). O educador: vida e morte. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LÜCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____ Planejamento em orientação educacional. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____ Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. Goiás: Alternativa, 1996.

NOVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação educacional, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. Para onde vão à orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002.

RANGEL, M. Supervisão Pedagógica: um modelo. 4º ed. São Paulo: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. 8 ed, São Paulo: Libertad, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 6 ed, Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília (Orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESCOLAR COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO DE FORMA QUALITATIVA E CONTÍNUA

FERNANDA FRANCHI

RESUMO

O presente artigo busca analisar como a avaliação educacional escolar vem sendo tratada e aplicada de forma punitiva e classificatória, sendo que seu objetivo deveria ser fazer parte da construção do conhecimento do aluno de forma qualitativa e contínua. Este texto ressalta a importância da avaliação para o desempenho do educando e do educador em sala de aula, ou seja, a avalição é uma reflexão sobre o nível de trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos, que deve ter como ponto de partida e chegada a aprendizagem. É necessário que essa avaliação escolar faça parte da aprendizagem, levando em consideração as capacidades e limitações de cada aluno, onde a avaliação se coloca a favor do desenvolvimento da aprendizagem e não como punição ou classificação. Para transpor essa realidade, é proposta uma avaliação de forma processual e integrada ao processo de aprendizagem, sendo vista como meio e não fim da aprendizagem escolar, baseada nas reflexões de autores como Hoffmann (2009), Libâneo (2013), Luckesi (1998, 2005) e Vssconcellos (2008), bem como no que é colocado nos documentos oficiais da educação como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio que avaliação escolar é uma etapa inerente da aprendizagem e que precisa ser utilizada de forma a colaborar para o desenvolvimento dos alunos, esta pesquisa tem como tema a utilização da avaliação processual como alternativa para o uso da avaliação escolar de forma qualitativa. O problema constato é em que medida a avaliação processual pode contemplar a aprendizagem de forma

significativa às crianças do Ensino Fundamental I, uma vez que ainda existe um olhar para a avalição como momento de “medir força” e funcionar como controle de poder dos professores perante os alunos.

A avaliação escolar é um tema que está em constante discussão, seja em nível micro, dentro da escola, seja em nível macro, no Ministério da Educação, das Secretarias de Educação, sejam elas municipais, estaduais ou federais, mas é um tema que permite a divergência de olhares e concepções de como deve ser aplicada e utilizada.

É consenso que a avaliação é um instrumento importante no ensino-aprendizagem, pois pode e deve permitir a análise do progresso do aluno quanto ao conteúdo e discussões realizadas no decorrer do período. Esse instrumento além de permitir analisar o progresso do aluno, permite também acompanhar suas dificuldades e necessidades quanto a apoio diferenciado dentro da sala de aula e fora dela, uma vez que possa necessitar do acompanhamento dos familiares para melhor desenvolver sua aprendizagem.

Porém, existe diferença entre dar nota e analisar o progresso e desenvolvimento do aluno acaba se confundindo na relação de autoridade que o professor exerce e sala de aula e utiliza esse instrumento como punição aos mais inquietos e rebeldes. Devido a isso, este trabalho busca o objetivo de compreender a avaliação processual como prática inovadora para mensurar e contemplar a aprendizagem significativa. Em seus objetivos específicos temos a possibilidade de identificar os processos de ensino e aprendizagem a luz da lógica hegemônica do capitalismo; analisar a avaliação como etapa de um processo e considerar a avaliação processual como possibilidade de avaliação dos conteúdos curriculares de forma qualitativa.

Apesar da existência de inúmeros estudos e pesquisas na área da avaliação educacional, a avaliação da aprendizagem, ainda é um processo lacunar, complexo, polêmico e muito discutido.

A avaliação da aprendizagem é um instrumento que está diretamente ligada ao desempenho do aluno e do professor na sala de aula. É uma das dimensões de um processo mais amplo que envolve a escola e o sistema educacional, deve ser parte integrante do processo ensino – aprendizagem e tem funções diagnóstica, entendida como um processo contínuo de informações, análise, reflexão e tomada de decisões sobre o desenvolvimento e desempenho dos alunos na apropriação do conhecimento.

O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades

é inerente ao ato de aprender, assim, o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredicto que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas.

A avaliação possibilita conhecer a trajetória, o rendimento escolar, a frequência dos alunos, os mecanismos de prevenção da evasão escolar, o desempenho de cada estudante, permiti repassar para os pais, para os dirigentes dos sistemas e para a comunidade o que estamos e como estamos trabalhando na escola, o que conseguimos e o que precisamos fazer.

Percebemos que para além da necessidade de quantificar o aprendizado do aluno, a avaliação visa observar e compreender o que pode e deve ser feito para melhorar a aprendizagem daquele aluno, respeitando suas peculiaridades e individualidade. Vasconcellos (2008, p 57) nos coloca que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento. Não somente Vasconcellos, mas como demais autores pesquisados e discutidos, bem como a legislação brasileira que pauta a educação, coloca a avaliação da aprendizagem em um patamar de apoio ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, não como produto final.

Sendo assim percebemos que é preciso buscar novas alternativas de utilização da avaliação escolar, trazendo à baila a mediação do professor para com a aprendizagem do alunado, indo além da quantificação do que foi assimilado, tornando a aprendizagem e o ensino mais ativo e dinâmico, onde os alunos de fato consigam se perceber como autores de seu conhecimento. Para tanto, este trabalho será baseado na pesquisa bibliográfica, analisando a legislação brasileira da educação e autores que tratam da temática de forma a embasar as questões que a pesquisa busca responder.

O PROCESSO DE ENSINO E AVALIAÇÃO

Ensinar pode ter como sinônimo transformar, transformar pessoas, transformar hábitos, transformar costumes, transformar a sociedade. Ensinar exige dedicação, vontade e sabedoria para compreender as dinâmicas e processos que fazem parte da

realidade social que nos cerca e a busca das possibilidades de transformar essa realidade, quando a mesma não comunga com os objetivos da educação: desenvolvimento e aprendizagem do ser.

Ensinar por vezes é visto como transmissão de conteúdo, mera atividade de inserir nas cabeças dos alunos os conteúdos e matérias que devem ser passados pelo professor, sendo este o detentor do conhecimento, reduzindo os alunos a meros expectadores e esponjas sugadoras destes conteúdos. Essa visão de ensino subestima a capacidade dos alunos de se desenvolver de forma independente e autônoma, interferindo na mediação e interação que pode e deve ocorrer no meio escolar.

Mas essa visão do ensino, da escola, não é algo do senso comum, pelo contrário, ela foi forjada ao longo da história da educação para que hoje seja vista desta forma.

Com base nas transformações que ocorriam na sociedade – sejam elas econômicas e políticas, que refletiam no social – as teorias da educação se moldavam para atender as demandas das classes dominantes, fazendo aumentar cada vez mais o distanciamento da educação privada, onde estão os privilegiados, da educação pública, que convive com o sucateamento e omissão por parte dos gestores e governantes, que assim alimenta a ordem hegemônica estabelecida.

As tendências que mais tiveram impacto na educação, principalmente brasileira foram as liberais e progressistas, essas se dividem em pedagogias que impactaram e ainda impacta a escola que temos hoje em nossa sociedade. Importante destacar que nenhuma tendência pedagógica atuou de forma isolada nas escolas, pois cada uma articulava-se com o que existia de característica da anterior, atualizando, modificando, mas construindo baseado no existente, tentando ir além das limitações, mas sempre de acordo com as necessidades econômicas e políticas da época.

Dividida em pedagogia tradicional, pedagogia renovada (Escola Nova) e pedagogia tecnicista, a tendência pedagógica liberal focou seus esforços na educação da classe burguesa, classe que ascendia a sua época, com a estruturação do capitalismo, pretendia desenvolver os descendentes da burguesia para atuar na manutenção da hegemonia e assim aprimorou o sucateamento da educação pública, que em discurso, deveria ser igualmente satisfatória para toda a população, mas a escola pública sofreu depreciação para justamente evitar que as classes subalternas tivessem acesso à educação de qualidade e pudessem chegar a mesma posição social, prevalecendo o sistema meritocrático e elitista.

Em sua obra, Libâneo nos aponta a atual situação que vive a educação com o

modelo de exploração e manipulação do capitalismo:

> [...] verifica-se que a atual configuração estrutural e educacional, no plano mundial, impõe novos desafios e um novo discurso ao setor educacional. A lógica do capitalismo concorrencial global e do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade encaminhada, de forma avassaladora, o novo modelo societário e as novas reformulações necessárias no setor educacional. A compreensão histórica dos germes constitutivos da lógica capitalista-liberal revela, por sua vez, seu caráter conservador-elitista. Daí a necessidade de considerar a nova onda de forma histórico-crítica, a fim de apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação. Essa tarefa está associada à urgente necessidade de uma reestruturação educativa capaz de corresponder aos desafios impostos pela sociedade tecnológica à escola e ao campo da educação em geral. (LIBÂNEO, 2003, p. 105, 106)

Com essa perspectiva do quadro atual de nossa educação mediante o quadro econômico mundial, é mais que urgente pensar uma pedagogia que busque articular os interesses dos explorados, da classe trabalhadora à compreensão da realidade social, fomentando a criticidade e ampliação de meios para transformar sua condição de explorado em mecanismos de autonomia e luta contra a opressão burguesa.

Para além da distinção entre escola pública e privada, está posto como os interesses econômicos e políticos atuam de forma a utilizar a educação/escola como espaço de manipulação e perpetuação dos interesses, a se ver a forma como é articulado o ensino, dividido em conteúdo que sobrecarregam os profissionais da educação e principalmente as avaliações destes, quase sempre ocorrendo ao final de todo o processo, desmerecendo todo o percurso feito para chegar em tal etapa.

> Há uma base sócio-político-econômico-cultural dada na sociedade de classes. Esta é a raiz principal do problema. A classe dominante utiliza todos os meios e instituições para se reproduzir e perpetuar, inclusive a escola. A escola ajuda este processo de discriminação social que deve necessariamente haver na sociedade capitalista, já que pela sua lógica excludente, não é possível que todos cheguem lá.

(VASCONCELLOS, 2008, p. 36)

Percebemos através do que nos coloca Libâneo e Vasconcellos que sendo a escola uma instituição de reprodução dos ditames da classe hegemônica, sua organização educacional comunga com os objetivos destes. Cabe aos profissionais da educação cientes de sua responsabilidade perante a sociedade buscar meios de modificar este cenário, ainda que de forma micro, mas que atenda ao alunado, não ao poder econômico e político.

A estratégia de dominação da burguesia por via da educação não é outra senão o esvaziamento dos conteúdos escolares, principalmente e primordialmente nas escolas públicas. Os alunos, filhos dos proletariados, devem aprender nada além do necessário para continuar o sistema de exploração e o mito da meritocracia, escondendo a verdadeira ordem estabelecida para manter cada um em seu "devido lugar".

O que é o educador senão um profissional que deve trabalhar em favor da transformação social a partir das armas que possui, não esperando que medidas para a equidade educacional venham de outro lugar que não dele mesmo? Como nos diz Paulo Freire:

> Mas o educador humanista revolucionário não pode esperar que esta possibilidade se apresente. Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem encaminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. (FREIRE, 1980, p.80)

A educação deve caminhar junto com o homem e sua necessidade de mudança enquanto ser social, mudança essa que deve ser benéfica para a população como um todo e não somente para uma minoria detentora de grandes poderes.

Ensinar então pode e deve ser uma forma de apoiar o aluno a desenvolver suas potencialidades e capacidades de forma autônoma, mas apoiada na mediação do professor que está disponível para ajuda-lo, não para transmitir de forma engessada o conhecimento:

> O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo

> de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p 85)

Além dos conteúdos escolares, a experiência sociocultural dos alunos é de fundamental importância para agregar valores ao seu aprendizado. O chamado conhecimento prévio que os alunos trazem consigo ao entrar na escola, que interagem no seu cotidiano, tudo que permeia seu dia a dia, colabora para ampliar seu aprendizado, pois as conexões feitas e sua participação ao trazer exemplos práticos dos conteúdos assimilados, permite que tanto ele como os demais colegas visualizem as informações postas pelo professor fomentando a aprendizagem de todos envolvidos.

O educador, que também é vítima deste mesmo sistema, precisa saber analisar como pode apoiar essa mudança na mentalidade dos seus educandos, quais instrumentos pode utilizar para fomentar a transformação do senso comum, partindo da historicidade destes a fim de alcançar o saber concreto. Para tanto, precisa este intelectual também ter ciência das pedagogias que regem nossa educação e saber criticá-las, para assim poder pôr em prática a pedagogia que busca a superação dessa ordem capitalista: estar inserido historicamente.

O processo de ensino perpassa pela exigência e possibilidades que compõe o fazer escolar, precisando que o aluno tenha a possibilidade e cumprir as exigências estabelecidas de forma a mobilizar suas capacidades intelectuais. Desta forma, surge como ponto de discussão para mensurar essa mobilização, a avaliação escolar, processo que colabora para analisar e compreender o desempenho de cada aluno. Inserida neste modelo de educação posto, o professor e aluno permanecem alienados no processo, sendo expectadores de uma prática que todos estão inseridos e mantem viva não percebendo para quê e quem está a serviço. Analisar, refletir e transformar a prática é algo que deve ser inerente ao educador, então, como possibilidade dessa transformação, analisaremos a avaliação escolar como hoje é posta e como pode ser realizada para servir à construção da autonomia dos sujeitos.

Avaliação da aprendizagem é um processo pelo qual tanto aluno quanto professor temem, pois, sua cultura de mensuração atribui ao aluno um valor quantitativo ao seu desempenho escolar e o professor tem a responsabilidade de dar a este aluno um valor, tornando-o assim bom ou ruim sem levar em consideração diversos fatores que contribuem para a aquisição do conhecimento e assimilação dos conteúdos pelo

aluno. Os alunos sofrem com este momento pois muitas vezes não estão preparados de fato para colocar naquele papel tudo que viram, ou não viram, durante o período de estudo. Além de também existirem os fatores externos que podem atrapalhar no momento desta avaliação: fome, sono, problemas familiares, enfim, tudo contribui para ajudar ou atrapalhar neste momento avaliativo.

A avaliação aplicada nas escolas segue a lógica mercantil, onde o aluno recebe valor, seu aprendizado é quantificado gerando assim uma diferenciação de desempenhos o que culmina na valorização dos resultados obtidos não permitindo aos envolvidos buscar detectar o erro e corrigi-lo de maneira conjunta e sim gerando chances extras para recuperar aquele valor caso seja baixo.

> Nesta formatação, a aprendizagem é considerada um produto estanque, a ênfase do ensino recai nos resultados, sem que haja uma inter-relação com os processos, nem com os segmentos que a produzem. Assim, o erro não é explorado como uma possibilidade de instaurar o conflito cognitivo que permite saltos e avanços no desenvolvimento cognitivo e social do estudante (CRUZ, 2008, pg.8).

É mister afirmar que existe um problema na avaliação escolar. Não somente na avaliação, mas em todo a organização da instituição escola que está a serviço de manter como comum as exclusões sociais que a meritocracia insiste em legitimar como fracasso individual.

A nota, ou conceito, tornou-se o produto principal da aprendizagem. Pais e professores colaboram com essa classificação. Muitos alunos fazem questão de não perder aula somente em semana de prova, ou pais vão na escola apenas quando é entrega de resultado e se tem notas boas, ótimo, se não tem, não vale nada e não merece nada. Muitos estudam somente para a prova, se irritam se o professor não faz revisão de última hora, como se tudo que foi visto e ensinado no decorrer do período letivo não importasse, além da velha pergunta “vai cair na prova?”, estuda-se somente para ganhar os pontos e ser considerado bom aluno. Os que costumam não tirar “boas notas”, os já classificados como “perdidos” não se interessam, pois de tanto falarem que não aprendem, desistiram, criaram suas próprias barreiras e acabam mantendo os rótulos postos sejam pelos professores, sejam por familiares que os tornam mão de obra barata para o mercado de trabalho.

A avaliação faz parte de um processo, ela não pode ser considerada o momento

final do ensino e aprendizagem, mas faz parte da etapa, possibilitando a retomada do ensino sempre que necessário, permitindo ao professor transformar sua metodologia para facilitar a assimilação por todos os alunos envolvidos:

> Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões às atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO, 2013, p 217)

A avaliação escolar deve servir como medida ao professor, mas não no sentido de estigmatizar ou classificar seus alunos em bons ou ruins, mas para refletir sobre seu próprio trabalho e analisar como este foi desenvolvido de forma a atingir seu objetivo: a aprendizagem por todos. Sendo ela, a avaliação, parte de um processo, precisa ser trabalhada de forma planejada e integrada, deve ser trabalhada de forma processual, acompanhando o desenvolvimento da turma e se possível de cada aluno.

Servir ao aluno, não ao sistema, servir aos interesses que a classe tem, dialogar com o que vem dos alunos, usar seu conhecimento prévio para fomentar o conhecimento científico. Refletir a prática para dentro dela modificar a forma que é utilizada a avaliação escolar.

Porém é percebido que as escolas como um todo não modifica sua forma de utilizar a avaliação. É mantido a verificação parcial do aluno por períodos escolares como provas trimestrais ou bimestrais, deixando de utilizar como verificação da aprendizagem os trabalhos, as tarefas e demais momentos de envolvimento dos alunos junto ao conteúdo trabalhado. Utilizar a avaliação dessa forma é coloca-la como função de controle (LIBÂNEO, 2013, p 217), onde ocorre a verificação do que foi aprendido apenas de forma estanque, não contemplando o retorno em caso de precisão.

Jussara Hoffmann aborda que escola e professor possuem responsabilidade ao permitirem que esse sistema de avaliação permaneça inalterado uma vez que temem que mudanças tragam “desconfiança” das famílias em relação a inovação, pois muitos acreditam que o ensino tradicional e conservador é o que prepara a criança para o futuro profissional.

Pode-se então perceber que existe um anseio em mudar, mas há um temor nisso, podendo ser até por desconhecimento de como se pode avaliar de maneira qualitativa.

Avaliação da aprendizagem ultrapassa a esfera do medir, a medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade (TEIXEIRA in Lanzone, pg. 57, 2008). A medida esgota a possibilidade de criar novas formas de compreender porque determinado aluno não entendeu certo conteúdo, pois tem seu momento estanque e quantitativo, já a avaliação dada de forma processual, permite construir ações que garantam a qualidade de resultados onde tanto aluno quanto professor visualizem onde existem falhas para serem melhoradas.

> O momento de avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2005, p 35)

Desvincular a avalição do ensino-aprendizagem é retirar seu potencial de subsidiar aos alunos a possibilidade de melhorar sua aprendizagem, instalando receios de perguntar, de retomar o que não compreendeu muito bem, pois uma vez que foi feita a avaliação no final do processo, não permite retomar aquele conteúdo, conforme nos diz Vasconcellos (2008, p 70), as dúvidas se acumulam e o professor não tem elementos para fazer uma avaliação contínua da aprendizagem.

A avaliação deve permitir ao professor adquirir os elementos de conhecimentos que o tornem capaz de situar, de modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno (TEIXEIRA in Lanzoni, pg. 58, 2008). Sendo assim, o processo de avaliação da aprendizagem deve abordar não somente o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo, mas de que maneira se deu sua aprendizagem e para tal é necessário que se mude a postura de todos os atores envolvidos neste contexto, é preciso ir além da verificação numérica e quantitativa, precisa permitir que o aluno desenvolva sua consciência e análise de seu desempenho, tornando o sujeito autônomo e senhor de seu desenvolvimento.

Nos documentos oficiais que regem nossa educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a avaliação é vista como um processo contínuo que deve respeitar o desenvolvimento

individual observando a aprendizagem de forma qualitativa, onde as provas finais são apenas mais uma etapa de um todo, não o ponto final deste processo.

Não apenas a LDB, mas o PCN também comunga a avaliação como um processo contínuo, devendo o sistema educacional se comprometer com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, onde os educadores possam, através do refinamento de seus métodos de ensino, atingir o objetivo de ensino.

O PCN nos mostra que avaliação não é um momento único, onde o aluno deve se preparar para mostrar que aprendeu tudo que foi colocado pelo professor no decorrer das aulas, mas um processo e como processo, deve ser contínuo, mas não apenas linear, pode e deve ter seus momentos de retorno sempre que preciso e possível, pois o objetivo da avaliação é avaliar o ensino, se os alunos compreenderam ou não.

Mas como pode o professor, dentro de sua carga de trabalho planejar um processo avaliativo que incorpore em sua didática sem prejuízo tanto ao seu planejamento de conteúdos bem como não seja algo aligeirado para os educandos?

Essa postura do educador que Vasconcellos nos expõe é mais frequente do que gostaríamos que ocorresse. É fato que muitos profissionais da educação, presos nas amarras da didática tradicional e excludente, preferem colocar como atividade avaliativa apenas as provas de finais de bimestre, de período, finais, impondo ao aluno conceitos e notas de momentos estanques que não foi levado em consideração suas particularidades como seu estado emocional para com aquela forma avaliativa e seu processo de aprendizagem.

O professor, querendo ou não, acaba fazendo parte dessa engrenagem que colabora com a manutenção das distorções sociais. Porém isso não quer dizer que ele deve manter sua prática nesta perspectiva, podendo contribuir para mudar essa realidade.

Mas não é esperado que práticas postas a tanto tempo, arraigadas no fazer pedagógico de muitos professores, seja mudado de repente, é preciso trabalho conjunto e apoio de todo corpo escolar para que essa estrutura de quantificação seja alterada para qualificação.

Professores, coordenação pedagógica, gestores, alunos e familiares podem e devem estar engajados nessa possibilidade de atender aos anseios dos alunos de forma significativa. Jussara Hoffmann em seu livro Avaliação Mediadora (2009) nos propõe diversas opções de uso a avaliação mediadora e processual, que permite ao professor refletir sua didática e apoia os sujeitos da escola para participar ativamente neste

processo, devendo todos estarem atentos às demandas dos alunos para ampliar sua aprendizagem. Primeiramente Hoffmann nos coloca que as tarefas, para além de servir como momento de revisão aos conteúdos, são “essenciais para a observação das hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo” (2009, p.66).

Percebe-se que não é pretendido eliminar as avalições finais formais, mas dar espaço para que as demais atividades sejam utilizadas para mensurar a aprendizagem, observando e acompanhando o rendimento dos alunos, tendo a possibilidade de retomadas dos conteúdos sempre que houver necessidade.

Instrumentos e procedimentos diversificados devem fazer parte do processo de avaliação como um todo. Superar as tradicionais e únicas avaliações finais como parâmetro de aprendizagem, pois estas não permitem que os alunos possam de fato ter uma participação ativa da construção do conhecimento. Ao realizar trabalhos diversos com critérios avaliativos, o professor proporciona maior participação, envolvimento e interação dos alunos no que é ensinado, sabendo que cada um se expressa de formas diferentes, atividades diversas permitem que possam mostrar como estão se desenvolvendo, ao contrário de aplicação única de prova, que pela tensão e insegurança, pode não revelar se houve assimilação do que foi ensinado ou apenas foi decorado para fazer a prova.

Alterando a sua postura, o professor tem a possibilidade de alterar uma lógica perversa que é implantada na sociedade, uma lógica que através de momentos estanques de avaliações, que repele os alunos, que classifica e discrimina, pode ser alterada para uma lógica que agrega, que compreende e busca mecanismos de apoio e atenção, permitindo mais alunos na escola e menos evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito com o aluno e professor como protagonistas central e necessário. O processo de avaliação da aprendizagem deve abordar não somente o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo, mas de que maneira se deu sua aprendizagem e para tal é necessário que se mude a postura de todos os atores envolvidos neste contexto, é preciso ir além da verificação numérica e quantitativa, precisa permitir que o aluno desenvolva sua consciência e análise de seu desempenho,

tornando o sujeito autônomo e senhor de seu desenvolvimento. O aluno não deve ser um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não deve apresentar verdades, mas com o aluno deve investigar, problematizar, descortinar horizontes e juntos avaliar o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

Percebemos que o processo de avaliação que ocorre de modo geral nas escolas, detém uma ação individual e competitiva; uma concepção classificatória, onde o professor mantem uma postura disciplinadora e diretiva, privilegia a memorização. Através da pesquisa, foi proposto uma mudança de atitude com ação coletiva e consensual, uma concepção investigativa e reflexiva que atue como mecanismo de diagnóstico da situação, exigindo uma postura cooperativa entre professor - aluno que favoreça a compreensão e o incentivo à conquista da autonomia do aluno, para perceberem seus erros, retomar o que foi verificado, o que não houve entendimento, apoiar a aprendizagem ao invés de classificar e estigmatizar.

A avaliação processual e continua permite que ocorra uma aprendizagem melhor por todos, tendo o professor o compromisso da mudança para qualificar e empoderar seus alunos, tendo o aluno o compromisso de se envolver no que é visto e assimilado, tendo toda a escola o compromisso de mudar a forma como a avaliação é colocada para manter determinados estigmas. Modifica-se as atitudes de ensino e aprendizagem, modifica-se a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação –uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade,** Porto Alegre, Mediação, 2009.

LANZONI, Elizete: **Metodologia: construção de uma proposta científica**, Curitiba, Camões, 2008;

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2013.
_____, et al. **Educação escolar:** políticas estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas; trad. Chitonni Ramos Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18º edição – São Paulo: Libertad, 2008.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O TEATRO E SUA IMPORTÂNCIA PARA CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE

KATIANE SANTOS SOBRAL

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre o papel do teatro na educação das crianças pequenas, destacando sua relevância para o processo de desenvolvimento infantil. Sob a ótica pedagógica e artística, compreende-se que a prática teatral contribui para o amadurecimento da criança e para sua formação integral, considerando que a escola se configura como um espaço amplo de aprendizagem, onde diferentes linguagens — como pintura, literatura, música e teatro — se entrelaçam e favorecem a percepção e a criatividade. A produção acadêmica já existente sobre o tema demonstra que a vivência teatral proporciona à criança ferramentas para compreender a comunicação e o pensamento do outro, transformando o ato de brincar em uma prática de construção de saberes. Além disso, favorece a cooperação em grupo e insere o aluno em um ambiente rico em descobertas. Conclui-se que esta pesquisa pode ampliar os debates acerca da qualidade do ensino público, incentivando a adoção de novas estratégias didáticas que promovam a autonomia dos estudantes, como o teatro, e que também estimulem propostas capazes de despertar o envolvimento crítico e social das futuras gerações.

Palavras-chave: Envolvimento Crítico; Gerações; Teatro.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the role of theater in the education of young children, highlighting its relevance to the child development process. From a pedagogical and artistic perspective, it is understood that theatrical practice contributes to the child's maturation and holistic development, considering that school is a broad learning space where different languages—such as painting, literature, music, and theater—intertwine and foster perception and creativity. Existing academic production on the subject demonstrates that theatrical experience provides children with tools to understand communication and the thinking of others, transforming the act of playing into a practice of knowledge construction. Furthermore, it fosters group cooperation and immerses the student in an environment rich in discovery. It is concluded that this research can broaden the debates about the quality of public education, encouraging the adoption of new teaching strategies that promote student autonomy, such as theater, and that also stimulate proposals capable of awakening the critical and social engagement of future generations.

Keywords: Critical Engagement; Generations; Theater.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como propósito investigar o papel do teatro na formação das crianças, destacando sua relevância para o desenvolvimento infantil. Conforme aponta Reverbel (1997, p. 25), “o ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia”. Dessa forma, o processo de descobertas é impulsionado, ocorrendo em paralelo ao aprendizado artístico e às demais áreas do conhecimento.

> A arte, em sua essência, constitui uma linguagem universal que revela o que há de mais genuíno no ser humano. Ela permite perceber que o homem pré-histórico e o contemporâneo não estão tão distantes quanto o tempo sugere. Baseada em uma percepção intuitiva, a arte molda nossa consciência e dispensa tradução, diferentemente das línguas faladas. Enquanto seria difícil compreender o italiano de séculos atrás, uma obra renascentista comunica-se diretamente, sem necessidade de intérprete. Essa capacidade de transcender épocas e culturas confirma a arte como uma linguagem da humanidade, algo extraordinário (OSTROWER, 1983, p. 53).

No contexto educacional, o teatro funciona como recurso pedagógico que

estimula o aprendizado das crianças, favorecendo tanto o desenvolvimento da oralidade quanto a resolução de situações cotidianas. Além disso, contribui para aprimorar a expressão corporal e fortalecer a autoconfiança. Nessa perspectiva, “a dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente” (PCN, 1997, p. 12).

A educação infantil tem como propósito estimular múltiplas dimensões do desenvolvimento da criança, favorecendo a construção de sua identidade. Nesse contexto, Kishimoto (1996, p.36) afirma que, “quando o adulto organiza experiências lúdicas com a intenção de promover a aprendizagem, o brincar assume caráter educativo”. Desde que sejam garantidas as condições para que a criança exerça sua ação espontânea no jogo, o professor amplia e fortalece as oportunidades de aprendizagem.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – nº 9.394/96), em seu Título II, Artigo 2º, a finalidade da Educação é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao refletirmos sobre esse princípio legal, percebemos que tais objetivos se concretizam dentro das interações humanas.

O ser humano não se forma isoladamente, não exerce sua cidadania de maneira solitária e tampouco participa do mundo do trabalho sem a presença de outros. Como afirma Buber (2009, p.10), ao introduzir sua obra *Eu e Tu*, “o lugar dos outros é indispensável para a nossa realização existencial”. Nesse sentido, “a prática pedagógica nas instituições escolares deve estar fundamentada em uma Educação que promova o diálogo permanente entre sujeitos”, como defende Freire (p. 90).

Dessa forma, é essencial que o professor compreenda a relevância das relações interpessoais, não apenas no ambiente escolar, mas em todas as dimensões da vida. É por meio da convivência e da troca com seus pares que o indivíduo constrói a si mesmo e, simultaneamente, ao outro. O “Eu” só se constitui plenamente quando reconhece o “Tu”, numa relação que significa união. Como destaca Buber (2009, p.49), “o Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu”.

Nesse contexto, o teatro surge como um recurso privilegiado para favorecer a interação entre crianças. A prática teatral aproxima os sujeitos, conduz à imaginação,

rompe barreiras que muitas vezes limitam a expressão e permite que o indivíduo se entregue ao personagem. Ao interpretar, a criança se desprende de problemas e conflitos, vivenciando intensamente a experiência artística. Além disso, o teatro exige cooperação, pois o sucesso da encenação depende da colaboração entre todos os envolvidos, fortalecendo a união e o trabalho coletivo em busca de objetivos comuns.

Dessa maneira, a prática teatral dentro da escola assume papel essencial na formação educativa: por meio dela, o estudante exercita a improvisação, amplia sua capacidade de interação social, estimula a imaginação, aprimora a coordenação motora, fortalece a memória, desenvolve a oralidade, a leitura e a pesquisa. Além disso, favorece a expressão corporal, o uso adequado da voz, o enriquecimento do vocabulário, o contato com as artes visuais, o equilíbrio emocional, a consciência cidadã, a ética, a religiosidade e os sentimentos. O teatro também promove a interdisciplinaridade e aproxima os alunos de produções clássicas, fábulas e textos jornalísticos.

Segundo Reverbel (1997), a finalidade da escola não é formar escritores, pintores ou compositores, mas sim oferecer condições para que cada indivíduo descubra a si mesmo, compreenda o mundo ao seu redor e reconheça o valor da arte na experiência humana.

A LEITURA E O TEATRO NA EDUCAÇÃO

A transmissão de saberes e experiências entre gerações é um processo cultural, assim como os instrumentos, técnicas e recursos criados pelo ser humano para ampliar suas condições de sobrevivência e melhorar sua qualidade de vida. É relevante destacar que não apenas a dimensão material se insere no campo da cultura, mas também a intelectual, cujo espaço privilegiado é a aprendizagem. Dessa forma: “a cultura estabelece formas próprias de circulação e transmissão do conhecimento, constituindo a base da educação, e a arte ocupa posição central nesse movimento, promovendo transformações e fortalecendo a cidadania” (COURTNEY, 2003, p. 42).

Nessa perspectiva, Lerner (2002, s.p.) ressalta que:

> O verdadeiro desafio não é apenas formar indivíduos capazes de decifrar códigos escritos, mas sim leitores e escritores ativos, críticos,

> aptos a interpretar além das palavras e a construir posicionamentos próprios diante das ideias explícitas ou implícitas nos textos. Trata-se de formar sujeitos que não dependam exclusivamente da autoridade do texto ou de terceiros, mas que desejem explorar os múltiplos universos oferecidos pela literatura.

Assim, o ensino na educação infantil se relaciona diretamente com o universo da imaginação, podendo ser desenvolvido por meio de diferentes metodologias e estratégias que valorizam o brincar e a ludicidade. Essas práticas ultrapassam os limites formais da leitura e da escrita, contribuindo para a reorganização do pensamento e para a construção de novas formas de expressão.

A arte constitui um elemento essencial na formação da identidade individual e coletiva, pois amplia as dimensões humanas — emocionais, racionais, sociais e corporais — ao oferecer experiências singulares e significativas por meio de representações lúdicas que refletem vivências pessoais e comunitárias, fortalecendo o sentimento de pertencimento a um grupo social (SANTANA, 2011).

Nesse contexto, destaca-se que a arte pode ser utilizada como metodologia pedagógica capaz de transformar a criança em um leitor crítico, capaz de interpretar além das palavras, compreender os sentidos implícitos e aplicar o conhecimento adquirido para modificar sua realidade, tornando-se um cidadão mais consciente. Courtney (2003, p. 43) observa que: “a arte é uma criação humana dotada de valores estéticos — como beleza, equilíbrio, harmonia e contestação — que condensam emoções, histórias, sentimentos e cultura, sendo o teatro uma forma privilegiada de expressão desses elementos”.

Courtney (2003) acrescenta ainda que a imaginação e a criatividade são características intrínsecas ao ser humano, de natureza essencialmente dramática, manifestando-se desde a infância e permanecendo ao longo da vida adulta. Esse processo de dramaticidade é fundamental, pois distingue o homem dos demais primatas, permitindo-lhe utilizar a racionalidade e a intelectualidade em sua plenitude.

De acordo com Santana (2011, p. 98):

> O princípio que deve orientar a prática educativa consiste em promover estratégias que conduzam a criança ao desenvolvimento da autonomia, da identidade e da personalidade, estimulando, ao mesmo tempo, sua criatividade. Essa capacidade de criar, inerente ao ser humano, precisa ser cultivada e fortalecida desde os primeiros anos de vida, em um ambiente escolar que valorize o ensino da arte e do teatro.

O teatro, desde os tempos antigos, é reconhecido como recurso pedagógico e, na atualidade, reafirma-se como metodologia eficaz, capaz de intensificar o processo de ensino-aprendizagem, favorecer o crescimento integral da criança em diferentes dimensões e despertar o interesse pela leitura. Como observam Martins e Barreiros (s.d.), muitos jovens resistem às práticas escolares por considerá-las pouco lúdicas em comparação a outras formas de acesso à informação.

Nesse sentido, o teatro se configura como um meio privilegiado de comunicação e expressão, articulando elementos visuais, musicais, linguísticos e audiovisuais em sua estética própria. Japiassu (2001, p. 22) destaca que: “essa prática mobiliza e integra as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do estudante, tornando-se um instrumento valioso para a compreensão crítica da realidade”.

Reverbel (1997) reforça que o teatro na escola é essencial, pois, por meio de jogos de imitação e criação, a criança é incentivada a descobrir-se, reinventar-se e reconhecer gradualmente o outro e o mundo ao seu redor. Dessa forma, o teatro enriquece o processo de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, especialmente no campo da leitura.

“Existem diversas formas de inserir o teatro na Educação Infantil, sendo a leitura uma das principais, já que ambas estão intimamente ligadas em uma relação dialética” (SANTANA, 2011, p. 25). Costa (2007), citado por Marcondes (s.d.), observa que os efeitos positivos da leitura se ampliam quando as crianças conseguem transferir o aprendizado para outras linguagens, como ilustrações, reescrita de textos, dramatizações, produção de espaços expressivos (jornais, murais, publicidade) e até mesmo na ampliação da frequência de leitura de obras relacionadas ao mesmo tema ou autor.

É importante destacar, conforme Cintra et al. (2002, p.26), que “todas as práticas humanas são tipos de linguagens, já que elas têm a função de demarcar, significar e comunicar”. Essas formas de expressão se manifestam nas crianças por meio do corpo, da oralidade, das artes visuais e da escrita, favorecendo o processo de aprendizagem e fortalecendo a construção da identidade. Além disso, permitem que o sujeito “analise e avalie o resultado de suas ações, interagindo de maneira mais eficaz no meio social em que vive” (LYRA, s.p.).

Nesse mesmo sentido, Pletsch (2003, p.3) observa que:

> O brincar, a arte e a literatura, mediados pelo corpo em movimento, constituem linguagens diferenciadas que possibilitam à criança tanto a internalização do mundo ao qual pertence quanto a exteriorização de sua percepção da realidade. São experiências singulares que envolvem sensações, vivências e apropriação cultural, permitindo também o contato com as emoções, o fortalecimento das relações sociais, a negociação e o convívio coletivo.

Assim, a linguagem deve ser compreendida como fenômeno social, originado da necessidade de interação política, econômica e cultural entre os indivíduos. No âmbito educacional, esse caráter múltiplo da linguagem precisa ser considerado, já que a produção de sentidos em diferentes esferas sociais se fundamenta, sobretudo, na interlocução (SILVA, 2014).

> O teatro pode ser compreendido como uma linguagem universal que favorece a formação de crianças autônomas, críticas e inseridas em experiências coletivas. Já a literatura abre portas para mundos que ultrapassam os limites da obra escrita, permanecendo no leitor como vivência incorporada. Esse universo se concretiza graças ao trabalho do autor com a linguagem (MARCONDES, 2008, s.p.).

Nesse cenário, Wajnsztejn, citado por Santana (2011), ressalta que todas as práticas utilizadas no processo educativo devem ser conduzidas de forma lúdica, sem gerar constrangimentos ou obstáculos que dificultem a aprendizagem. Isso porque a criança precisa desenvolver livremente sua inclinação natural e seu caráter.

O ambiente escolar, por sua vez, desperta no imaginário infantil grandes expectativas. Nesse espaço coletivo, onde informação, comunicação e socialização se entrelaçam, torna-se possível criar ambientes colaborativos que fortalecem e ampliam o processo de ensino-aprendizagem.

O processo de consolidação da leitura e da escrita tem início na educação infantil, quando a criança vivencia experiências simbólicas e lúdicas que favorecem sua aprendizagem. É nesse contexto que o “lúdico pode se fazer presente como ferramenta metodológica que se utiliza dos encantos das músicas e do teatro para formar e instigar leitores ativos e motivados pelas descobertas que são proporcionadas a cada livro que se lê” (SILVA, 2016, p.11).

> Na atualidade, marcada pela comunicação e pela informação, não é mais possível limitar a leitura a uma única interpretação ou restringir o leitor apenas ao universo dos livros. O estudante precisa ser capaz de compreender diferentes linguagens — visuais, gestuais, musicais,

> cinematográficas, teatrais, narrativas infantis, entre outras. A comunicação autêntica vai além da simples decodificação de símbolos gráficos ou imagens, exigindo da criança um papel ativo na construção de significados. Esses sentidos são elaborados a partir de conhecimentos prévios, ou seja, de seu repertório, e também dos suportes utilizados, como jornais, revistas, livros, televisão e imagens (PLETSCH, 2003, p.4).

Formar leitores é uma das tarefas mais complexas e relevantes da escola, sobretudo pela forma como o ensino é conduzido em sala de aula. A leitura, quando articulada de maneira sensível e significativa, auxilia o indivíduo em sua realidade e se torna uma prática prazerosa. Nesse aspecto, o teatro se destaca como recurso excepcional, pois consegue unir emoção e conhecimento, transformando o ato de ler em uma experiência lúdica e enriquecedora.

A leitura pode ser compreendida como mediadora entre o ser humano e sua realidade, permitindo-lhe desvendar o mundo e encontrando na literatura um espaço indispensável de significação. Preservar essa relação é atribuir-lhe sentido (MARCONDES, s.d., p. 3). A literatura, portanto, deve favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo, que desde cedo é envolvido por narrativas fantásticas capazes de reunir, materializar e traduzir desejos e experiências.

O trabalho pedagógico voltado para envolver as crianças de forma lúdica está diretamente relacionado à diversidade de linguagens que podem ser exploradas no ambiente escolar. Corte Vitoria (2010) destaca que essa pluralidade contribui para a formação do repertório de conhecimentos, da identidade e, consequentemente, da cidadania.

Entre essas linguagens, incluem-se o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, os livros, o teatro e as histórias infantis, todos recursos que apoiam o processo de ensino-aprendizagem.

> Cabe ao professor planejar aulas que integrem tais elementos como instrumentos significativos de sua prática. A brincadeira, a arte e a literatura, mediadas pelo corpo em movimento, constituem formas singulares de expressão que permitem à criança internalizar o mundo ao qual pertence e externalizar sua percepção da realidade. Essas experiências possibilitam contato com emoções, fortalecem vínculos sociais, promovem negociações e incentivam o convívio coletivo (PLETSCH, 2003, p. 3).

Marcondes (s.p., p. 4) acrescenta que “é através do sonho e da brincadeira que o indivíduo exercita sua imaginação, experimentando suas forças novas”. Corte Vitoria (2010) reforça que estimular o desenvolvimento das múltiplas linguagens na educação

infantil significa promover uma leitura crítica e reflexiva do mundo, transformando o senso comum em pensamento crítico. Isso implica oferecer às crianças diferentes recursos de expressão, explorar suas especificidades, identificar fenômenos, estabelecer relações, interligar saberes e construir redes de conhecimento que ressignifiquem experiências.

Nesse contexto, o teatro se apresenta como uma estratégia privilegiada no processo educativo, especialmente para o desenvolvimento da leitura e para a formação de leitores competentes. Como observa Sormani (2004 apud SOUZA, 2014, p. 7), “o teatro conecta as crianças com o mundo das artes, abrindo as portas da sensibilidade estética, da reflexão, da capacidade de emocionar-se, de rir, de chorar e de compreender diferentes visões da vida e do mundo”.

> A prática teatral encontra-se intimamente relacionada ao universo das brincadeiras, mais do que qualquer outra forma de expressão artística. Ela constitui a base da criatividade infantil e, por sua natureza sincrética, reúne em si elementos de diversas modalidades artísticas. Dessa forma, torna-se fonte de inspiração e de estímulo para múltiplos aspectos da inventividade das crianças (VIGOTSKI, 2014, p. 89).

Souza (2014, p. 7) amplia essa reflexão ao destacar que o teatro, quando inserido na educação, deixa marcas profundas, pois “constrói nas crianças e nos adultos uma formação humanista emancipatória, transformando-se em um poderoso instrumento de combate ao ceticismo, à ignorância, à mediocridade, ao preconceito e, principalmente, ao adultocentrismo”. Assim, compreende-se que o uso do teatro como metodologia ou estratégia pedagógica enriquece o currículo escolar, desperta a consciência individual e coletiva da criança e promove valores essenciais como confiança, respeito e responsabilidade.

> O teatro, quando utilizado como recurso pedagógico, constitui uma estratégia lúdica capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no campo da leitura, favorecendo a formação de leitores competentes. Por sua natureza interdisciplinar, essa prática atrai especialmente o público infantil, pois faz com que as crianças transitem da imaginação para o concreto, vivenciando experiências que estimulam o desenvolvimento intelectual de maneira singular e que permitem ao discente superar obstáculos (SILVA, 2016, p.10).

Lyra (s.d., p.30) complementa afirmando que “o teatro, inserido no contexto educativo, contribui para a construção de valores como solidariedade e fraternidade,

recolocando o indivíduo em um caminho de evolução e emancipação, além de intensificar a interação entre professor e aluno".

Em consonância com os princípios defendidos por Paulo Freire (1996), que propõe uma educação libertadora, livre de opressões e pautada na ética universal, o teatro se apresenta como prática que dialoga com esses ideais, sem abdicar dos sonhos, da disciplina e dos elementos que compõem o conhecimento.

Embora a legislação educacional destaque a importância das artes — em especial do teatro —, a literatura aponta que muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para implementar tais metodologias, em grande parte devido à visão tradicional de alguns pais que associam à escola apenas o papel de instruir. Contudo, também se observam experiências exitosas em que o teatro foi incorporado às práticas pedagógicas, trazendo resultados significativos, especialmente no desenvolvimento da leitura.

O ato de ler não se limita à decodificação de signos ou à classificação de tipologias neutras. A leitura constitui um processo que envolve práticas culturais e discursivas, capazes de despertar o prazer pelo ato de ler, valorizando tanto a simplicidade quanto o caráter lúdico e as expressões contemporâneas.

Contudo, esse percurso é frequentemente atravessado por tradições arraigadas e por índices de insucesso que revelam a necessidade de investigações mais profundas. Assim, torna-se imprescindível que a leitura seja objeto central de estudos voltados à busca de qualidade e eficácia na formação de leitores críticos e competentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da disciplina de artes no processo educacional não deve ser reduzida à simples transmissão de técnicas ou à apresentação de diferentes modalidades artísticas. Mais do que isso, ela deve ser compreendida como um espaço de criação e de liberdade, capaz de romper com paradigmas tradicionais e abrir caminhos para que a imaginação e a criatividade — pilares de qualquer sistema educativo — possam florescer sem restrições. Nesse sentido, o ensino das artes, e em especial do teatro, assume uma função transformadora, pois possibilita que o estudante ultrapasse barreiras impostas por modelos rígidos de ensino e descubra novas formas de expressão e de construção de conhecimento.

A legislação educacional brasileira reconhece esse papel e orienta que as artes sejam incorporadas ao currículo como instrumentos que potencializam o processo de

ensino-aprendizagem. O teatro, por sua natureza interdisciplinar, dialoga diretamente com a leitura, a escrita e outras áreas do saber, já que os textos dramáticos e as encenações estão profundamente enraizados na história da humanidade e na evolução cultural. Ao trazer para a escola manifestações artísticas, o teatro não apenas promove o contato com diferentes linguagens, mas também desperta no educando a capacidade de refletir sobre o ambiente que o cerca e sobre sua inserção na vida em sociedade.

Esse processo de reflexão é fundamental, pois altera e amplia os mecanismos cognitivos e sociais da criança. Ao interpretar personagens, vivenciar histórias e se colocar no lugar do outro, o estudante desenvolve empatia, senso crítico e consciência coletiva. Além disso, o teatro favorece o fortalecimento de valores como respeito, responsabilidade e cooperação, que são indispensáveis para a formação cidadã.

Outro aspecto relevante é que o teatro cria condições para que o educando experimente emoções de forma controlada e significativa, aprendendo a lidar com sentimentos como alegria, tristeza, medo e coragem. Essa vivência contribui para o equilíbrio emocional e para a construção de uma identidade mais sólida, já que o aluno passa a compreender melhor a si mesmo e o mundo ao seu redor.

Portanto, o teatro na escola não deve ser visto apenas como uma atividade complementar ou recreativa, mas como uma metodologia pedagógica que enriquece o currículo, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a formação integral do indivíduo. Ele conecta arte, cultura e educação em um processo dinâmico que transforma tanto o espaço escolar quanto a própria experiência de ser criança, preparando-a para enfrentar os desafios da vida em sociedade com sensibilidade, criatividade e consciência crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10ª Edição revista - 2006 — 3ª Reimpressão – 2009. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001 – PDF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** volume 6: arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GOES, Patricia Brito. **O Cinema como Arte da Segunda Realidade",** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. Capinas: Papirus, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org). **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário, Porto Alegre, Artmed, 2005.

LYRA, G. J. H. **O teatro, a aprendizagem e a educação infantil.** s.d. Disponível em: https://docplayer.com.br/16231141-O-teatro-a-aprendizagem-e-a-educacaoinfantil.html. Acesso em 3 fev.2026.

MARTINS, Maria Flores Siviero; BARREIROS, Ruth Ceccon. **O teatro como estímulo na formação de leitores**. Gestão Escolar, Paraná. s.d. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_flores_siviero_martins.pdf. Acesso em 2 fev.2026.

OSTROWER, Fagya. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PLETSCH, G. K. **As múltiplas linguagens na Educação Infantil. In: Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil** - COLE, Campinas, 2003. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss16_04.pdf>. Acesso em: 2 fev.2026.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

SOUZA,C. W.de. **Linguagens teatrais e educação infantil: possibilidades para a construção de uma pedagogia de corpos inteiros**. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI). Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2014.Disponivel em: http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR16.PDF. Acesso em 2 fev.2026.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, INTERAÇÕES E APROXIMAÇÕES COM A LINGUAGEM ESCRITA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

TALITA CAMANDAROBA CARVALHO RIBEIRO

Resumo

A cultura escrita está presente no cotidiano das crianças desde os primeiros anos de vida, manifestando-se por meio de livros, placas, embalagens, revistas, listas, histórias, cartazes e diferentes práticas sociais relacionadas à linguagem escrita. Na Educação Infantil, as experiências com a cultura escrita possibilitam que bebês e crianças pequenas ampliem suas formas de comunicação, expressão e compreensão do mundo. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da cultura escrita na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem linguagem, infância, letramento e práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil. O estudo evidencia que as experiências relacionadas à cultura escrita favorecem a oralidade, a imaginação, a curiosidade, as interações sociais e a construção de significados sobre a escrita desde os primeiros anos de vida. Destaca-se ainda o papel do professor enquanto mediador das experiências com diferentes portadores textuais e práticas sociais de leitura e escrita. Conclui-se que a cultura escrita deve estar presente de forma significativa, contextualizada e cotidiana nos espaços da Educação Infantil, respeitando as especificidades da

infância e valorizando as diferentes formas de participação das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cultura escrita; Linguagem escrita; Primeira infância; Letramento.

Abstract

Written culture is present in children's daily lives from the first years of life, manifesting itself through books, signs, packaging, magazines, lists, stories, posters and different social practices related to written language. In Early Childhood Education, experiences with written culture enable babies and young children to expand their forms of communication, expression and understanding of the world. This article aims to analyze the importance of written culture in Early Childhood Education and its contributions to children's integral development in early childhood. The research was developed through bibliographic review, based on authors who discuss language, childhood, literacy and pedagogical practices aimed at Early Childhood Education. The study shows that experiences related to written culture favor orality, imagination, curiosity, social interactions and the construction of meanings about writing from the first years of life. The role of the teacher as mediator of experiences with different textual supports and social practices of reading and writing is also highlighted. It is concluded that written culture should be present in a meaningful, contextualized and daily way in Early Childhood Education spaces, respecting the specificities of childhood and valuing children's different forms of participation.

Keywords: Early Childhood Education; Written culture; Written language; Early childhood; Literacy.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita faz parte das práticas sociais vivenciadas pelas crianças desde os primeiros anos de vida. Mesmo antes da alfabetização convencional, bebês e crianças pequenas entram em contato com diferentes manifestações da escrita presentes no cotidiano, como livros, placas, embalagens, cartazes, revistas, listas, rótulos e histórias.

Na Educação Infantil, as experiências relacionadas à cultura escrita possuem importante papel no desenvolvimento infantil, pois favorecem a ampliação das formas de comunicação, expressão e interação das crianças com o mundo. O contato frequente com diferentes portadores textuais contribui para que as crianças construam hipóteses, curiosidades e significados acerca da linguagem escrita.

Durante muito tempo, a presença da escrita na Educação Infantil esteve associada apenas à preparação para a alfabetização. Contudo, os estudos contemporâneos sobre infância e linguagem apontam a necessidade de compreender a cultura escrita como experiência social e cultural, presente no cotidiano das crianças desde a primeira infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das experiências relacionadas à oralidade, à escuta, à imaginação, à leitura e às múltiplas linguagens na Educação Infantil. Nesse contexto, a aproximação das crianças com a cultura escrita deve ocorrer de forma significativa, lúdica e contextualizada, respeitando os interesses e as especificidades da infância.

Além disso, as experiências com a cultura escrita favorecem o desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da criatividade e das interações sociais. Ao ouvir histórias, observar escritas, explorar livros e participar de situações de leitura compartilhada, as crianças ampliam seu repertório cultural e linguístico.

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da cultura escrita na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem linguagem escrita, letramento, infância e práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

Busca-se ainda refletir sobre o papel do professor enquanto mediador das experiências com a linguagem escrita, destacando a necessidade de garantir às crianças vivências significativas relacionadas à leitura e à escrita na Educação Infantil.

2 A CULTURA ESCRITA NA INFÂNCIA

A cultura escrita faz parte da vida social das crianças desde muito cedo. Ainda bebês, elas observam adultos utilizando celulares, lendo livros, escrevendo listas, manuseando jornais e interagindo com diferentes formas de escrita presentes no cotidiano.

Segundo Soares (2003), o letramento refere-se às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Dessa forma, antes mesmo da alfabetização convencional, as crianças já participam de situações sociais relacionadas à linguagem escrita.

Na Educação Infantil, a cultura escrita deve ser compreendida como experiência cultural e social, e não como antecipação de práticas formais de alfabetização. O objetivo não é ensinar a criança a escrever convencionalmente, mas proporcionar experiências que permitam sua aproximação com diferentes usos e funções da escrita.

As crianças pequenas demonstram curiosidade pelas letras, pelos livros e pelas escritas presentes no ambiente. É comum observá-las perguntando o que está escrito em placas, embalagens e cartazes, além de imitarem adultos escrevendo ou lendo.

Essas manifestações revelam que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita desde muito cedo. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem da linguagem escrita ocorre por meio das interações da criança com o ambiente letrado e com as práticas sociais relacionadas à escrita.

Além disso, o contato com a cultura escrita favorece o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da capacidade simbólica infantil. Durante a escuta de histórias e a exploração de livros, as crianças ampliam seu repertório linguístico e cultural.

Outro aspecto importante refere-se à valorização das experiências infantis. Na Educação Infantil, as práticas relacionadas à cultura escrita precisam respeitar o tempo, os interesses e as formas de expressão das crianças.

Nesse contexto, torna-se fundamental garantir ambientes ricos em possibilidades de leitura, escuta e exploração da escrita, favorecendo experiências significativas e participativas na primeira infância.

3 EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil devem ocorrer de forma integrada às brincadeiras, às interações e às vivências cotidianas das crianças. O contato com livros, histórias, listas, bilhetes, cartazes e diferentes portadores textuais contribui para que as crianças compreendam as funções sociais da escrita.

Segundo a BNCC, as práticas pedagógicas da Educação Infantil precisam garantir experiências relacionadas à escuta, à oralidade, à imaginação e às diferentes linguagens. Nesse sentido, a aproximação com a cultura escrita deve acontecer de maneira significativa e contextualizada.

As rodas de leitura constituem importantes momentos de aproximação das crianças com a linguagem escrita. Durante essas experiências, bebês e crianças pequenas observam imagens, escutam histórias, repetem palavras e

participam de interações relacionadas aos textos.

Além disso, a presença de livros acessíveis no ambiente favorece a autonomia infantil e desperta o interesse pela leitura. Muitas crianças exploram os livros livremente, observando imagens, folheando páginas e criando narrativas próprias.

Outro aspecto importante refere-se às situações reais de escrita presentes no cotidiano escolar. Produção de listas, registros de brincadeiras, identificação dos espaços e escrita do nome das crianças são exemplos de experiências que aproximam as crianças das funções sociais da escrita.

As brincadeiras também favorecem experiências relacionadas à cultura escrita. Durante o faz de conta, muitas crianças reproduzem situações observadas no cotidiano, como escrever receitas, registrar pedidos ou ler histórias para os colegas.

Além disso, as experiências com a linguagem escrita contribuem para ampliar o repertório oral das crianças. Ao ouvirem histórias e participarem de conversas sobre os textos, elas entram em contato com novas palavras, expressões e formas de comunicação.

Nesse contexto, é importante compreender que a Educação Infantil não possui como finalidade a alfabetização formal, mas sim a ampliação das experiências das crianças com a cultura escrita de maneira significativa e prazerosa.

4 LEITURA, ORALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A leitura possui importante papel na construção da cultura escrita na Educação Infantil. Por meio das experiências literárias, as crianças ampliam sua imaginação, desenvolvem a oralidade e constroem significados acerca do mundo e da linguagem escrita.

Mesmo antes de saberem ler convencionalmente, as crianças participam ativamente das experiências de leitura. Bebês e crianças pequenas observam imagens, demonstram interesse pelos livros, repetem palavras e interagem durante a contação de histórias.

Segundo Abramovich (1997), ouvir histórias é uma experiência fundamental na infância, pois desperta emoções, imaginação e curiosidade. Além disso, favorece o desenvolvimento da escuta e da oralidade.

As experiências de leitura compartilhada fortalecem vínculos afetivos e promovem momentos de interação entre crianças e adultos. Durante as rodas de leitura, as crianças observam expressões, escutam diferentes entonações e participam de conversas relacionadas às histórias.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação do vocabulário infantil. O contato frequente com histórias, parlendas, poemas e músicas favorece o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades comunicativas.

A leitura também contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, personagens e contextos, as crianças criam hipóteses, inventam histórias e constroem novas formas de expressão.

Além disso, a exploração de diferentes gêneros textuais amplia o repertório cultural das crianças e favorece a compreensão das múltiplas funções sociais da escrita.

Nesse sentido, as experiências de leitura precisam fazer parte da rotina da Educação Infantil de forma significativa, participativa e acolhedora.

5 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA CULTURA ESCRITA

O professor da Educação Infantil possui importante papel na mediação das experiências relacionadas à cultura escrita. Cabe ao educador organizar

ambientes letrados, selecionar materiais diversificados e promover experiências significativas relacionadas à leitura e à escrita.

Segundo Freire (1996), ensinar exige escuta, diálogo e sensibilidade. Dessa forma, o professor precisa reconhecer as crianças como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Na Educação Infantil, o educador deve favorecer experiências que despertem a curiosidade das crianças em relação à escrita, respeitando suas hipóteses, interesses e formas de participação.

A organização do ambiente influencia diretamente nas experiências das crianças com a cultura escrita. Espaços com livros acessíveis, cartazes, identificações e diferentes portadores textuais favorecem o interesse infantil pela leitura e pela escrita.

Além disso, o professor precisa garantir momentos diários de leitura compartilhada, conversa e exploração dos livros. A repetição dessas experiências fortalece vínculos com a leitura e amplia as possibilidades de interação das crianças com a linguagem escrita.

Outro aspecto importante refere-se à valorização das produções infantis. Mesmo quando ainda não escrevem convencionalmente, as crianças produzem marcas gráficas, desenhos e tentativas de escrita que precisam ser reconhecidas e valorizadas.

As experiências propostas pelo professor também devem considerar a ludicidade e o protagonismo infantil. Jogos, brincadeiras, músicas, dramatizações e exploração de materiais diversos podem favorecer experiências significativas relacionadas à cultura escrita.

A formação continuada dos professores apresenta-se como elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e contextualizadas. O conhecimento acerca da infância, do letramento e do

desenvolvimento infantil contribui para práticas mais sensíveis e intencionais.

Nesse contexto, o professor assume papel essencial na aproximação das crianças com a cultura escrita, promovendo experiências de leitura, escuta e interação que favoreçam o desenvolvimento integral infantil.

6 A CULTURA ESCRITA E AS INTERAÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As interações sociais desempenham papel fundamental na construção da cultura escrita na infância. As crianças aprendem sobre a escrita por meio das relações estabelecidas com adultos, outras crianças e diferentes práticas sociais presentes no cotidiano.

Durante as experiências relacionadas à leitura e à escrita, as crianças observam comportamentos leitores, escutam histórias, compartilham interpretações e participam de situações comunicativas significativas.

As experiências coletivas favorecem o desenvolvimento da oralidade, da escuta e da construção de significados sobre a linguagem escrita. Durante as rodas de conversa e leitura, por exemplo, as crianças fazem perguntas, repetem palavras e relacionam as histórias às suas vivências.

Outro aspecto importante refere-se às brincadeiras simbólicas. No faz de conta, muitas crianças reproduzem práticas sociais relacionadas à escrita, como escrever listas, registrar receitas e ler para os colegas.

Essas experiências demonstram que a linguagem escrita está presente nas brincadeiras e nas interações infantis, sendo construída de maneira significativa e contextualizada.

Além disso, a participação das famílias nas experiências relacionadas à cultura escrita fortalece os vínculos das crianças com a leitura. O compartilhamento de histórias, livros e momentos de leitura em casa amplia as possibilidades de aprendizagem e interação.

A presença da cultura escrita na primeira infância também favorece experiências de pertencimento cultural. As crianças passam a reconhecer a escrita como parte de seu cotidiano e das práticas sociais que vivenciam.

Nesse sentido, as experiências relacionadas à cultura escrita precisam ser compreendidas como práticas sociais, culturais e afetivas presentes na vida das crianças desde os primeiros anos.

7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos avanços nas discussões sobre cultura escrita na Educação Infantil, ainda existem desafios relacionados à compreensão das práticas pedagógicas voltadas à linguagem escrita na primeira infância.

Um dos principais desafios refere-se à antecipação da alfabetização formal. Em muitos contextos, as experiências com a escrita ainda são marcadas por atividades repetitivas e descontextualizadas, centradas na cópia e na memorização de letras.

Essas práticas desconsideram as especificidades da infância e podem comprometer experiências mais significativas relacionadas à leitura, à imaginação e às interações.

Outro desafio refere-se à formação docente. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para compreender as diferenças entre alfabetização e letramento, bem como para organizar práticas pedagógicas adequadas à Educação Infantil.

Além disso, nem todas as instituições possuem ambientes ricos em materiais de leitura e escrita acessíveis às crianças. A ausência de livros, espaços de leitura e diferentes portadores textuais limita as possibilidades de aproximação das crianças com a cultura escrita.

Por outro lado, existem inúmeras possibilidades pedagógicas relacionadas à cultura escrita na Educação Infantil. A valorização das brincadeiras, das experiências literárias e das interações sociais favorece práticas mais significativas e participativas.

As tecnologias digitais também podem ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, desde que utilizadas de forma consciente e adequada à faixa etária.

Além disso, projetos de leitura, rodas de histórias, produção coletiva de textos e exploração de diferentes gêneros textuais constituem importantes estratégias para aproximar as crianças da cultura escrita.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a escrita como prática cultural e social presente na infância, garantindo às crianças experiências significativas e respeitosas relacionadas à linguagem escrita.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura escrita faz parte da vida das crianças desde os primeiros anos de vida, manifestando-se por meio das experiências sociais, culturais e interativas relacionadas à linguagem escrita. Na Educação Infantil, o contato com livros, histórias, cartazes, listas e diferentes portadores textuais favorece o desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da curiosidade e das interações sociais.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a aproximação das crianças com a cultura escrita deve ocorrer de maneira significativa, lúdica e contextualizada, respeitando as especificidades da infância e valorizando as diferentes formas de participação infantil.

As experiências relacionadas à leitura e à escrita não possuem como finalidade antecipar a alfabetização formal, mas ampliar as possibilidades de comunicação, expressão e construção de significados das crianças.

O estudo também evidenciou a importância do professor enquanto mediador das experiências relacionadas à cultura escrita. Cabe ao educador organizar ambientes letrados, promover experiências de leitura compartilhada e valorizar as hipóteses e manifestações das crianças acerca da linguagem escrita.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de garantir experiências literárias e culturais significativas na rotina da Educação Infantil. O acesso aos livros e às práticas sociais de leitura e escrita constitui direito das crianças e elemento fundamental para seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, conclui-se que a cultura escrita deve estar presente de maneira contínua, participativa e significativa nos espaços da Educação Infantil, favorecendo experiências de aprendizagem mais humanas, criativas e acolhedoras desde a primeira infância.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

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

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

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

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

RCNEI. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo

Horizonte: Autêntica, 2003.

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

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

ATELIÊS PARTICIPATIVOS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO: A ARTE COMO LINGUAGEM DE ESCUTA E EXPRESSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ALINE CRISTINE DA SILVA

RESUMO

Este artigo analisa os ateliês participativos como dispositivos pedagógicos capazes de articular criação artística, escuta sensível e expressão infantil na prática docente. Parte-se da compreensão de que a arte, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não deve ser reduzida à atividade decorativa, ao produto final ou à reprodução técnica de modelos, mas compreendida como linguagem, investigação, pensamento e experiência coletiva. O estudo tem como objetivo discutir de que modo os ateliês, inspirados pela abordagem de Reggio Emilia e atravessados pelas contribuições de Loris Malaguzzi, Lella Gandini, Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Carla Rinaldi e Lev Vygotsky, podem ampliar a participação das crianças nos processos de aprendizagem, fortalecendo a autoria, a imaginação, a documentação pedagógica e a mediação docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de obras teóricas e documentos educacionais que tratam da infância, da arte-educação, da escuta, das interações e da mediação cultural. Defende-se que o ateliê participativo constitui uma organização intencional de tempos, espaços, materiais e relações, na qual a criança é reconhecida como sujeito histórico, social, criador e produtor de cultura. A análise evidencia que a potência pedagógica do ateliê não está apenas na oferta de materiais diversificados, mas

na qualidade da escuta, na abertura ao imprevisto, na documentação dos processos e na construção coletiva de sentidos.
Palavras-chave: Ateliês participativos; Arte-educação; Escuta pedagógica; Educação Infantil; Processos de criação.

ABSTRACT

This article analyzes participatory ateliers as pedagogical devices capable of articulating artistic creation, sensitive listening and children's expression in teaching practice. It starts from the understanding that art, in Early Childhood Education and in the first years of Elementary School, should not be reduced to decorative activities, final products or the technical reproduction of models, but should be understood as language, inquiry, thought and collective experience. The study aims to discuss how ateliers, inspired by the Reggio Emilia approach and crossed by the contributions of Loris Malaguzzi, Lella Gandini, Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Carla Rinaldi and Lev Vygotsky, can expand children's participation in learning processes, strengthening authorship, imagination, pedagogical documentation and teacher mediation. Methodologically, it is a bibliographic research, with a qualitative approach, based on the analysis of theoretical works and educational documents that address childhood, art education, listening, interactions and cultural mediation. The article argues that the participatory atelier is an intentional organization of time, space, materials and relationships, in which the child is recognized as a historical, social, creative subject and producer of culture. The analysis shows that the pedagogical power of the atelier is not only in the provision of diverse materials, but also in the quality of listening, openness to the unexpected, documentation of processes and the collective construction of meanings.
Keywords: Participatory ateliers; Art education; Pedagogical listening; Early Childhood Education; Creative processes.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre os ateliês participativos e os processos de criação na prática pedagógica exige deslocar a arte do lugar secundário que historicamente lhe foi atribuído em muitas instituições escolares. Em diferentes contextos, a experiência artística ainda aparece associada ao enfeite, à comemoração de datas, à cópia de modelos previamente determinados ou à ocupação de tempos considerados livres. Essa perspectiva empobrece a potência formativa da arte, pois reduz a criança à executora de comandos e transforma a produção estética em evidência de obediência, não de pensamento. Em oposição a esse modelo, este artigo compreende a arte como linguagem de escuta, investigação e expressão, capaz de revelar modos singulares pelos quais as crianças interpretam o mundo, elaboram hipóteses, constroem relações e produzem cultura (Malaguzzi, 1999; Barbosa, 1998).

A abordagem de Reggio Emilia, amplamente associada ao pensamento de Loris Malaguzzi, tornou-se referência internacional ao defender uma imagem potente de criança: competente, curiosa, relacional, produtora de teorias e atravessada por múltiplas linguagens. A metáfora das cem linguagens não deve ser lida como slogan pedagógico, mas como crítica profunda às escolas que privilegiam apenas a linguagem verbal e lógico-formal em detrimento do corpo, do desenho, da escultura, do movimento, da música, da dramatização, da luz, da sombra, da fotografia, da brincadeira e da experimentação material. Quando Malaguzzi afirma que a criança possui cem linguagens, ele denuncia que a cultura escolar frequentemente lhe rouba noventa e nove, isto é, empobrece a experiência infantil ao submeter a aprendizagem a códigos estreitos e adultocêntricos (Malaguzzi, 1999).

Nesse horizonte, o ateliê participativo não pode ser entendido apenas como uma sala de artes ou como um conjunto de recursos disponíveis. Ele constitui uma escolha ética, estética e política de organização pedagógica. Trata-se de um espaço-tempo no qual as crianças podem explorar materialidades, formular perguntas, confrontar ideias, trabalhar coletivamente e produzir registros que tornam visíveis seus processos de pensamento. Gandini destaca

que, na experiência reggiana, o ateliê opera como lugar de pesquisa, invenção e comunicação, articulando crianças, professores, atelieristas, famílias e comunidade em torno de processos compartilhados de aprendizagem (Gandini, 1999). Portanto, o ateliê não é acessório, mas um dispositivo que reorganiza a própria compreensão de currículo.

A relevância desse debate se amplia quando se considera a tradição brasileira de arte-educação, especialmente a contribuição de Ana Mae Barbosa. Sua proposta triangular, ao articular fazer artístico, leitura da imagem e contextualização, oferece uma matriz teórica potente para romper com práticas meramente espontaneístas ou tecnicistas. A arte, nessa perspectiva, envolve produção, fruição, interpretação histórica e reflexão crítica sobre a cultura visual. Isso significa que o trabalho pedagógico com ateliês precisa garantir às crianças tanto a experiência da criação quanto o contato com obras, artistas, imagens, objetos culturais e narrativas sociais que ampliem repertórios e problematizem visões naturalizadas de mundo (Barbosa, 1998; Barbosa, 2010).

Ao mesmo tempo, a pedagogia freireana contribui para compreender os ateliês como espaços de diálogo, participação e autoria. A criação não se dá em terreno neutro; ela envolve leitura de mundo, escuta do outro, problematização da realidade e construção coletiva de sentidos. Quando Freire afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ele fornece uma chave indispensável para pensar a arte na escola: não se trata de conduzir a criança a um produto previsto pelo adulto, mas de reconhecer seus repertórios, suas perguntas, suas marcas culturais e suas formas próprias de significar a experiência (Freire,1996). O ateliê, nesse sentido, pode ser uma prática democrática ou apenas uma nova roupagem para antigas formas de controle pedagógico.

A contribuição de Carla Rinaldi aprofunda esse entendimento ao colocar a escuta no centro da relação pedagógica. Para a autora, escutar não significa apenas ouvir, mas acolher interpretações, manter-se disponível ao inesperado e construir conhecimento de modo relacional. A escuta é, portanto, uma postura investigativa e ética. Nos ateliês participativos, ela se materializa quando o professor observa gestos, escolhas de materiais, negociações entre crianças,

comentários aparentemente simples e registros visuais que revelam processos complexos de pensamento (Rinaldi, 2012). Sem escuta, o ateliê corre o risco de se converter em oficina dirigida, em que a participação infantil é apenas aparente.

Vygotsky, por sua vez, permite compreender que os processos de criação não são expressões isoladas de uma interioridade individual, mas formas socialmente mediadas de imaginação, linguagem e desenvolvimento. A criança cria a partir das experiências que vive, das interações que estabelece e dos instrumentos culturais que lhe são oferecidos. A imaginação, longe de ser fuga da realidade, reorganiza elementos da experiência e produz novas combinações simbólicas (Vygotsky, 2009). Assim, quanto mais rico for o ambiente cultural e relacional, mais amplas serão as possibilidades de criação infantil. O ateliê participativo, ao oferecer materiais, interlocuções, imagens, narrativas e desafios, amplia a zona de desenvolvimento das crianças e favorece aprendizagens que emergem na relação com o outro (Vygotsky, 2007).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: INFÂNCIA, ARTE E ESCUTA PEDAGÓGICA

A concepção de infância que sustenta os ateliês participativos distancia-se de perspectivas que veem a criança como ser incompleto, passivo ou em preparação para a vida adulta. A pedagogia contemporânea da infância, especialmente no diálogo com Reggio Emilia, afirma a criança como sujeito capaz de participar da produção de conhecimento, de elaborar teorias provisórias e de comunicar suas interpretações por múltiplas linguagens. Essa imagem de criança não é meramente afetiva; ela implica decisões curriculares concretas. Se a criança é competente, a escola precisa oferecer contextos complexos. Se é produtora de cultura, a escola deve escutar suas produções. Se aprende na relação, os espaços precisam favorecer encontros, negociações e investigações compartilhadas (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012).

Na perspectiva de Malaguzzi, a educação infantil deve organizar-se a partir de uma pedagogia das relações. A aprendizagem ocorre em uma rede que

envolve crianças, adultos, famílias, espaços, materiais e comunidade. Por isso, os ateliês não podem ser compreendidos como momentos isolados no planejamento semanal, mas como parte de uma ecologia pedagógica. O ambiente comunica expectativas, valores e possibilidades. Uma sala empobrecida de materiais, imagens e desafios tende a produzir respostas empobrecidas; em contrapartida, um ambiente cuidadosamente planejado pode provocar curiosidade, diálogo e invenção (Malaguzzi, 1999). Essa noção desloca a responsabilidade pedagógica do talento individual da criança para a qualidade das condições oferecidas pela instituição.

Gandini contribui para esse debate ao explicitar que o ateliê, na experiência de Reggio Emilia, surgiu como espaço de ampliação das linguagens expressivas e de qualificação da pesquisa pedagógica. A presença do atelierista, embora nem sempre replicável em todas as realidades escolares, indica uma concepção importante: a arte não é conteúdo periférico, mas modo de conhecer. O trabalho com argila, luz, tecidos, tintas, papéis, sons, objetos naturais e tecnologias visuais possibilita que as crianças investiguem propriedades, relações, formas, narrativas e conceitos. O material, portanto, não é neutro. Ele provoca, limita, convida, resiste e ensina (Gandini, 1999).

A contribuição de Ana Mae Barbosa é decisiva para evitar que o ateliê seja interpretado como espaço de livre expressão sem mediação cultural. A autora criticou tanto o tecnicismo, que reduz a arte à habilidade manual, quanto o espontaneísmo, que supõe que a criança cria melhor quando o professor se ausenta. Sua proposta triangular defende que o ensino da arte se estrutura pela relação entre fazer, ler e contextualizar. Na prática pedagógica, isso significa que as crianças precisam criar, mas também observar obras, conversar sobre imagens, reconhecer artistas, perceber contextos históricos e relacionar produções visuais com a vida social (Barbosa, 1998).

Essa abordagem é especialmente importante porque a escola pode confundir participação com ausência de intervenção. Um ateliê participativo não é aquele em que tudo é permitido sem critérios, mas aquele em que a intervenção docente não anula a autoria infantil. O professor organiza situações,

seleciona materialidades, amplia repertórios, formula perguntas, registra processos e devolve às crianças suas próprias hipóteses para que possam aprofundá-las. Há, portanto, uma mediação sofisticada, que exige estudo e atenção. A liberdade criadora não nasce do vazio; ela se fortalece quando há condições culturais, afetivas e materiais para que a criança possa experimentar e reelaborar sua experiência (Barbosa, 2010; Vygotsky, 2009).

Freire permite compreender essa mediação como prática dialógica. O professor não é mero espectador da criação infantil, mas também não é proprietário do percurso. Ele participa como alguém que problematiza, escuta, oferece palavras, organiza o coletivo e respeita a leitura de mundo das crianças. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo, rigorosidade metódica e consciência de que o conhecimento se constrói em relação (Freire, 1996). No ateliê, essa postura aparece quando o docente evita corrigir prematuramente a produção infantil, pergunta sobre escolhas, valoriza processos e cria situações para que as crianças expliquem, comparem, retomem e transformem suas próprias criações.

Rinaldi aprofunda a dimensão ética dessa relação ao afirmar a escuta como princípio de uma pedagogia participativa. Escutar é reconhecer que a criança possui teorias sobre o mundo e que essas teorias merecem ser investigadas. A documentação pedagógica, nesse caso, torna-se instrumento de escuta, memória e interpretação. Fotografias, falas transcritas, desenhos, sequências de produção, registros do professor e painéis compartilhados não servem apenas para mostrar resultados às famílias; eles permitem revisitar processos, compreender estratégias infantis e planejar novas provocações (Rinaldi, 2012). A documentação transforma o invisível em discutível.

3. ATELIÊS PARTICIPATIVOS: ESPAÇOS, MATERIAIS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO

O conceito de ateliê participativo pressupõe uma organização pedagógica em que crianças e adultos compartilham processos de investigação estética. Diferentemente de uma oficina centrada na reprodução de uma técnica, o ateliê

participativo valoriza o percurso, a experimentação, a pergunta e a transformação dos materiais. Ele se constitui por meio de escolhas intencionais: disposição dos objetos, acessibilidade dos recursos, qualidade da iluminação, possibilidade de circulação, tempo suficiente para retomadas, abertura para produções coletivas e presença de registros. Tais escolhas comunicam às crianças se elas são convidadas a criar ou apenas a cumprir tarefas (Gandini, 1999; Rinaldi, 2012).

A participação infantil precisa ser compreendida de forma rigorosa. Não basta permitir que a criança escolha entre três cores previamente definidas pelo adulto ou cole materiais em um molde já pronto. Isso é participação limitada, muitas vezes apenas decorativa. Em um ateliê efetivamente participativo, as crianças influenciam o percurso, formulam hipóteses, negociam decisões, transformam propostas e têm suas produções consideradas no planejamento seguinte. A participação, portanto, não é concessão do adulto, mas princípio pedagógico que reconhece a criança como sujeito de direitos e de linguagem (Freire, 1996; Malaguzzi, 1999).

Os materiais ocupam papel central nesse processo. Argila, carvão, aquarela, tinta, tecido, madeira, papelão, sementes, pedras, fios, retroprojetores, espelhos, lanternas, fotografias e objetos do cotidiano podem mobilizar investigações muito distintas. Cada material possui uma gramática própria: a argila pede pressão, volume e transformação; a aquarela convida à transparência e ao acaso; o carvão deixa rastros intensos; o tecido permite dobras, coberturas e movimentos; a luz produz sombra, contorno e projeção. Quando o professor conhece essas possibilidades, ele deixa de oferecer materiais de forma aleatória e passa a organizá-los como provocadores de pesquisa (Gandini, 1999).

Entretanto, a diversidade material não garante, por si só, qualidade pedagógica. Uma sala cheia de recursos pode continuar pobre se o professor não escuta os processos infantis ou se utiliza os materiais apenas para chegar a produtos padronizados. A potência do ateliê depende da relação entre materialidade, tempo e escuta. As crianças precisam de tempo para testar, errar,

retomar, comparar e abandonar caminhos. A pressa escolar, marcada por rotinas fragmentadas e pela valorização do resultado imediato, é uma das maiores inimigas da criação. Processos criativos exigem duração, silêncio, conversa, repetição e amadurecimento (Rinaldi, 2012; Vygotsky, 2009).

A organização do espaço também revela concepções de infância. Mesas enfileiradas, materiais inacessíveis e produções expostas apenas quando consideradas bonitas indicam uma pedagogia controladora. Em contrapartida, espaços que permitem pequenos grupos, cantos de investigação, painéis processuais, materiais visíveis e circulação autônoma favorecem a responsabilidade das crianças e a colaboração. Na abordagem reggiana, o ambiente é frequentemente compreendido como um terceiro educador, justamente porque participa ativamente da experiência de aprendizagem (Malaguzzi, 1999; Gandini, 1999). Essa ideia não deve ser copiada como estética pronta, mas reinterpretada criticamente em cada realidade escolar.

Os processos de criação nos ateliês participativos também envolvem conflitos produtivos. Crianças discordam sobre cores, formas, usos de materiais, narrativas e decisões coletivas. Esses conflitos não devem ser eliminados rapidamente pelo adulto; podem ser oportunidades de argumentação, escuta e negociação. A perspectiva freireana ajuda a compreender que o diálogo não é ausência de tensão, mas modo ético de lidar com diferenças. O professor intervém para garantir respeito, ampliar a conversa e devolver ao grupo a possibilidade de decidir, sem transformar toda divergência em problema disciplinar (Freire, 1996).

A criação coletiva merece destaque porque rompe com a lógica individualizante da produção escolar. Painéis, instalações, maquetes, narrativas visuais, mapas afetivos e esculturas coletivas permitem que as crianças percebam a obra como construção partilhada. Nesse processo, aprendem a esperar, argumentar, ceder, insistir, complementar e reconhecer a marca do outro. Vygotsky permite compreender que tais interações ampliam as possibilidades de desenvolvimento, pois a criança realiza com o outro aquilo que,

posteriormente, poderá reorganizar de modo autônomo (Vygotsky, 2007). O ateliê, portanto, é também espaço de aprendizagem social.

A função do professor é decisiva. Ele precisa planejar sem engessar, observar sem se omitir, intervir sem dominar e registrar sem transformar a criança em objeto de avaliação. Essa postura exige formação estética e pedagógica. Professores que não tiveram experiências significativas com arte em sua própria formação tendem a reproduzir modelos prontos, temendo o erro, a sujeira, o imprevisto e a abertura de caminhos. Por isso, discutir ateliês participativos implica também discutir condições de trabalho, formação continuada e cultura institucional (Barbosa, 2010; Freire, 1996).

4. A ARTE COMO LINGUAGEM DE ESCUTA E EXPRESSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreender a arte como linguagem de escuta e expressão significa reconhecer que as produções infantis dizem algo sobre a maneira como as crianças percebem, organizam e reinventam a experiência. Um desenho, uma escultura em argila, uma composição com objetos naturais ou uma instalação construída coletivamente não são apenas produtos visuais; são narrativas, perguntas, relações e pensamentos materializados. A escola que olha apenas para a aparência final da produção perde a complexidade do processo. Por isso, a escuta pedagógica precisa alcançar gestos, escolhas, hesitações, repetições e transformações (Rinaldi, 2012).

A expressão infantil não deve ser confundida com manifestação espontânea sem história. Vygotsky demonstra que a imaginação se alimenta da experiência social. Quanto mais a criança vive, observa, escuta, brinca e interage, mais elementos possui para recombinar criativamente. Assim, quando a escola empobrece o repertório das crianças, também empobrece sua expressão. A arte como linguagem exige contato com a diversidade cultural, com diferentes materialidades e com situações que provoquem curiosidade. O ateliê precisa, portanto, ser atravessado pelo mundo, e não fechado em exercícios repetitivos (Vygotsky, 2009).

A escuta do professor não é passiva. Ela envolve interpretação responsável. Ao observar uma criança cobrindo repetidamente uma folha com camadas de tinta, por exemplo, o professor pode perguntar se há uma investigação sobre cor, ocultamento, textura, força ou simplesmente prazer sensorial. A resposta não está dada; precisa ser construída no diálogo com a criança, com os registros e com a continuidade do processo. Rinaldi afirma que a escuta envolve disponibilidade para a incerteza, pois o adulto não controla previamente todos os sentidos produzidos pelas crianças (Rinaldi, 2012). Essa postura desafia práticas escolares baseadas em previsibilidade total.

A perspectiva freireana reforça que escutar é ato político. Quando o professor considera as hipóteses das crianças, ele rompe com relações verticalizadas de saber. Isso não significa negar a responsabilidade docente, mas exercê-la de forma dialógica. A criança não é deixada sozinha diante dos materiais; ela é acompanhada por um adulto que pergunta, oferece palavras, amplia repertórios e cria condições para que sua expressão ganhe complexidade. Ensinar, nesse sentido, não é transferir formas, mas criar possibilidades para a produção e a construção de conhecimentos (Freire, 1996).

A arte também permite que a escola acolha modos de comunicação que escapam à centralidade da fala. Crianças pequenas, crianças tímidas, crianças com deficiência, crianças em processo de aquisição da linguagem oral ou crianças que vivenciam contextos culturais distintos podem encontrar nos materiais artísticos formas potentes de participação. A noção das cem linguagens de Malaguzzi é, nesse ponto, profundamente inclusiva, desde que não seja tratada de maneira superficial. Ela exige que a escola reconheça a legitimidade de múltiplas formas de expressão e não hierarquize a fala adulta como única via de conhecimento (Malaguzzi, 1999).

Ana Mae Barbosa contribui para que essa multiplicidade expressiva seja também crítica. A leitura de imagens permite que crianças e professores discutam representações, identidades, territórios, corpos, memórias e diferenças. Mesmo na infância, é possível construir experiências de apreciação que não sejam moralistas nem simplificadoras. Ao observar uma obra, a criança

pode dizer o que vê, o que sente, o que imagina, o que estranha e o que relaciona com sua vida. Essa conversa amplia a escuta, pois revela repertórios e interpretações que muitas vezes não apareceriam em atividades tradicionais (Barbosa,1998; Barbosa,2010).

A prática pedagógica com ateliês também exige cuidado para não capturar a expressão infantil em categorias adultas rígidas. É comum que adultos perguntem rapidamente o que a criança desenhou, esperando uma resposta nomeável. Contudo, muitas produções infantis não se organizam inicialmente como representação figurativa estável. Podem ser investigações de movimento, pressão, ritmo, cor, forma ou gesto. A pergunta adulta, quando apressada, pode empobrecer a experiência ao forçar uma nomeação. Escutar, nesse caso, implica observar antes de interpretar e permitir que a criança atribua ou transforme sentidos ao longo do processo (Rinaldi, 2012).

O ateliê participativo favorece a expressão porque cria um campo de liberdade responsável. A criança pode experimentar, mas também aprende a cuidar dos materiais, compartilhar recursos, organizar o espaço e respeitar o percurso dos colegas. Essa dimensão ética é central. A arte não é apenas expressão individual; é convivência. As decisões sobre onde colocar uma produção coletiva, como usar um material escasso ou como preservar a criação do outro envolvem aprendizagem democrática. A pedagogia freireana ajuda a compreender que a liberdade se constitui com responsabilidade, diálogo e respeito mútuo (Freire, 1996).

5. DESAFIOS INSTITUCIONAIS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO

Apesar de sua potência, a implantação de ateliês participativos enfrenta desafios concretos nas instituições educacionais. O primeiro deles é a cultura escolar centrada no produto. Muitas famílias, gestores e até professores valorizam mais a produção final organizada, limpa e reconhecível do que o processo investigativo vivido pela criança. Essa expectativa produz pressão por atividades padronizadas, especialmente em datas comemorativas. O risco é transformar a arte em fabricação de lembrancinhas, reduzindo a criança a

executora de uma estética adulta. Superar esse modelo exige formação e diálogo institucional (Barbosa, 1998; Freire, 1996).

Outro desafio diz respeito ao tempo. Processos de criação não se ajustam facilmente a rotinas excessivamente fragmentadas. Quando as crianças têm poucos minutos para explorar um material, a investigação se torna superficial. O ateliê participativo exige continuidade, retomada e possibilidade de aprofundamento. Isso não significa ausência de organização, mas uma organização que reconheça a temporalidade própria da infância. A escola precisa perguntar se sua rotina favorece experiências significativas ou apenas distribui atividades em uma sequência acelerada (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012).

As condições materiais também são relevantes, mas não devem ser usadas como justificativa absoluta para a ausência de práticas criativas. É evidente que políticas públicas e gestão escolar precisam garantir recursos, espaços adequados e formação. No entanto, o ateliê participativo não depende apenas de materiais caros. Elementos naturais, objetos reutilizáveis, papéis variados, tecidos, luz, sombra, carvão, caixas, fotografias e materiais do território podem constituir investigações ricas. O ponto decisivo é a intencionalidade pedagógica com que esses recursos são organizados (Gandini, 1999).

A formação docente talvez seja o aspecto mais sensível. Muitos professores foram formados em experiências escolares que reprimiram sua própria expressão artística. O medo de não saber desenhar, de não dominar técnicas ou de perder o controle da turma interfere diretamente na prática. A contribuição de Ana Mae Barbosa é importante porque recoloca a arte como conhecimento ensinável, e não como dom. Professores podem estudar imagens, artistas, materialidades, processos de criação e modos de mediação. A formação estética precisa fazer parte da formação pedagógica (Barbosa ,2010).

Também é necessário enfrentar a falsa oposição entre liberdade infantil e intencionalidade docente. Algumas práticas dirigidas demais sufocam a criação; por outro lado, práticas sem mediação podem abandonar as crianças a repertórios restritos. O desafio está em construir uma intervenção que amplie

possibilidades sem colonizar o processo. Freire ajuda a compreender que a autoridade docente não precisa ser autoritária. O professor assume responsabilidade pelo contexto, mas reconhece a autoria das crianças e aprende com suas respostas (Freire, 1996).

A documentação pedagógica pode ser uma estratégia potente de implementação. Ao tornar visíveis os processos, ela ajuda a convencer a comunidade escolar de que o ateliê não é perda de tempo, mas espaço de aprendizagem. Painéis processuais, portfólios, narrativas pedagógicas e reuniões com famílias podem revelar a complexidade das experiências. Contudo, a documentação não deve ser reduzida a exposição estética. Seu valor está na interpretação: o que as crianças investigaram, que hipóteses formularam, que relações construíram e como o professor planejou a continuidade (Rinaldi, 2012).

A gestão escolar tem papel decisivo. Sem apoio institucional, o professor que tenta trabalhar com ateliês pode ficar isolado, enfrentando sozinho problemas de espaço, materiais, limpeza, organização de horários e compreensão das famílias. A criação de uma cultura de ateliê exige planejamento coletivo, projetos integrados, estudo em horários formativos e critérios compartilhados. A pedagogia das relações defendida por Malaguzzi não se limita às crianças; ela envolve a equipe adulta e a comunidade (Malaguzzi, 1999).

As políticas curriculares brasileiras oferecem possibilidades para esse trabalho quando afirmam direitos de aprendizagem, campos de experiência, participação, exploração, expressão e convivência. A Base Nacional Comum Curricular, ao tratar da Educação Infantil, reconhece a importância das experiências corporais, artísticas, culturais e comunicativas, embora sua efetivação dependa da interpretação crítica dos educadores e das condições institucionais (Brasil, 2018). A política curricular, por si só, não transforma a prática; ela precisa ser apropriada por projetos pedagógicos que deem materialidade aos princípios anunciados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ateliês participativos constituem uma possibilidade potente para ressignificar a presença da arte na prática pedagógica. Quando organizados com intencionalidade, escuta e abertura à participação infantil, eles deixam de ser espaços de produção decorativa e passam a operar como contextos de investigação, expressão e construção coletiva de sentidos. A criança, nesse processo, não é apenas destinatária de propostas, mas autora de percursos, hipóteses, narrativas e relações.

A análise desenvolvida ao longo do artigo evidenciou que a força pedagógica dos ateliês não reside exclusivamente na variedade de materiais ou na beleza dos espaços. Esses elementos são importantes, mas insuficientes quando não estão vinculados a uma concepção consistente de infância, arte e aprendizagem. O que sustenta o ateliê é a qualidade das relações que nele se estabelecem: a escuta do professor, o diálogo entre crianças, o tempo para pesquisar, a documentação dos processos e a valorização das múltiplas linguagens.

Também se destacou que a arte, compreendida como linguagem, amplia as formas de participação na escola. Ela permite que crianças expressem ideias, afetos, memórias e perguntas por meio do corpo, dos materiais, das imagens, dos gestos e das composições coletivas. Essa ampliação é decisiva para uma pedagogia mais inclusiva e democrática, pois rompe com a centralidade de uma única forma de comunicação e reconhece a pluralidade dos modos de aprender.

A prática com ateliês participativos, entretanto, não se consolida por improviso. Ela exige formação docente, apoio da gestão escolar, reorganização dos tempos, investimento em documentação e diálogo com as famílias. Exige, sobretudo, coragem pedagógica para abandonar modelos prontos e confiar na potência investigativa das crianças sem abrir mão da responsabilidade do professor. Trata-se de uma docência mais complexa, porque precisa planejar o imprevisível e interpretar processos em movimento.

Conclui-se que os ateliês participativos podem contribuir para uma escola mais sensível, estética e crítica, desde que não sejam reduzidos a uma

tendência metodológica ou a um recurso visualmente atraente. Sua relevância está em recolocar a criança no centro da experiência pedagógica como sujeito criador, relacional e produtor de cultura. Nesse sentido, a arte se afirma como linguagem de escuta e expressão, capaz de transformar não apenas as produções infantis, mas a própria forma como a escola compreende infância, currículo e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 16 maio 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA:CURRÍCULO, MEMÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL

ALINE CRISTINE DA SILVA

RESUMO

Este artigo analisa a inserção da temática indígena no ensino superior de História, considerando sua relevância para a formação docente, para a revisão crítica das narrativas nacionais e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade étnico-cultural brasileira. Parte-se do entendimento de que os povos indígenas não podem ser reduzidos a imagens cristalizadas do passado colonial, pois constituem sujeitos históricos contemporâneos, produtores de conhecimento, memória, território, arte, linguagem e formas próprias de organização social. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, apoia-se em autores como Manuela Carneiro da Cunha, John Manuel Monteiro, Gersem Baniwa, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Circe Bittencourt, Jörn Rüsen, Paulo Freire e Catherine Walsh, além de dialogar com a Lei nº 11.645/2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e documentos curriculares brasileiros. O estudo problematiza a permanência de abordagens escolares e acadêmicas marcadas por eurocentrismo, folclorização e homogeneização dos povos originários, discutindo a necessidade de uma formação histórica que reconheça a pluralidade das experiências indígenas, seus protagonismos políticos e seus direitos territoriais, linguísticos e culturais. Defende-se que o curso superior de

História tem papel estratégico na superação de lacunas formativas, uma vez que prepara professores e pesquisadores capazes de tensionar estereótipos, selecionar fontes diversificadas e elaborar práticas de ensino que articulem historiografia, interculturalidade crítica e compromisso ético com a memória social.
Palavras-chave: Ensino de História; Temática indígena; Formação docente; Interculturalidade; Povos originários.

ABSTRACT

This article analyzes the inclusion of Indigenous themes in higher education History programs, considering their relevance to teacher education, to the critical revision of national narratives and to the construction of pedagogical practices committed to Brazilian ethnic and cultural diversity. It assumes that Indigenous peoples cannot be reduced to fixed images of the colonial past, since they are contemporary historical subjects who produce knowledge, memory, territory, art, language and their own forms of social organization. The research is bibliographic and documentary, drawing on authors such as Manuela Carneiro da Cunha, John Manuel Monteiro, Gersem Baniwa, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Circe Bittencourt, Jörn Rüsen, Paulo Freire and Catherine Walsh, while also engaging with Law No. 11.645/2008, the Brazilian National Education Guidelines Law and national curriculum documents. The study problematizes the persistence of school and academic approaches marked by Eurocentrism, folklorization and homogenization of Indigenous peoples, discussing the need for historical education that recognizes the plurality of Indigenous experiences, political protagonism and territorial, linguistic and cultural rights. It argues that History degree programs have a strategic role in overcoming formative gaps, as they prepare teachers and researchers able to challenge stereotypes, select diverse sources and develop teaching practices that connect historiography, critical interculturality and ethical commitment to social memory.
Keywords: History teaching; Indigenous themes; Teacher education; Interculturality; Indigenous peoples.

1. INTRODUÇÃO

A presença da temática indígena no ensino superior de História constitui uma exigência acadêmica, política e ética diante das disputas contemporâneas em torno da memória, do currículo e da formação docente. Durante longo período, a história escolar brasileira apresentou os povos indígenas a partir de imagens simplificadoras, frequentemente associadas à ideia de “origem” da nação, ao contato colonial ou à condição de grupos destinados ao desaparecimento. Essa leitura não apenas empobrece o conhecimento histórico, como também reforça estereótipos que negam a contemporaneidade indígena e a diversidade de línguas, cosmologias, territorialidades e formas de resistência existentes no país (Cunha, 2012; Monteiro, 1994).

No campo da formação histórica, o problema não se limita à ausência de conteúdos. Trata-se, antes, de questionar quais epistemologias sustentam a narrativa histórica ensinada, quais fontes são legitimadas e quais sujeitos são autorizados a falar sobre o passado e o presente. A temática indígena exige que o ensino de História enfrente a colonialidade do saber, isto é, a permanência de formas de conhecimento que hierarquizam culturas, silenciam experiências não europeias e transformam povos originários em objetos de estudo, e não em produtores de interpretações sobre sua própria história (Walsh, 2009; Baniwa, 2006).

A Lei nº 11.645/2008, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Embora a obrigação legal incida diretamente sobre a educação básica, sua efetivação depende de modo decisivo da formação inicial e continuada dos professores, especialmente nos cursos superiores de História, responsáveis por formar profissionais que atuarão no ensino, na pesquisa, na produção de materiais didáticos e na mediação social da memória (Brasil, 1996; Brasil, 2008).

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de aprofundar a discussão sobre o lugar dos povos indígenas na formação do historiador e do professor de História. Não basta inserir uma unidade temática pontual ou comemorar datas específicas; é necessário reorganizar o olhar historiográfico para compreender os povos indígenas como sujeitos que atravessam diferentes temporalidades: antes da colonização, durante os processos de conquista, nas políticas de catequese, nos conflitos territoriais, nas estratégias de negociação, nas lutas constitucionais e nos debates contemporâneos sobre direitos, educação, ambiente e cidadania (Almeida, 2010; Munduruku, 2012).

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância da temática indígena no ensino superior de História, destacando suas implicações para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas interculturais. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos legais e curriculares da abordagem indígena; problematizar a permanência de estereótipos na historiografia escolar; analisar contribuições teóricas de autores indígenas e não indígenas para o ensino de História; e propor caminhos pedagógicos para uma abordagem crítica, contextualizada e respeitosa dos povos originários.

A metodologia adotada é bibliográfica e documental, com base na análise de obras acadêmicas, legislação educacional e referências curriculares. O artigo organiza-se em seções que articulam fundamentos legais, debates historiográficos, formação docente e possibilidades metodológicas. Essa organização permite compreender que a temática indígena não é um complemento periférico do currículo, mas uma dimensão estruturante para repensar a própria História ensinada no Brasil (Bittencourt, 2018; Rüsen, 2010).

2. FUNDAMENTOS LEGAIS E CURRICULARES DA TEMÁTICA INDÍGENA

A inclusão da temática indígena nos currículos brasileiros deve ser compreendida no interior de um processo histórico mais amplo de lutas sociais, reivindicações de movimentos indígenas e disputas por reconhecimento. A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a organização social, os costumes, as línguas, as crenças, as tradições e os

direitos originários dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Esse reconhecimento rompeu, ao menos no plano jurídico, com perspectivas assimilacionistas que tratavam os povos indígenas como populações transitórias, destinadas à integração compulsória à sociedade nacional (Brasil, 1988; Cunha, 2012).

No campo educacional, a Lei nº 11.645/2008 ampliou o artigo 26-A da LDB e estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial. Tal legislação não deve ser lida como mera imposição administrativa, mas como resposta a uma dívida histórica da escola brasileira com grupos sistematicamente invisibilizados. Ao afirmar a presença indígena no currículo, a lei convoca escolas, universidades e sistemas de ensino a reverem conteúdos, materiais, práticas avaliativas e concepções de formação docente (Brasil, 1996; Brasil, 2008).

Entretanto, a existência da lei não garante, por si só, sua efetiva implementação. Muitos cursos de licenciatura ainda tratam a temática indígena de forma eventual, concentrando-a em disciplinas optativas ou em momentos associados à história colonial. Essa limitação produz efeitos diretos na educação básica, pois professores formados sem repertório historiográfico e antropológico consistente tendem a reproduzir narrativas baseadas em generalizações, imagens românticas ou interpretações ultrapassadas sobre os povos originários (Silva; Grupioni, 1995; Bittencourt, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular também indica a necessidade de trabalhar diferentes sujeitos históricos, temporalidades e formas de organização social. Embora a BNCC tenha sido alvo de debates e críticas no campo do ensino de História, ela reforça a presença da diversidade cultural e das relações étnico-raciais como dimensões importantes da formação escolar. Para o ensino superior, isso implica preparar licenciandos capazes de ler criticamente documentos curriculares, evitando tanto a submissão acrítica às prescrições quanto a recusa abstrata de orientações que podem ser apropriadas pedagogicamente (Brasil, 2018; Schmidt; Cainelli, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ainda que formuladas com centralidade na história e cultura afro-brasileira e africana, contribuem para pensar a educação como campo de enfrentamento ao racismo e às desigualdades simbólicas. Quando articuladas à Lei nº 11.645/2008, essas diretrizes ajudam a compreender que o currículo é espaço de disputa por reconhecimento, representação e justiça histórica. A temática indígena, portanto, não deve aparecer como apêndice, mas como eixo capaz de reorganizar narrativas sobre nação, território, cidadania e cultura (Brasil, 2004; Walsh, 2009).

3. POVOS INDÍGENAS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Um dos maiores desafios para o ensino de História é superar a imagem dos povos indígenas como personagens fixados no passado. Essa representação, ainda presente em livros didáticos, festividades escolares e discursos sociais, reduz a complexidade indígena a figuras genéricas, muitas vezes associadas a adornos, ocas, arco e flecha ou ao "índio" abstrato do imaginário nacional. O problema é que tal imagem elimina diferenças entre povos, apaga conflitos históricos e impede que estudantes compreendam os indígenas como sujeitos contemporâneos, presentes em aldeias, cidades, universidades, movimentos políticos, produções artísticas e debates públicos (Munduruku, 2012; Krenak, 2019).

A historiografia brasileira avançou significativamente ao demonstrar que os povos indígenas não foram meros espectadores da colonização. John Manuel Monteiro mostrou que as relações entre indígenas e colonizadores envolveram alianças, guerras, deslocamentos, escravidão, negociações e estratégias políticas complexas. Essa perspectiva desloca a narrativa tradicional que via os indígenas apenas como vítimas passivas ou obstáculos ao projeto colonial, permitindo compreendê-los como agentes que tomaram decisões diante de contextos violentos e assimétricos (Monteiro, 1994).

Manuela Carneiro da Cunha também contribuiu para mostrar que a categoria "índio" foi historicamente construída no contato colonial e nas políticas

de Estado, sem corresponder à enorme diversidade de povos existentes. A autora evidencia que as identidades indígenas se transformam historicamente, mas essa transformação não significa perda de autenticidade. Ao contrário, a permanência indígena envolve reinvenções, articulações políticas e disputas por direitos em contextos mutáveis (Cunha, 2012).

Gersem Baniwa insiste que o conhecimento indígena não pode ser tratado como folclore ou tradição menor diante da ciência ocidental. Para o autor, os povos indígenas possuem sistemas próprios de produção de conhecimento, educação, espiritualidade, territorialidade e relação com a natureza. O ensino superior de História, ao incorporar essas reflexões, amplia sua capacidade de formar professores que compreendam epistemologias indígenas não como curiosidades culturais, mas como formas legítimas de interpretação do mundo (Baniwa, 2006).

Ailton Krenak, ao criticar a ideia de humanidade separada da natureza, oferece uma contribuição decisiva para pensar a crise civilizatória contemporânea. Sua reflexão permite ao ensino de História articular temática indígena, crítica ao progresso linear, questões ambientais e direitos territoriais. Tal articulação é fundamental porque muitos conflitos envolvendo povos indígenas dizem respeito à disputa por terra, mineração, agronegócio, memória e projetos de desenvolvimento (Krenak, 2019).

Assim, reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos significa abandonar tanto a idealização romântica quanto a visão assimilacionista. Significa compreender que há indígenas falantes de línguas originárias e indígenas falantes apenas de português; indígenas que vivem em terras demarcadas e indígenas em contextos urbanos; indígenas que produzem literatura, cinema, artes visuais, pesquisas acadêmicas e atuação política. A formação em História precisa oferecer instrumentos para que essa diversidade seja compreendida sem reduzir identidades a critérios externos de autenticidade (Munduruku, 2012; Luciano, 2006).

4. ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE

O curso superior de História ocupa posição estratégica na implementação de uma abordagem qualificada da temática indígena, pois forma profissionais que atuarão na educação básica e em diferentes espaços de produção da memória. A formação docente não pode restringir-se ao domínio cronológico dos períodos históricos; ela deve incluir reflexão crítica sobre fontes, narrativas, sujeitos, linguagens e finalidades sociais do ensino. Nesse sentido, a temática indígena exige que a licenciatura confronte seus próprios cânones e interrogue a centralidade atribuída à Europa como medida universal da experiência histórica (Bittencourt, 2018; Rüsen, 2010).

A formação de professores de História deve articular conhecimento historiográfico e conhecimento pedagógico. Não basta que o futuro professor saiba que existem diferentes povos indígenas; ele precisa compreender como transformar esse conhecimento em situações didáticas, como selecionar documentos, como problematizar imagens, como ler criticamente livros didáticos e como construir perguntas históricas que mobilizem os estudantes. A aprendizagem histórica depende da capacidade de relacionar experiências do passado a problemas do presente sem anacronismos simplificadores (Schmidt; Cainelli, 2009).

Paulo Freire oferece contribuição importante para essa discussão ao defender uma educação problematizadora, fundada no diálogo e na leitura crítica da realidade. A temática indígena, quando trabalhada de modo freireano, não se limita à transmissão de informações sobre povos originários, mas convida os estudantes a perceberem como certos discursos foram naturalizados, como o racismo se manifesta na linguagem e como o conhecimento escolar pode reproduzir ou enfrentar opressões. Ensinar História, nessa perspectiva, é criar condições para que os sujeitos leiam o mundo historicamente (Freire, 1996).

Vygotsky também contribui para pensar a mediação pedagógica no ensino superior. A aprendizagem ocorre por meio de interações sociais, linguagem e apropriação cultural. Assim, a formação do licenciando precisa criar experiências em que conceitos como etnocentrismo, colonialidade, território, identidade, fonte histórica e memória sejam apropriados de forma ativa.

Seminários, análise documental, produção de sequências didáticas, leitura de autores indígenas e debates coletivos podem funcionar como mediações que ampliam o desenvolvimento intelectual e profissional dos futuros professores (Vygotsky, 2007).

Uma fragilidade recorrente nos cursos superiores é a separação entre disciplinas teóricas e práticas pedagógicas. Quando a temática indígena aparece apenas em disciplinas de História do Brasil Colonial, corre-se o risco de reforçar a ideia de que os povos indígenas pertencem ao passado. Quando aparece apenas em disciplinas de educação ou diversidade, pode perder densidade historiográfica. O desafio é transversalizar o tema sem diluí-lo, garantindo sua presença em História Antiga comparada, História do Brasil, História da América, historiografia, prática de ensino, estágio supervisionado, museologia, patrimônio e metodologia da pesquisa histórica (Almeida, 2010; Bittencourt, 2018).

A formação docente também deve enfrentar o problema das fontes. Por muito tempo, a história indígena foi escrita quase exclusivamente a partir de documentos coloniais produzidos por viajantes, missionários, administradores e agentes do Estado. Embora tais documentos sejam importantes, eles precisam ser lidos criticamente, considerando seus interesses, silêncios e enquadramentos. Além deles, o ensino superior deve valorizar fontes orais, narrativas indígenas, literatura contemporânea, produções audiovisuais, mapas, objetos, grafismos, documentos de movimentos indígenas e pesquisas produzidas por intelectuais indígenas (Cunha, 2012; Baniwa, 2006).

5. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E CURRÍCULO DECOLONIAL

A interculturalidade tornou-se palavra recorrente em documentos educacionais, mas seu sentido não é neutro. Em uma perspectiva superficial, pode significar apenas convivência entre culturas, celebração da diversidade ou inclusão de conteúdos multiculturais. Em uma perspectiva crítica, como propõe Catherine Walsh, a interculturalidade envolve disputa contra estruturas coloniais de poder, saber e ser. Isso significa que a temática indígena não deve ser reduzida à valorização estética de elementos culturais, mas precisa questionar

as condições históricas que produziram desigualdade, expropriação territorial e silenciamento epistêmico (Walsh, 2009).

No ensino superior de História, uma abordagem decolonial não implica rejeitar todo conhecimento produzido pela historiografia ocidental, mas questionar sua pretensão de universalidade. O estudo dos povos indígenas exige diálogo entre história, antropologia, educação, geografia, linguística, filosofia e produção intelectual indígena. Essa abertura interdisciplinar amplia o repertório analítico e impede que os povos originários sejam interpretados apenas por categorias externas, incapazes de captar sentidos próprios de território, ancestralidade, espiritualidade e comunidade (Baniwa, 2006; Krenak, 2019).

O currículo de História costuma organizar-se por períodos e marcos políticos associados ao Estado, à colonização, à independência, à república e à modernização. Embora essa organização tenha utilidade didática, ela pode apagar temporalidades indígenas que não se ajustam à narrativa nacional. Trabalhar a temática indígena exige interrogar a própria ideia de tempo histórico, reconhecendo permanências, rupturas, memórias ancestrais e modos de transmissão que escapam à cronologia linear do Estado-nação (Rüsen, 2010; Munduruku, 2012).

A pedagogia decolonial também exige atenção às imagens. Fotografias antigas, gravuras coloniais, pinturas românticas e ilustrações escolares contribuíram para fabricar visualidades indígenas marcadas por exotização. A análise dessas imagens pode ser um recurso potente no curso de História, desde que o professor problematize quem produziu a imagem, para quem, em que contexto e com quais efeitos políticos. A leitura crítica de imagens permite mostrar que o olhar também é historicamente construído (Bittencourt, 2018).

A perspectiva intercultural crítica demanda, ainda, deslocar o lugar da fala acadêmica. Isso não significa impedir pesquisadores não indígenas de estudar o tema, mas reconhecer que autores indígenas devem ocupar lugar central na bibliografia, nas aulas, nos eventos e nas pesquisas. A produção de Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Gersem Baniwa, Eliane Potiguara e outros

intelectuais indígenas permite ampliar a compreensão de autoria, memória e conhecimento, rompendo com a tradição que falava sobre os indígenas sem ouvi-los como interlocutores (Munduruku, 2012; Krenak, 2019; Baniwa, 2006).

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA

A abordagem da temática indígena no curso superior de História pode ser fortalecida por práticas pedagógicas que articulem leitura teórica, análise de fontes e produção didática. Uma possibilidade consiste em trabalhar com dossiês documentais compostos por fontes coloniais, textos constitucionais, relatos indígenas, mapas, fotografias, literatura e notícias atuais. A comparação entre essas fontes permite que os licenciandos percebam disputas de linguagem, interesses políticos e transformações nas formas de representação dos povos indígenas (Bittencourt, 2018; Schmidt; Cainelli, 2009).

Outra estratégia relevante é a análise crítica de livros didáticos. Os estudantes do ensino superior podem investigar como os povos indígenas aparecem nas coleções escolares: em quais capítulos, com quais imagens, em que temporalidades, com que vocabulário e com que grau de protagonismo. Essa prática aproxima formação acadêmica e realidade escolar, permitindo que futuros professores identifiquem avanços, lacunas e permanências estereotipadas nos materiais que utilizarão em sala de aula (Bittencourt, 2018).

A produção de sequências didáticas também constitui caminho importante. Em vez de tratar os povos indígenas apenas no início da colonização, as sequências podem abordar temas como diversidade linguística, povos indígenas no Império, participação indígena em conflitos regionais, política indigenista republicana, Constituição de 1988, movimentos indígenas contemporâneos, literatura indígena e conflitos socioambientais. Desse modo, a prática pedagógica rompe com a ideia de presença indígena episódica e constrói uma perspectiva de longa duração (Almeida, 2010; Cunha, 2012).

O uso de literatura indígena contemporânea amplia as possibilidades de ensino. Obras de Daniel Munduruku, por exemplo, permitem trabalhar memória, oralidade, infância, ancestralidade e identidade, articulando História, linguagem

e cultura. O cuidado pedagógico, porém, consiste em evitar que a literatura seja tratada apenas como ilustração afetiva; ela deve ser lida como produção intelectual, estética e política de autores indígenas, capaz de disputar representações sobre seus povos (Munduruku, 2012).

A aproximação com museus, centros culturais, arquivos e territórios também pode enriquecer a formação. Visitas orientadas, análise de exposições e projetos de curadoria crítica ajudam licenciandos a compreender como a memória indígena é apresentada ao público. Muitas exposições ainda reproduzem a lógica do objeto indígena como peça de passado, separado dos sujeitos que o produziram. Uma prática pedagógica crítica deve perguntar quem narra, quem é representado, quem decide a exposição e quais vozes aparecem ou desaparecem no processo (Cunha, 2012; Bittencourt, 2018).

Por fim, a presença de convidados indígenas em atividades acadêmicas, quando realizada com respeito, remuneração adequada e preparação prévia, pode contribuir para deslocar a lógica de fala sobre o outro. A universidade precisa evitar práticas extrativistas de conhecimento, nas quais sujeitos indígenas são chamados apenas para “dar depoimento”. O diálogo intercultural exige reconhecimento da autoria, da autoridade intelectual e das condições materiais de participação dos convidados (Baniwa, 2006; Walsh, 2009).

7. DESAFIOS, LIMITES E RESPONSABILIDADES DA UNIVERSIDADE

A implementação consistente da temática indígena no ensino superior de História enfrenta obstáculos institucionais. Entre eles, destacam-se a ausência de disciplinas obrigatórias específicas, a pouca presença de autores indígenas nas ementas, a formação insuficiente de docentes universitários sobre o tema e a dificuldade de articular pesquisa acadêmica e prática pedagógica. Esses limites não são apenas administrativos; revelam a permanência de hierarquias epistemológicas que ainda definem quais conhecimentos são considerados centrais na formação histórica (Walsh, 2009; Baniwa, 2006).

Outro desafio diz respeito à tendência de transformar a temática indígena em conteúdo comemorativo. Em muitos contextos, a presença indígena aparece

associada ao mês de abril ou a atividades pontuais. No ensino superior, essa lógica precisa ser superada com rigor. A formação do historiador exige continuidade, aprofundamento e complexidade. A temática indígena deve atravessar o currículo como questão historiográfica, política, cultural e pedagógica, e não como evento isolado ou exigência formal para cumprimento de legislação (Brasil, 2008; Bittencourt, 2018).

Também é necessário enfrentar o risco da homogeneização. Falar em “os indígenas” como bloco único obscurece a diversidade de povos, línguas, territórios e experiências históricas. O Brasil reúne centenas de povos indígenas, cada qual com histórias próprias, relações específicas com o Estado e diferentes formas de organização social. A formação em História precisa ensinar o estudante a nomear povos, situar contextos e evitar generalizações que produzem apagamento (Cunha, 2012; Luciano, 2006).

A universidade tem responsabilidade na produção de materiais, pesquisas e práticas de extensão que apoiem a educação básica. Trabalhos de conclusão de curso, projetos de iniciação científica, estágios e programas de residência pedagógica podem contribuir para construir acervos, sequências didáticas, mapas conceituais, podcasts, exposições e materiais de apoio sobre história indígena. Todavia, essas produções devem ser feitas com rigor teórico, consulta a fontes confiáveis e, sempre que possível, diálogo com sujeitos e comunidades indígenas (Freire, 1996; Baniwa, 2006).

A responsabilidade ética também envolve combater discursos negacionistas ou racistas que circulam socialmente. Em contextos de disputa por terras e direitos, povos indígenas são frequentemente alvo de desinformação. O professor de História formado no ensino superior precisa estar preparado para tratar esses debates com base em conhecimento histórico, legislação, análise crítica de fontes e compromisso com os direitos humanos. A neutralidade, nesse caso, não pode significar indiferença diante da violência simbólica e material (Krenak, 2019; Cunha, 2012).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática indígena no ensino superior de História constitui uma dimensão indispensável para a formação de professores e pesquisadores comprometidos com uma compreensão mais justa, plural e crítica da sociedade brasileira. Sua presença no currículo não pode ser reduzida ao cumprimento formal de uma exigência legal, pois envolve a revisão profunda das narrativas históricas, das fontes utilizadas, das metodologias de ensino e das relações entre universidade, escola e sociedade.

O estudo demonstrou que os povos indígenas precisam ser compreendidos como sujeitos históricos contemporâneos, dotados de protagonismo político, produção intelectual, diversidade cultural e direitos específicos. Superar estereótipos exige enfrentar a folclorização, a homogeneização e a ideia equivocada de que a presença indígena pertence apenas ao passado colonial. A formação histórica precisa reconhecer temporalidades múltiplas, vozes indígenas e conflitos que permanecem estruturando o presente.

Defende-se que o curso superior de História tem papel decisivo na efetivação de práticas pedagógicas interculturais. Para isso, deve incluir autores indígenas, ampliar o trabalho com fontes diversas, problematizar livros didáticos, articular teoria e estágio, promover experiências de pesquisa e construir materiais que apoiem a educação básica. A universidade não pode permanecer distante das disputas de memória que atravessam o currículo escolar.

Conclui-se que ensinar história indígena é também interrogar o modo como o Brasil narra a si mesmo. Quando o ensino de História reconhece os povos originários como sujeitos vivos, plurais e produtores de conhecimento, contribui para formar estudantes capazes de compreender o passado sem repetir apagamentos e de atuar no presente com responsabilidade ética, sensibilidade intercultural e compromisso democrático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação; LACED/Museu Nacional, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995.

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

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESÁFIOS, APRENDIZAGEM E CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

SILVANA SAKAKI YAMAMOTO [6]

RESUMO

A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular representa um importante avanço das políticas públicas educacionais brasileiras, assegurando o direito à educação em igualdade de oportunidades. O presente estudo tem como objetivo analisar a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, destacando os desafios enfrentados pelas instituições escolares, o processo de aprendizagem, a importância da atuação docente, da família e da psicopedagogia na construção de práticas pedagógicas inclusivas resultados evidenciam que a inclusão efetiva depende da formação continuada dos profissionais da educação. Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige o compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, promovendo o respeito às diferenças, o desenvolvimento das potencialidades das crianças com TEA e a garantia do direito à aprendizagem com equidade e qualidade social.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Educação Infantil. Aprendizagem. Psicopedagogia.

[6] Graduação em Pedagogia pela Faculdade Brás Cubas (2001); Especialista em Ludoterapia pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2025); Professora de Educação Infantil efetiva na Prefeitura Municipal de São Paulo na CEI JD Silva Telles,

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um dos principais desafios da educação contemporânea ao defender o direito de todas as crianças ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. No contexto dessa perspectiva, destaca-se a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja escolarização requer práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças, na valorização das potencialidades individuais e na promoção de um ambiente educacional acessível e acolhedor. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, princípio reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esses dispositivos legais estabelecem que a escola deve garantir condições para que os estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, tenham acesso a uma educação de qualidade, baseada nos princípios da igualdade, da equidade e da inclusão.

Entretanto, embora os avanços legislativos sejam significativos, a efetivação da inclusão ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados à formação dos profissionais da educação, à adaptação curricular, às práticas pedagógicas, à disponibilidade de recursos didáticos e ao fortalecimento da parceria entre escola, família e equipe multiprofissional. Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel essencial, pois representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período decisivo para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comunicativo da criança. Além da atuação docente, destaca-se a contribuição da psicopedagogia como área interdisciplinar voltada à

compreensão dos processos de aprendizagem e das dificuldades apresentadas pelos estudantes. O psicopedagogo atua de forma preventiva e interventiva, colaborando com professores, famílias e demais profissionais na identificação das necessidades educacionais, na elaboração de estratégias pedagógicas e no acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, discutindo os fundamentos legais da educação inclusiva, os desafios do processo de aprendizagem, o papel da ludicidade, da família, do professor e da psicopedagogia na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tanto se tem falado em inclusão na atualidade, mas muitas vezes essa inclusão hoje em dia é muito discutido e defendido o processo de inclusão, onde não é mais tolerável qualquer prática de exclusão em ambientes escolares, sociais, familiares e outros. Almeja-se possibilitar a entrada do ser humano em sua sociedade, em seu trabalho, em sua casa e não dificultar essa passagem.

O que infelizmente assistimos na sociedade atual é que a inclusão se fixa numa filosofia e no papel que não está sendo praticada em sua totalidade. Quando não é por exclusão direta é indireta que ela acontece.

Toda discussão de inclusão é bonita e estruturada quando ascendida, mas no dia a dia de muitos espaços e situações não assistimos a atuação, a prática da inclusão de todo e qualquer cidadão.

Ainda vivemos numa sociedade preconceituosa e discriminadora, que encobre seus atos negativos apontando o do outro.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Falar de uma sociedade justa e com caráter de igualdade nos leva a discussão da igualdade e justiça desde os primeiros passos do ser humano, especialmente na escola, onde acontecem as primeiras e básicas experiências para a socialização das crianças. Deve estar explícita e praticada em todos os âmbitos escolares, que é justamente onde começa o desenvolvimento da aprendizagem do ser social.

A homogeneização das classes escolares procede de uma identidade que se impõe como a classe desejável e inclusiva, ainda que o 'normal' só se defina pelo anormal, o bonito pelo feio, o velho e o novo e vice-versa.

Educação especial nos remete a ideia de educação inclusiva, especialmente se nos voltarmos aos direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial, determinado como marco de referência a publicação, em janeiro de 2008, do documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, levanta então discussão a respeito da educação especial numa perspectiva inclusiva no Brasil, dando ênfase a LDB, discutindo o que vem fazendo o país para promover uma melhor vida a alunos da educação especial inclusiva.

Em seu capítulo V a Lei de Diretrizes de Base (LDB) faz entendimento do que é a educação especial e organizam diretrizes a serem atendidas para promover o ensino às crianças com necessidades especiais. A educação especial vem se fortalecendo diante a sensibilidade de muitos que percebem a discriminação ou mesmo rejeição por crianças que apresentam algum tipo de limitação, diferença ou dificuldade que o torna a os olhos, diferentes dos que não apresenta qualquer desses elementos. Assim, no caso deste estudo, como as crianças com necessidades especiais.

APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO ATUAL.

Hoje observamos que a aprendizagem tem um papel muito importante no processo educacional percebemos que é um processo inseparável do ser

humano e ocorre quando há uma modificação no comportamento mediante a experiência ou a prática que não podem ser atribuídos a manutenção, lesões ou alterações fisiológicas no organismo. Sabemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regularmente quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de educação infantil para garantir o direito à aprendizagem o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Vale ressaltar que o segundo a LDB, cabe ao governo federal estabelecer em colaboração com os estados o distrito federal e os municípios competências e diretrizes para educação infantil o ensino fundamental e ensino médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos assim verificamos que o ART. 29 da LDB diz que a educação infantil primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos psicológicos intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Para melhor entendimento a partir da LEI Nº 12.796/13 essa etapa passou a ser obrigatória essa lei prevê por exemplo o pleno desenvolvimento da criança até 5 anos de idade.

As atualizações na LDB obrigam os pais a matricularem seus filhos com quatro e cinco anos na pré-escola proíbe a reprovação das crianças nessa etapa, assegura elas uma carga horária mínima anual de 800 horas entre outros benefícios. Sabemos que ninguém nasce e aprendiz embora todo ser nas para aprender e que a capacidade de aprender deve ser desenvolvida nos primeiros anos.

A educação infantil é um investimento na inteligência humana, ela começa na família e a escola deve dar sua contribuição. Cada criança tem um modo de aprendizagem, uma forma própria de processar informações, assimilar um novo conhecimento.

O ambiente escolar é essencial para a possibilitar essas competências. Por meio de estratégia, o corpo pedagógico estabelece técnicas que visam trabalhar todos os aspectos que são responsáveis por construir a aprendizagem

da criança. Desde o maternal, os alunos estimulados à prática que valorizam cada ação, com isso os pequenos conquistam habilidades que vão gradativamente, possibilitando os degraus de sua autonomia diante das situações e dos desafios que surgem em suas vidas. Durante a infância começamos a criar nossas maneiras de interagir com as pessoas que fazem parte do nosso contexto. Ao longo da aprendizagem do pequeno, nota-se que ele perpassa por diferentes fases, são elas o estágio pré-operatório, o estágio sensório-motor, o estágio operatório-concreto e o estágio operatório-formal. Todos eles acompanham uma determinada faixa etária e marca importantes aquisições, tais como a percepção o aspecto cognitivo, a psicomotricidade o pensamento lógico, a compreensão com a experiência vivenciada por outra pessoa entre outros.

A infância é uma fase inicial para o aprendizado. O desenvolvimento da criança parte da “dependência” total de seus pais até a “independência” autônoma da própria identidade, ou seja, todo ser humano necessita de cuidados vitais para sua sobrevivência, até adquirir confiança entre si mesmo é a base da aprendizagem. Durante séculos havia a concepção de que o sistema cognitivo da criança era formado por poucos princípios inatos de aprendizagem no nascimento e que todo o restante era resultado da operação desse princípio sobre os “estímulos” recebidos. Após vários estudos sobre o desenvolvimento dos bebês constatou-se que a criança nasce com uma rica estrutura organizacional para processar informações.

Foram conseguidos vários progressos na compreensão da estrutura dos principais sistemas sensoriais da visão e da audição. Estes sistemas que levam as informações para os processos centrais do sistema cognitivo. A estrutura inata do sistema cognitivo é chamada de "arquitetura" a arquitetura cognitiva fornece os fundamentos necessários para possibilitar a aprendizagem. (DOCKRELL. MESHANE, 2000).

> Conforme (SMITH e STRICK 2001, p.24) Durante a primeira e segunda infância as regiões do cérebro, tornando-se cada vez mais especializados. Novas conexões entre partes de cérebro também são formadas, de modo que essas áreas especializadas podem cooperar durante níveis

> superiores de pensamento. O processo contínuo de amadurecimento cerebral explica por que as crianças se tornam gradualmente capazes de fazer coisas que não podiam fazer antes.

Nessa temporada de desenvolvimento, que costumamos chamar de "fase de graça" as crianças querem toda a atenção dos adultos, para apreciarem suas descobertas, gostam de interação e dos estímulos que são dedicados a elas. Essa também é uma fase que requer cuidados intensivos tanto com a saúde quanto com risco de acidentes porque são fatores que além de afetar a saúde física, podem comprometer o desenvolvimento cerebral, que está em plena evolução. Pois algumas doenças ou acidentes graves podem causar problemas futuros na aprendizagem. Segundo (FONSECA 1995, p.163)

> A aprendizagem humana exige um conjunto mínimo de requisitos que podemos traduzir por uma totalidade funcional neuropsicológica. Sem o número de condições funcionais indispensáveis, a aprendizagem não se processa normalmente, e nesse sentido, estamos em presença de uma disfunção cerebral.

A aprendizagem é uma mudança, e tudo que é novo é considerado uma ameaça à criança pois sabemos que a pessoa tem resistência a mudanças, podemos perceber que educação e desenvolvimento da criança vieram para trazer transformações e que acontecem de forma coletiva conhecimentos e mudanças constantes.

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência, pode ser caracterizada pelo estilo sistemático, intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar.

As principais funções cognitivas que permitem a aprendizagem são: Atenção: refere-se à seleção é a manutenção de um foco mediante um estímulo ou uma informação; Memória: é a capacidade de armazenar informações e lembrar-se delas para utilizá-la no presente. Linguagem: habilidade de uso de

palavras, símbolos, gestos e sons para se comunicar; Percepção: refere a habilidade de reconhecer, organizar e dar significado a um estímulo vindo do ambiente através dos órgãos sensoriais; Funções executivas: são atividades neuropsicológicas responsáveis pelo planejamento e pela execução de tarefas que envolvem habilidades como raciocínio lógico estratégia, tomada de decisões e resolução de problemas.

A vida de todo e qualquer ser humano precisa passar por determinados caminhos e sensações para fazer valer de forma completa. Dentre as etapas necessárias, destaca-se o processo de aprendizagem como um dos principais, e pode ser notado ainda nos primeiros anos de vida de uma criança.

O desenvolvimento geral do indivíduo será resultado de suas potencialidades genéticas e, sobretudo, das habilidades aprendidas durante as várias fases da vida. A aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo. O processo para uma aprendizagem eficaz depende de inúmeros fatores, dentre os quais frementes são: o talento do professor, o tipo intelectual do aluno, as oportunidades oferecidas pelo ambiente imediato da escola perspectivas futuras de vida do aluno.

Aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida, desde a mais terá infância até a mais avançada velhice. Normalmente uma criança deve aprender a andar e falar, depois a ler e escrever, aprendizagens básicas para atingir a cidadania e a participação ativa na sociedade já os adultos precisam que lhe forneça a satisfação das suas necessidades básicas. O convívio com outras pessoas é outro aspecto fundamental ele proporcionará a aprendizagem da diversidade como também aprendizado de regras sociais e de convivência. Ela também aprende através dos desafios, em um ambiente atrativo e organizado ao ser desafiada, ela adquire novas formas de pensar provocando a imaginação, o desenvolvimento da sensibilidade e construção do conhecimento.

Dessa forma a aprendizagem envolve uma mudança duradoura no indivíduo, que não está marcada por sua herança genética. A aprendizagem se constitui no processo de socialização do indivíduo e se desenvolve gostos,

habilidades, preferências, contribui para a formação de preconceitos, vícios, medos e desajustamentos patológicos. É fundamental para se concluir como está a transcorrendo a aprendizagem a observação do comportamento do indivíduo. Destarte, a aprendizagem não pode ser observada diretamente; só pode ser inserida do comportamento ou do desempenho de uma pessoa.

Devem ser observados determinados características do desempenho da criança que serviram como indicadores do desenvolvimento da aprendizagem ou da aquisição de uma habilidade. A característica principal é quando o desempenho da habilidade melhorou, durante um período de tempo no qual houve a prática. A pessoa sendo assim mais capaz de desempenhar a habilidade do que era anteriormente.

Constatamos que dentre todos os fatores de influência no processo de aprendizagem, o que é mais importante deles é sem dúvida, a motivação. Sem motivação não há aprendizagem. Podem existir os mais diversos recursos para a aprendizagem, mas se não houver motivação ela não acontecerá. A motivação existe quando o indivíduo se propõe a emitir um comportamento desejável para um determinado momento em particular. O indivíduo motivado é aquele que se dispõe a iniciar ou continuar o processo de aprendizagem. E que ela se desenvolve de acordo com as funções psicológicas da criança com interferência de outros fatores, tanto "biológicos", que afetam o sistema orgânico quanto fatores "sociais", que se referem ao meio físico em que a criança está inserida e as oportunidades de aprendizado que ela tem para se desenvolver.

Mediante essas concepções se destaca também a brincadeira (BOSSA; OLIVEIRA, 2000, p.25)

> O modo de brincar da criança reflete esta passagem de subjetivo ou objetivo, do eu e do outro, com o declínio da brincadeira simbólica e do nascimento do jogo de regras, por volta dos cinco anos, onde o outro é pouco a pouco mas percebido e respeitado como alguém separado, que também, gosta de ganhar e sofrer ao perder. A construção da moralidade se afirma no social vivido internalizado.

Nesta concepção, admite que o ato de brincar está intrinsecamente ligado ao prender, passando as experiências simbólicas a maturidade da compreensão,

que a criança vai adquirindo com meio e os objetos que manipula. No ambiente da educação infantil é possível observar as interações entre as crianças e as descobertas que elas realizam. A ludicidade está presente no cotidiano escolar e é uma ferramenta importante no processo do desenvolvimento da criança além de estimular a imaginação e a criatividade, a ludicidade é prazerosa no processo do ensino de aprendizagem brincar também está inserido em nossas vidas desde a infância e da oportunidade de imitar coisas conhecidas ou construir novas. É um recurso metodológico de suma importância para analisar na aprendizagem das crianças da educação infantil. A aprendizagem da criança não acontece de forma isolada, é feita em parceria com outras pessoas, e ocorre em diferentes contextos sociais ao longo de sua experiência nas práticas culturais de sua comunidade, assim como as práticas vivenciadas nas instituições educacionais.

Diante da atualidade é preciso despertar na criança o desejo de aprender, envolvendo em atividades lúdicas e etc. Ser docente e trabalhar na parte da concepção dos alunos, dialogar com eles e ter consciência de que aprender não é memorizar e sim uma reestruturação ao sistema de compreensão do mundo, para que a criança se desenvolva e evolua, precisa de estímulos dos adultos. A comunicação entre professor e as famílias contribuem para o aprendizado da criança. Entendemos que a aprendizagem é um processo perceptivo, em que se dá uma mudança na estrutura cognitiva, e depende da intensa atividade do indivíduo em seus aspectos físicos, emocional, intelectual e social.

A aprendizagem é um processo complexo que envolve a esfera das relações sociais "Inter e intrapessoais" vividas na escola. No sentido mais profundo, vai além do ato de inserir, de trazer a criança para a educação infantil. Significa envolver, compreender, participar, experimentar e conviver, para que a aprendizagem tenha significado.

O professor ao longo do processo educativo vem se conscientizando da sua necessidade de reciclar e estar informado do papel que desempenha na educação, deixando de ser aquele que só transmite conteúdos passando a ser mediador do conhecimento. Este também é um período que requer cuidado

intensivo, tanto com a saúde quanto com o risco de acidentes, porque são fatores que além de afetar a saúde física, podem comprometer o desenvolvimento cerebral que está em evolução, pois algumas doenças ou acidentes graves podem causar problemas futuros na aprendizagem.

Segundo Alves (2000, p133)

> Aprender é uma das coisas mais bonitas mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar a descobrir esse prazer, a "degustar" o sabor dessa iguaria, é acender as mais altas esferas da atração humana. A escola existe para estimular a gula pelas delícias de poder saber, pois a capacidade de sentir prazer não é um dom natural, precisa ser aprendida.

A aprendizagem resulta sempre das experiências vividas pelo indivíduo que servem como patamar para novas aprendizagens. As funções cognitivas são responsáveis por permitir a aprendizagem, pois é a partir da relação entre elas, que entendemos os processos mentais e os comportamentos humanos.

No cenário escolar entendemos que o processo de aprendizagem envolve vários agentes e aspectos para que seja efetivado. A relação criada entre quem ensina e quem aprende é muito importante para ele, pois é necessário buscar uma forma harmônica entre esses indivíduos. Muitas crianças aprendem a ler e escrever sem grandes dificuldades, no entanto outros para obter sucesso precisarão de alguma ajuda especial. É importante que o professor conheça as manifestações do pensamento infantil, quando a escola e a família estão em sintonia a tendência é que tudo isso flua melhor.

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA APRENDIZAGEM

Na realidade sabemos que a psicopedagogia no Brasil hoje é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem em suas dificuldades, e sua ação profissional deve englobar vários Campos de conhecimento.

Segundo nos diz Méry (1985), os centros psicopedagógicos, a primeira forma de atuação da psicopedagogia, foram fundadas na Europa a partir da

segunda metade do século XX. atender pessoas que apresentam dificuldade de aprendizagem, apesar de serem inteligentes, por meio da integração do conhecimento psicopedagógico e psicanalíticos. A psicopedagogia busca dar ao professor e ao aluno um nível de autonomia na busca do conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilita uma postura crítica em relação à estrutura da escola e da sociedade em que ela representa. Ao buscar-se a melhor metodologia a ser utilizada pelo psicopedagogo em sua atuação fica nos, também, a dúvida de como agir com "problemas ou distúrbios de aprendizagem". Para alguns estudiosos dificuldades significa algo mais amplo que inclui qualquer tipo de obstáculo experimentado durante o processo de aprender, em decorrência de fatores variados que podem ter causas endógenas e exógenas.

Desse modo, a psicopedagogia surge como um objetivo de auxiliar pessoas com dificuldade de aprendizagem. Durante muito tempo, a dificuldade de aprendizagem, que é a primeira preocupação da psicopedagogia, era vista como um fator da parte do processo de aprendizagem. Os educadores ficavam inquietos diante das dificuldades que se tornavam obstáculos, trazendo sentimento de incapacidade, para resolvê-los e recorriam a ajuda de especialistas.

O surgimento da psicopedagogia veio, não como mais uma especialidade para se juntar a tantas outras dentro da escola, mas como uma especialidade que tem como objetivo de estudo "aprendizagem" e o "aprendente", objetivando colaborar com a escola considerando suas especialidades.

Nesse sentido a contribuição da psicopedagogia consiste em reorganizar e buscar estratégias de trabalho, promover a integração e a participação dentro da escola onde todos os membros envolvidos se sintam parte responsável de um todo que precisa caminhar com autonomia e emancipação.

A escola tem um papel social de integrar a descoberta, a reflexão e a ação dos alunos, para que se sintam construtores do conhecimento e não receptores de informações prontas e absolutas. O professor, portanto, deverá estar sempre muito atento às mudanças de comportamento dos alunos ou a qualquer

alteração em seu desempenho escolar sejam elas apresentadas na sala de aula no pátio ou ainda em uma excursão da escola.

O termo dificuldade de aprendizagem tem sido, falado, estudado e discutido constantemente nos atuais. Assim a escola e os pais devem criar parcerias para conseguirem enfrentar o problema sem que um fique apenas atribuindo a culpa ao outro. Os problemas de aprendizagem podem ocorrer no inicio da vida escolar como durante e surgem em situações diferentes para cada aluno, todo e qualquer problema de aprendizagem sugere um cuidado amplo trabalho, além de uma investigação no campo em que se manifesta, este trabalho envolve a participação do professor e da família da criança, para fazerem uma análise da situação e levantar informações sobre o que está representando esta dificuldade ou empecilho para que este aluno não aprenda.

Na educação infantil especificamente, como se trata de crianças pequenas, estes profissionais podem traçar metas de trabalho com toda a equipe envolvida no processo de ensino, com o objetivo de estudar as diretrizes da educação infantil, promover momentos de diálogo com as famílias dentro da instituição avaliar o contexto social da realidade dos seus educandos desenvolver projetos pedagógicos educacionais, para um trabalho significativo, e detectar possíveis dificuldades de aprendizagem ou sociabilidade entre as crianças, orientando os professores e as famílias na busca de soluções eficazes e tantas outras estratégias que valorizem o potencial de aprendizagem de seus educandos.

Diante disso, vale refletir esse trecho citado por Fagale (1999, p. 12). "A todas as gaivotas aprendizes que buscaram algo além do pão e do peixe, além da informação, descobriram que todas as gaivotas podem ter a liberdade e o direito de voar e criar, pelo mundo do conhecimento".

Portanto nesta rica reflexão da autora, percebe-se o elo entre aprendizagem e liberdade, a importância da intervenção psicopedagógica no sentido preventivo, para promover uma aprendizagem como tripé dinâmico e entre sentir, pensar e agir transformando o conhecimento científico em reflexão e ação.

Neste processo é indispensável a participação e orientação ao psicopedagogo, não se pode jogar toda a responsabilidade do processo de ensino barra aprendizagem somente ao professor, mas o educador também não pode se isolar do processo

CONSIDERÇÕES FINAIS

A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na escola regular constitui um importante avanço na garantia dos direitos educacionais e na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e igualitária. Ao longo deste estudo, verificou-se que a legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva, cabendo às instituições escolares desenvolver práticas pedagógicas capazes de promover o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Observou-se que a Educação Infantil desempenha papel fundamental nesse processo, por representar uma etapa decisiva para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comunicativo das crianças. Nesse contexto, torna-se indispensável que os profissionais da educação estejam preparados para reconhecer as singularidades de cada estudante, adotando metodologias flexíveis, estratégias lúdicas e recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades das crianças com TEA.

Também foi possível compreender a importância da atuação integrada entre escola, família e equipe multiprofissional, especialmente da psicopedagogia, cuja contribuição possibilita identificar dificuldades de aprendizagem, orientar práticas pedagógicas e fortalecer ações preventivas e interventivas voltadas ao desenvolvimento infantil. Essa parceria amplia as possibilidades de construção de um ambiente escolar acolhedor, acessível e comprometido com a aprendizagem significativa. .

Conclui-se que a inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista deve ser compreendida como um compromisso coletivo que ultrapassa o cumprimento da legislação, exigindo sensibilidade, planejamento, cooperação e respeito às diferenças. Promover uma educação inclusiva significa reconhecer

as potencialidades de cada estudante, valorizar a diversidade humana e garantir condições para que todos possam aprender, participar e desenvolver-se plenamente, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, humana e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. et al, Comparação entre as teorias de aprendizagem de Skinner e Brandura. **Cadernos de graduação: Ciências Biológicas e da Saúde**, V.1, n.p. 81-90, nov. 2013.

AUSUBEL, D. e NOVAK, A. **Psicologia educacional.** 3º ed. Rio de Janeiro:

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CNE: Brasília, 2001.

_____. **Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB).** Lei n° 9394/96. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 06 junho. 2026

BRUNER, J. **O processo da educação geral 2º ed.** São Paulo: Nacional, 1991.

BUENO, J.G.S. **"A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular".** Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

CARNEIRO, M. A. **LDS fácil de entender.** Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.) **A criança e seu desenvolvimento.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSE, E. A. & COELHO, M. T. (1996) **Problemas de aprendizagem.** Editora Ótica. São Paulo.

GRAÇA, Sánchez, Jesús-Nicasio **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**, Jesús-Nicasio Garcia Sánchez; trad. Emani Rosa – Porto Alegre: Artmed. 2004.

SILVA, Maria de Fátima Mineto Caldeira et. Al. **Dificuldade de aprendizagem**/Maria de Fátima Caldeira Silva et. Al. – Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2007.88 P.

SMITH, Corine e STRICK, Lisa. **Dificuldade de aprendizagem de A a Z**, um guia completo para pais e educadores. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

LDB – **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA.

SILVANA SAKAKI YAMAMOTO [7]

RESUMO

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da organização da educação pública brasileira, estando prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esse modelo de gestão fundamenta-se na participação coletiva, na descentralização das decisões e na valorização do diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, fortalecendo a autonomia da instituição de ensino e promovendo uma educação comprometida com a formação cidadãos resultados evidenciam que a efetivação da gestão democrática depende do compromisso coletivo entre gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade local, possibilitando a construção de um ambiente escolar mais participativo, inclusivo e comprometido com a qualidade social da educação. Conclui-se que o fortalecimento das práticas democráticas favorece o desenvolvimento institucional, amplia a autonomia escolar, incentiva a corresponsabilidade entre os sujeitos e contribui para a consolidação de uma escola pública capaz de responder aos desafios contemporâneos por meio do diálogo, da participação e da transformação social.

Palavras-chave: Gestão democrática. Projeto Político-Pedagógico. Participação. Coordenação pedagógica. Gestão escolar.

[7] Graduação em Pedagogia pela Faculdade Brás Cubas (2001); Especialista em Ludoterapia pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2025); Professora de Educação Infantil efetiva na Prefeitura Municipal de São Paulo na CEI JD Silva Telles,

INTRODUÇÃO

A gestão democrática representa um importante avanço na organização das instituições escolares brasileiras, sendo reconhecida como princípio constitucional da educação pública e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esse modelo de gestão rompe com práticas centralizadoras e burocráticas, valorizando a participação coletiva nos processos administrativos, pedagógicos e decisórios da escola. Dessa forma, busca-se fortalecer a autonomia institucional, promover o exercício da cidadania e garantir maior compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar com a qualidade da educação. Nas últimas décadas, as transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas passaram a exigir novas formas de organização das instituições educacionais. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos para tornar-se um ambiente democrático de construção coletiva, no qual gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade local compartilham responsabilidades na elaboração, execução e avaliação das ações educativas. Entre os principais mecanismos de democratização da gestão escolar destacam-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os Conselhos Escolares, os Conselhos de Classe, a Associação de Pais e Mestres (APM), os Grêmios Estudantis e demais espaços de participação coletiva. Esses instrumentos favorecem o diálogo, ampliam a transparência administrativa e fortalecem a corresponsabilidade dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume papel estratégico como articulador das ações pedagógicas e mediador das relações entre os diversos segmentos da comunidade escolar. Sua atuação está voltada à promoção da formação continuada dos professores, ao acompanhamento das práticas pedagógicas, ao fortalecimento do trabalho colaborativo e à implementação dos princípios da gestão democrática no cotidiano da escola. Diante dessa perspectiva, o

presente trabalho tem como objetivo analisar os mecanismos de construção da gestão democrática escolar, destacando a importância da participação coletiva, dos órgãos colegiados, do Projeto Político-Pedagógico e da atuação do coordenador pedagógico na consolidação de uma escola pública democrática, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais que discutem a gestão democrática, a organização escolar e o papel do coordenador pedagógico. Entre os principais referenciais teóricos destacam-se Paro (2010), Luck (2013), Cury (2002), Gadotti (1990), Bordignon (2005), Libâneo (2018), Veiga (2013) e a legislação educacional vigente.

A relevância deste estudo está na compreensão de que a gestão democrática constitui um dos principais caminhos para a construção de uma educação pública de qualidade social, fundamentada na participação, na inclusão, na autonomia e no compromisso coletivo com o desenvolvimento humano e a transformação da realidade educacional.

MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

De acordo com Paro (2010, p. 133) “a construção da autonomia da escola só poderá efetivar-se se houver participação efetiva de todos os atores nos processos de estudo, planejamento, execução e tomadas de decisões das ações que permeiam o cotidiano escolar”.

Um desses Projetos que envolvem a participação de toda a comunidade escolar e local é o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) da unidade, o qual é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. É muito importante a participação de toda a comunidade

escolar (pais, alunos, funcionários e gestores) na construção do Projeto Político Pedagógico da Unidade escolar, (BORDIGNON, 2005.p.27)

Pois, para que de fato ele exista é necessário mobilizar a todos de forma espontânea, proporcionando situações onde se permitem pensar, refletir, aprender e realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

> (...) a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador, que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. (2013, p. 17)

Com a participação de todos a escola passa a ser um lugar público, de debates, de diálogos e de reflexões de maneira coletiva buscando uma reorganização da escola, buscando no P.P.P. um referencial para a compreensão de nossas práticas pedagógicas.

Tendo em vista que a escola é uma instituição onde há relações sociais entre os indivíduos de diferentes seguimentos, os quais regem normas e orientações, é relevante colocarmos aqui os órgãos colegiados.

O órgão colegiado, uma forma de descentralizar decisões técnicas e burocráticas da gestão escolar, articulando ações com o objetivo de ajudar a Unidade Escolar em todos os seus aspectos, através da participação e interação de toda a comunidade, pais, alunos, professores e funcionários.

> [...]Entende-se que os membros do órgão colegiado sejam apenas o ponto de partida, para que todos os pais se envolvem com os trabalhos da escola, cabendo aos primeiros buscar os meios para promover esse envolvimento. Seu maior significado está centrado na maior participação na vida escolar como condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade, assim como a comunidade nela que se constitui na base para maior qualidade de ensino [...] (LUCK, 2006, p. 66)

Entre os órgãos do colegiado podemos destacar: o conselho escolar, o conselho de classe e a Associação de Pais e Mestres, prevalecendo a preservação representativa de diversos segmentos da escola. Tanto o conselho

escolar quanto o conselho de classe possuem uma configuração que estabelece um relacionamento de interação com a comunidade.

O conselho de classe é outro órgão do colegiado que tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do processo de trabalho escolar. Fazem parte do concelho de escola equipe docentes, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e outros membros da comunidade escolar, mas para que tenha uma atuação mais presente da comunidade escolar como um todo e não apenas educacional seria relevante a participação de todos os envolvido, entre eles alunos e pais.

A A.P.M., por sua vez, é um órgão de caráter jurídico, sem fins lucrativos, com participação de educadores e responsáveis pelos estudantes. Está envolvida no trabalho pedagógico e no funcionamento administrativos da escola. Sua atribuição é auxiliar no gerenciamento dos recursos financeiros, o que inclui verbas públicas (como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE), parcerias, convênios (como o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação – MEC) e doações. Ela deve debater envolvendo o Conselho e outros colegiados existentes – e mostrar à direção a visão da comunidade sobre cada atividade proposta, além de contribuir para mobilizar recursos humanos e materiais e estabelecer parcerias, entre outras atividades para melhorar a qualidade do ensino.

> São as atuações da atuação de pais e mestres e do conselho escolar que batizam as ações da direção, propõem novas possibilidades a administração da escola e oferecem apoio aos seus projetos que precisam de uma ampla participação. (ROBLE, 2008, p.61)

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A GESTÃO ATUAL

A educação em nosso país passou por muitos avanços ao longo dos anos desde o período militar (1964-1985) onde vivíamos um regime de caratê autoritário, ditatorial e centralizador, exercendo seu poder diante da população.

A população almejava transparência principalmente na governança do próprio Estado. Em oposição ao regime militar, partidos políticos se articulam e

utilizam como plataforma de governo as perspectivas democráticas participativas com o apoio da população, com objetivo de participar diretamente da elaboração de políticas sociais e garantir canais de fiscalização e controle da ação estatal.

Ao longo dos anos o Estado brasileiro passou por questionamentos em relação ao controle público e as demandas sociais. A população através de seus movimentos grevistas, sindicais, e a luta por eleições diretas, começou uma busca em prol da democracia. Democracia, portanto, é um regime governamental onde o povo exerce o poder junto as decisões políticas.

Vivemos em mundo marcado por constantes mudanças, culturais, tecnológica, sociais, políticas, entre outras, a educação não poderia ficar a parte à essas mudanças. Sofrendo influências vinda da administração empresarial.

Para Bartimik, 2012, enquanto a administração empresarial está voltada ao controle do processo, visando os princípios de uma sociedade capitalista, a palavra "gestão", relaciona-se ao relacionamento de pessoas.

> "(...) compreender as implicações dos fatores externos, na gestão escolar é fundamental para diminuir a transposição crítica para a administração escolar do modelo de administração estratégico governamental, o qual é baseado na racionalidade cientifica, na centralização do poder e na fragmentação do trabalho." (BARTIMIK, 2012, p. 44)

Podemos dizer que enquanto a administração empresarial sente a necessidade de um relacionamento mais pessoal, no nível coorporativo conhecido como "gestão," a instituição escola, trabalha uma visão valorizando mais o ser humano, buscando o cidadão como um todo, de forma autônoma, buscando estabelecer o processo democrático, nas tomadas de decisões coletivas buscando o bom senso na resolução dos problemas construídos com a participação de todos os seus membros e representantes de todos os seus segmentos.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até

mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

Além disso, é importante destacar que a gestão democrática não se resume apenas à descentralização das decisões administrativas. Ela envolve também a construção de relações interpessoais mais humanizadas, baseadas no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e no compromisso com a qualidade social da educação. Dessa forma, a escola democrática torna-se espaço de inclusão, diálogo e transformação social.

Outro aspecto relevante refere-se às influências externas que impactam diretamente a gestão escolar contemporânea. Questões culturais, sociais, tecnológicas, econômicas e políticas interferem constantemente na organização da escola e nas práticas pedagógicas desenvolvidas. O avanço das tecnologias digitais, por exemplo, exige novas formas de ensino e aprendizagem, além da necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Da mesma forma, as mudanças sociais e culturais demandam práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade presente no ambiente escolar.

Observa-se ainda que muitos gestores enfrentam desafios relacionados à falta de recursos, à sobrecarga de trabalho, às cobranças burocráticas e às pressões políticas e sociais. Mesmo diante dessas dificuldades, a gestão democrática apresenta-se como importante instrumento para fortalecer a participação coletiva e promover melhorias na qualidade do ensino. Quando a comunidade escolar participa ativamente das decisões, cria-se um ambiente mais colaborativo, transparente e comprometido com os objetivos educacionais da instituição.

Portanto, a gestão democrática constitui elemento essencial para a construção de uma educação de qualidade, participativa e socialmente comprometida. Ela representa um avanço significativo na organização das instituições escolares, rompendo com modelos autoritários e centralizadores historicamente presentes na educação brasileira. Promover uma gestão democrática significa valorizar o diálogo, a participação e o trabalho coletivo,

reconhecendo a escola como espaço de formação humana, cidadã e transformadora da realidade social.

A Democracia e seu papel na educação

Para Cury (2002), “a gestão democrática tem se tornado um dos motivos mais frequentes na área educacional, de debates, reflexões e incentivos públicos a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente e reposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. A gestão democrática é compreendida como um modelo de administração escolar fundamentado na participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo pais, professores, estudantes, funcionários e gestores, tanto na organização administrativa quanto na construção, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição de ensino.

Nesse sentido, a gestão democrática ultrapassa a ideia de simples descentralização administrativa, constituindo-se como um processo de participação coletiva, diálogo e construção conjunta das decisões escolares. A escola passa a ser entendida como um espaço público de formação cidadã, no qual todos os sujeitos possuem direito à voz, à participação e à construção das ações educativas. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se mais participativo, acolhedor e comprometido com os princípios da cidadania, da autonomia e da responsabilidade coletiva.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base nos princípios da gestão democrática. A legislação reforça que a participação social é elemento indispensável para o funcionamento da escola, reconhecendo a comunidade escolar como sujeito ativo em todo o processo de gestão. Assim, professores, gestores, alunos, pais e funcionários deixam de ser apenas executores de tarefas e passam a atuar como participantes diretos na construção das decisões pedagógicas e administrativas da instituição.

A gestão democrática está baseada na coordenação de ações e atitudes voltadas à participação coletiva, à cooperação e ao diálogo permanente entre os diferentes sujeitos que compõem a escola. Dessa forma, torna-se imprescindível que todos tenham clareza acerca de seus papéis e responsabilidades enquanto membros da comunidade escolar. O envolvimento coletivo fortalece os vínculos institucionais, promove maior comprometimento com os objetivos educacionais e favorece a construção de práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas.

Segundo Luck (2013), o sucesso de uma instituição está diretamente relacionado ao trabalho conjunto entre todos os seus membros, fundamentado na confiança, no respeito e na reciprocidade. Para a autora:

"(...) gestão, portanto, parte do pressuposto de que uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um 'todo', orientado por uma vontade coletiva." (LUCK, 2013, p. 21).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a gestão democrática não é responsabilidade exclusiva do diretor escolar, mas um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade educativa. O gestor assume papel de articulador e mediador das relações escolares, promovendo espaços de escuta, participação e tomada de decisões compartilhadas. Assim, a liderança democrática busca fortalecer a cooperação entre os sujeitos, favorecendo um ambiente escolar mais harmonioso, participativo e comprometido com a qualidade da educação.

Além disso, a gestão democrática contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia escolar. Quando os diferentes segmentos da comunidade participam das decisões da escola, cria-se um ambiente mais transparente, responsável e comprometido com as necessidades reais da instituição. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), por exemplo, constitui importante instrumento de gestão democrática, pois permite que a escola organize coletivamente seus objetivos, metas e ações pedagógicas, considerando a realidade social e cultural da comunidade onde está inserida.

Outro aspecto importante refere-se à formação cidadã promovida pela gestão democrática. Ao participar das discussões, decisões e planejamentos escolares, os sujeitos desenvolvem senso crítico, responsabilidade social e consciência política. Os estudantes, por exemplo, aprendem desde cedo a importância do diálogo, da participação e do respeito às opiniões diferentes, tornando-se cidadãos mais conscientes e preparados para atuar na sociedade democrática.

Entretanto, apesar dos avanços conquistados pelas políticas educacionais, a efetivação da gestão democrática ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. Muitas instituições ainda apresentam práticas centralizadoras e burocráticas, dificultando a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios. Além disso, fatores como falta de formação dos gestores, ausência de participação familiar e limitações estruturais podem comprometer a consolidação de uma gestão verdadeiramente democrática.

Dessa forma, torna-se fundamental fortalecer práticas participativas no ambiente escolar, promovendo espaços de diálogo, escuta e construção coletiva. Conselhos escolares, reuniões pedagógicas, assembleias, grêmios estudantis e participação da família são mecanismos importantes para garantir maior envolvimento da comunidade nas ações da escola.

Portanto, quando assumimos nosso papel com autoria, autonomia e responsabilidade, contribuímos para a construção de uma gestão democrática de qualidade, na qual todos são reconhecidos como sujeitos ativos e autores de sua própria história. A participação coletiva fortalece o sentimento de pertencimento, amplia o compromisso com a educação e oportuniza que todos tenham voz nos assuntos tratados dentro da instituição escolar. Assim, a gestão democrática consolida-se como importante instrumento para a construção de uma escola mais humana, participativa, inclusiva e comprometida com a transformação social.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA PRÁXIS EM MOVIMENTO

> "O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro."
>
> Paulo Freire

É com esta frase de Freire que quero abrir a discussão deste capítulo que mais precisamente tratará da gestão democrática na práxis do coordenador pedagógico. Antes de apresentar algumas ideias sobre gestão democrática, faz-se necessário ressaltar que a mesma não existe sem comprometimento, respeito e amor, e como escreve Freire com muita propriedade, um amor que não subjuga o outro, mas que promove e dá autonomia na práxis, e isso só é possível por se tratar de uma relação de consciências humanas.

Penso que esta última seja imprescindível a pratica da gestão democrática.

A consciência possibilita ao homem pensar o mundo que o rodeia e é nela que estão enraizados o sentimento de existência. Assim está fortemente legada ao novo conceito de gestão.

De acordo com Paro “A construção da autonomia da escola só poderá efetivar-se se houver participação efetiva de todos os atores nos processos de estudo, planejamento, execução e tomadas de decisões das ações que permeiam o cotidiano escolar”. (2010, p. 133)

Para Gadotti (1990, p 167) uma escola pública deverá: “ter a qualidade da escola controlada pela comunidade, cujas decisões a ela caibam e não sejam entregues a devaneios e ao lirismo tecnológico dos planejadores” (VEIGA E TAL 2008, P 120) O Conselho Escolar é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática escolar configura-se como um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade, pautada na participação coletiva, na autonomia institucional e na valorização das relações humanas. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a democratização da gestão escolar não se restringe à descentralização administrativa, mas envolve a participação efetiva de gestores, professores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade nas decisões que orientam o funcionamento da escola.

Observou-se que mecanismos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os Conselhos Escolares, os Conselhos de Classe, a Associação de Pais e Mestres (APM) e os demais órgãos colegiados constituem importantes instrumentos de fortalecimento da participação social, da transparência e da corresponsabilidade na gestão educacional. Esses espaços favorecem o diálogo, a construção coletiva de soluções e a definição de ações voltadas à melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento institucional.

Destacou-se, igualmente, o papel do coordenador pedagógico como articulador da prática educativa, responsável por promover a formação continuada dos docentes, acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e fortalecer o trabalho colaborativo entre todos os segmentos da comunidade escolar. Sua atuação evidencia que a liderança pedagógica fundamentada na escuta, na mediação e na cooperação contribui significativamente para a consolidação dos princípios democráticos no ambiente escolar.

Conclui-se, portanto, que a gestão democrática representa um compromisso coletivo com a construção de uma escola mais inclusiva, participativa, ética e socialmente comprometida. Quando os diferentes sujeitos assumem responsabilidades compartilhadas, fortalecem-se os vínculos institucionais, amplia-se o sentimento de pertencimento e cria-se um ambiente favorável à aprendizagem, ao exercício da cidadania e à transformação social. Assim, a democratização da gestão escolar constitui condição essencial para a

efetivação do direito à educação de qualidade e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

BARTIMIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão Educacional.** 1 ed. Curitiba, PR Intersaberes, 2012. Livro Eletrônico ISBN 978-85-65704-26-7

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática na educação.** Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: Acesso em: 5 junho. 2026.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: Acesso em: 5 junho 2026.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação:** Exigências e desafios. RBPAE, Minas Gerais, v. 18, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** 17Âª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E. José. **Autonomia da Escola:** Princípios e Propostas. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLEZ REY. **Pesquisa qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LEITE JUNIOR, Alcides Domingues. **Desenvolvimento e Mudanças no Estado Brasileiro**. 2 ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. ISBN: 978-85-61608-83-5

LUKY, Heloisa. **A Gestão Participativa na escola**. 11 ed. v.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cad. de Gestão. ISBN 978-85-326-3295-1

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 5 ed. v2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Serie Cad. de Gestão. ISBN: 978-85-326-3294-4

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

REGIANE APARECIDA LOPES DE SOUZA

RESUMO

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes da Educação Básica, responsável pelo desenvolvimento das competências de leitura, escrita e raciocínio lógico necessárias à formação integral da criança como objetivo de analisar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e discutir estratégias pedagógicas capazes de favorecer a construção do conhecimento, destacando a utilização de recursos lúdicos, materiais concretos, jogos educativos e tecnologias assistivas.

As práticas pedagógicas diversificadas, aliadas ao acompanhamento sistemático do professor e à participação da família, favorecem o desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio matemático, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva o sucesso da alfabetização depende de um trabalho pedagógico planejado, contextualizado e comprometido com as necessidades individuais dos estudantes

Palavras-chave: Alfabetização. Dificuldades de aprendizagem. Letramento. Inclusão escolar. Recursos pedagógicos.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização representa um dos momentos mais relevantes da escolarização, pois é nesse período que a criança inicia a construção e competências relacionadas à leitura, à escrita e à interpretação da realidade. Mais do que aprender códigos linguísticos, alfabetizar significa possibilitar ao estudante compreender o mundo e participar ativamente da vida em sociedade.

Apesar dos avanços das políticas públicas voltadas à educação brasileira, observa-se que um número significativo de crianças visam consolidar as habilidades básicas de leitura e escrita nos primeiros anos, influenciando negativamente o desempenho acadêmico, a autoestima e a permanência do estudante na escola.

Segundo Magda Soares, alfabetizar e letrar são processos complementares. Não basta ensinar a criança a decodificar palavras; é necessário inseri-la em práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que compreenda as diferentes funções da linguagem na vida cotidiana., compreender as causas das dificuldades de aprendizagem torna-se fundamental para que professores e equipes pedagógicas possam desenvolver estratégias eficazes de intervenção.

As dificuldades podem estar relacionadas a fatores neurológicos, cognitivos, emocionais, sociais, culturais ou metodológicos, exigindo um olhar atento e uma atuação integrada entre escola, família e demais profissionais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação deve promover o pleno desenvolvimento do educando, garantindo igualdade de condições para acesso, permanência que favoreçam uma aprendizagem significativa desde os primeiros anos escolares a atuação envolve planejamento, observação contínua, avaliação diagnóstica e utilização de metodologias diversificadas capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes.

A alfabetização foi compreendida apenas como o ensino da leitura e da escrita por meio da associação entre letras, sílabas e palavras, as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas ampliaram esse conceito, evidenciando que aprender a ler e escrever, compreender os usos sociais da linguagem.

De acordo com Magda Soares, alfabetização refere-se à aquisição do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento corresponde à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais, ambos os processos devem ocorrer de forma integrada, permitindo que a criança desenvolva competências linguísticas e participe ativamente da cultura escrita.

As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky revolucionaram os estudos sobre alfabetização ao demonstrarem que a criança constrói hipóteses acerca do funcionamento da escrita antes mesmo de dominar o código com a ideia de que o aluno é um sujeito passivo, evidenciando que ele participa ativamente da construção , a representar uma etapa importante do desenvolvimento cognitivo, fornecendo ao professor informações relevantes para o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas por alguns estudiosos como problema de aprendizagem, distúrbio, transtorno de aprendizagem ou ainda fracasso escolar, segundo a Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, enviada ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008, intitulada Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a terminologia adotada é Transtornos Funcionais Específicos (BRASIL, 2008).

A definição mais aceita entre os estudiosos tem sido a de um conjunto heterogêneo de transtornos que se expressam no campo da linguagem, da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas que podem aparecer ao longo do ciclo da vida (LEAL e NOGUEIRA, 2011) essas definições apontadas pelos estudiosos é com o conhecimento do professor, a dificuldade de aprendizagem pode ser superada, através das atividades lúdicas, dos recursos pedagógicos interativos, tecnológicos e pela ação sistemática do professor, que pode fazer a diferença no que se refere ao ensino-aprendizagem da criança.

As brincadeiras e os jogos no processo de alfabetização tornam as atividades mais significativas para as crianças ,facilitam a assimilação dos conteúdos, as atividades lúdicas, materiais pedagógicos interativos e tecnológicos como suporte para a aprendizagem das crianças no dia a dia da sala de aula, as atividades lúdicas desenvolvidas pelo professor e a utilização dos materiais pedagógicos interativos traz grandes benefícios no ponto de vista físico, cognitivo e social.

O desenvolvimento das habilidades motoras e de expressão corporal a atenção e memória entre colegas recebem e dispensam atenções entre seus pares, aprendem a respeitar e serem respeitadas, respectivamente (BRASIL, 2008) os estudos abordam que a ludicidade e a utilização dos materiais interativos são ações complementares da educação, representam um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar (KISHIMOTO, 2008).

Os jogos educacionais computadorizados são softwares que apresentam conteúdo e atividades práticas baseados no lazer ,diversão, jogos a abordagem pedagógica adotada utiliza a exploração livre e o lúdico como consequência de estimular a aprendizagem,jogos interativos para fins educacionais vão além do entretenimento, eles servem para ensinar e educar e se constituem em ferramentas instrucionais eficientes, bem como os materiais pedagógicos interativos.

Cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados, criando as condições necessárias para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa, curiosidade , a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade (UFRGS, 2006).

Através da observação sistemática a verificação da dificuldade do aluno, exposição dos materiais interativos que ajudavam na compreensão da leitura, escrita e das operações matemáticas básica, uso do alfabeto-móvel foi um recurso pedagógico de fácil manuseio que ajudou na formação das palavras e frases, facilitando a compreensão das junções das mesmas, apropriado para o

início da leitura.

Contar histórias com fantoches é um recurso lúdico que estimula a imaginação da criança e a oralidade e ainda a leitura ambiente, leitura apontada, leitura individual e a leitura deleite, despertaram na criança o gosto pela leitura ,material dourado com o qual se trabalha a base, os jogos matemáticos muito apreciados pelas crianças, o xadrez e a trilha, os quais despertam para os desafios, ajudam na concentração, atenção e estratégia o processo de alfabetização foi realizada depois da observação sistemática e teve como objetivo, despertar na criança o interesse pela diversidade dos materiais interativos utilizados pelo professor no decorrer do processo e que tem a finalidade de fazer com que a criança compreenda o conteúdo trabalhado, seja a formação de sílabas para leitura das palavras, ou as operações de adição e subtração com materiais interativos em sala de aula, intercalando conteúdos de português e matemática, com atividades diversificadas.

A abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, fundamentado em pesquisa bibliográfica e relato de intervenção pedagógica desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental justifica-se por possibilitar uma compreensão mais aprofundada do fenômeno das dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização, considerando os aspectos sociais, culturais, pedagógicos e cognitivos envolvidos na construção permite compreender os acontecimentos em seu contexto natural, valorizando a interpretação dos sujeitos e das práticas educativas buscou analisar como estratégias pedagógicas diferenciadas podem contribuir para minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes em fase de alfabetização.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações relacionadas à alfabetização, ao letramento, à educação inclusiva e às dificuldades consultadas obras de autores reconhecidos na área educacional, como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Magda Soares e Tizuko Morchida Kishimoto, além de

documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em uma escola pública municipal que atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa alunos que apresentavam dificuldades relacionadas à leitura, escrita e resolução de operações matemáticas básicas durante o processo de alfabetização, realizou-se uma avaliação diagnóstica por meio da observação sistemática das atividades desenvolvidas em sala de aula.

O professor registrou aspectos relacionados à fluência leitora, compreensão textual, produção escrita, reconhecimento das letras, formação de palavras e resolução de situações-problema envolvendo operações matemáticas possibilitaram identificar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes o planejamento das intervenções pedagógicas. foram desenvolvidas atividades diferenciadas utilizando recursos pedagógicos variados, como alfabeto móvel, jogos educativos, material dourado, ábaco, literatura infantil, contação de histórias, jogos matemáticos, tecnologias digitais e atividades lúdicas.

As ações foram organizadas de forma gradual, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante e promovendo situações de interação, cooperação e resolução de problemas o processo, os alunos foram acompanhados continuamente por meio de observações, registros individuais e avaliações formativas, permitindo verificar os avanços obtidos e realizar adaptações sempre que necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

. O trabalho desenvolvido na sala de aula pelo professor, utilizando recursos pedagógicos, materiais concretos, jogos interativos, ou a tecnologia assistiva, demonstra que é possível à criança aprender e superar suas dificuldades a aplicação das atividades diferenciadas, o uso do material

contribuiram para a assimilação dos conteúdos fazendo com que o aluno tivesse mais interesse pela aula e assim e conseguir resolver as atividades solicitadas pelo professor.

Portanto este trabalho desenvolveu uma consciência no professor de que a criança com dificuldade de aprendizagem precisa ser trabalhada de forma diferenciada e trouxe uma contribuição significativa para a maneira de abordar os conteúdos na sala de aula, os resultados obtidos demonstraram que a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas contribuiu significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico dos estudantes participantes da intervenção interesse pelas atividades escolares, aumento da participação nas aulas, melhora na autoestima e maior autonomia na realização das tarefas propostas.

Os recursos lúdicos mostraram-se especialmente eficazes no processo de alfabetização. Jogos educativos, literatura infantil, materiais concretos e tecnologias digitais favoreceram a aprendizagem ao transformar os conteúdos em experiências mais significativas e motivadoras.

Conforme afirma Tizuko Morchida Kishimoto, o brincar constitui uma importante estratégia pedagógica, pois estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças.

REFERÊCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Acervos Complementares. As áreas do conhecimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BUDEL, Gislaine;COIMBRA. Meier, Marcos. Mediação da Aprendizagem na Educação Especial. – Curitiba- Editora IBPEX, 2012.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM. Manual de orientação para pais e professores, Grupo Cultural. Edição MMIX.

FARIA, A.R. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. São Paulo, Ática, 1989.

FERREIRA, O.M.C.; SILVA JR, P.D. Os recursos audiovisuais no processo. São Paulo, EPU, 1986.

FIN, C. R. Um estudo sobre utilização de objetos de aprendizagem computacionais voltados para o ensino da ortografia – ESPIE – CINTED – UFRGS, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2008.

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny. O. G. Dificuldade de Aprendizagem um olhar psicopedagógico- Curitiba- Editora IBPEX, 2011.

LATAILLE, I. Transmissão e construção do conhecimento. São Paulo, 1990.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. Análise. Psicológica, Lisboa, v. 24, n.3, p.363-372. jul. 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RICHARDSON, R. J. et al.Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O LÚDICO E AS FERRAMENTAS DE ALFABETIZAÇÃO PEDAGÓGICA

REGIANE APARECIDA LOPES SOUZA

Resumo

A importância do lúdico no processo de alfabetização, ferramentas pedagógicas e a sua contribuição para o desenvolvimento da vida escolar do aluno, o objetivo maior foi o de compreender como o uso da ludicidade pode ser ferramenta pedagógica, funcionando como agente de socialização e desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais, além de transformar o processo de aquisição dos sistemas de leitura e escrita, em algo interessante e desafiador, deste modo que a ludicidade é entendida como uma ferramenta pedagógica que tem como principais objetivos aperfeiçoar o processo educativo e torná-lo mais prazeroso e motivador.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas com objetivo de embasar teoricamente as discussões acerca da temática abordada, e as conclusões obtidas ao reforçaram ainda mais o reconhecimento da importância que as atividades lúdicas apresentam para o processo de aprendizagem, de modo a fortalecer e incentivar o público leitor quanto à utilização da ludicidade no trato com o processo de alfabetização infantil, buscando assim, novas perspectivas de trabalho que enriqueçam o aprendizado da criança.

Palavras -chaves: Atividades lúdicas. Alfabetização. Aprendizagem.

1- INTRODUÇÃO

. Ao inserir o lúdico na vida escolar do educando, o educador oferece uma maneira eficaz de repassar pelo universo infantil, estimula o uso da memória, ao entrar em ação, e organiza o material a ser lembrado, o lúdico é uma necessidade que deve ser vivenciada pelo ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão a expressão lúdica na alfabetização favorece a aprendizagem, o desenvolvimento social, pessoal e cultural e contribui com a boa saúde mental e física do indivíduo para vida toda.

A necessidade de brincar, e isso será de geração em geração, a brincadeira nunca irá acabar coisa que mudará, é a forma de brincar, o modo, os espaços, os objetos, sem dúvidas, mudando conforme o tempo vai passando, vai se transformando, através das atividades, a criança desenvolve autonomia e sua própria identidade, e através destes atos ela é capaz de desenvolver a imaginação, a capacidade para a memorização, atenção, e a imitação deve ser a prioridade na vida das crianças uma das linguagens mais expressivas para ela proporciona à criança vários desenvolvimentos necessários ao seu crescimento, entre eles: a comunicação com as pessoas ao seu redor, a descoberta com o mundo em que vive, a ludicidade é importante para elas, porque permite que a criança seja inserida na cultura em que vivemos, onde podemos observar as vivências internas, com a realidade externa com que vivem.

É muito importante, começar dentro de casa, trabalhar com o comportamento lúdico da criança, e trabalhar com o desenvolvimento da criança através da brincadeira. É em casa que tudo começa.

Como Vygotsky (1999, p. 112), relata:

> A criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição

> muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade da brincadeira: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, conclui-se que a ludicidade constitui um recurso pedagógico indispensável ao processo de alfabetização e letramento, pois favorece a construção do conhecimento de forma significativa, participativa e contextualizada , utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras possibilita que a criança desenvolva habilidades relacionadas à leitura e à escrita de maneira natural, compreendendo sua função social e estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e as experiências vivenciadas em seu cotidiano a forma, o aprendizado deixa de ser um processo baseado apenas na memorização e passa a ocorrer de forma crítica, reflexiva e prazerosa.

Essa atuação contribui para minimizar dificuldades de aprendizagem de natureza cognitiva, afetiva, motora e social, fortalecendo um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e comprometido com o desenvolvimento integral da criança, a função recreativa, constituindo-se como instrumentos de aprendizagem e socialização utilizados com intencionalidade pedagógica, do raciocínio lógico, da criatividade, da autonomia, da imaginação e das habilidades socioemocionais, favorecem a interação entre os alunos, o respeito às regras, a cooperação e a resolução de problemas, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos críticos, participativos e preparados para a convivência em sociedade.

Evidenciar que a ludicidade para o fortalecimento do processo de alfabetização e do desenvolvimento infantil o brincar deve ser reconhecido como elemento integrante da prática educativa, e não apenas como momento de recreação as instituições escolares e os profissionais da educação, ampliem o uso de atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e humanizada, capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuir para a melhoria da

qualidade da educação, se brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples como o real. (WINNICOTT, 1975, p.26).

As atividades lúdicas ao fazer parte da vida escolar do aluno, e o professor tem que trabalhar , pois faz parte da vida escolar na educação, através das atividades lúdicas que a criança descobre o mundo, conhece novos horizontes, se descobre, e descobre as coisas, atividades colaboram com o professor nas suas atividades pedagógicas, e com a criança no seu processo de aprendizagem tipo de jogo para a criança é motivo de alegria e de felicidade tem o prazer de jogar, pois assim, se sentem livres, sem contar a emoção, e a adrenalina que sentem, para saber quem vai ganhar.

. Ela se sente livre.

Segundo Bruner (1978, p.140):

> O jogo é visto como forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais das espécies. Quando a criança está jogando, está trabalhando a imaginação, e a partir do momento que a criança consegue jogar de maneira lógica, faz com que o jogo se torne estimulante para sua percepção mental e corporal.

A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração do brincar, qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação e soluções pela ausência de avaliação ou punição. (BRUNER, 1978 apud MORCHIDA, 2002, p.143-144) atividades lúdicas, tendo como objetivo, aprimorar a aprendizagem delas, através do brinquedo ou do jogo a criança tem mais confiança, desenvolve sua linguagem, coordenação motora, atrai a concentração e a atenção para o seu desenvolvimento pois já nascemos aprendendo a brincar não é necessário ninguém ensinar ou fazer com que gostemos, pois já faz parte de nós.

Segundo Oliveira (1992, p. 120):

> O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas.

. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva brincadeiras e algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI, 1998, p.23) um desempenho psicomotor enquanto não levamos a brincadeira tão a sério, o brincar é a fase mais importante o desenvolvimento é a atividades da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo, os pais brincam com seus filhos, estão ajudando-os no desenvolvimento da fala, o lúdico é o espaço da criação cultural por excelência, no espaço lúdico que vai permitir que a criança crie uma relação aberta e positiva com a cultura o quanto o brincar é essencial para o ser humano, daríamos mais importância através do brincar que as crianças se mostram com mais facilidade

O lúdico é o lugar da construção, da criação, do desenvolvimento, do descobrir, do despertar e aprender quando está ativamente jogando, brincando, faz de conta, inventando brincadeiras, ou discutindo as regras de um jogo, participando dos jogos juntamente com os educandos para orientá-los e dando solução a algum problema no ato da brincadeira, função do professor é de ser o mediador.

Froebel percebe o caráter antropomórfico da conduta infantil (1912, p.54):

> Brincar e falares constituem os elementos pelos quais a criança vive. Assim, a criança neste estágio confere a cada coisa as propriedades da vida, sentimento e fala {...} a criança começa a representar seu ser interno para fora e atribui a mesma atividade para tudo, para um eixo e uma lasca de madeira, para a planta, a flor e o animal.

O lúdico contribui para a linguagem, quando há a presença de um adulto,

estimula ainda o desenvolvimento da fala brinca, nunca está sozinha, mesmo sozinha ela aprende de alguma forma, livre ajuda e dá ,oportunidade a criança para dialogar mais, lúdico tem uma importante dimensão no processo de aprendizagem no ambiente escolar, para o desenvolvimento das crianças na educação, ver o lúdico apenas como a hora do divertimento, lazer, tempo livre o tempo livre é importante também o cuidar da dimensão lúdica das nossas escolas, possibilitando assim, que as crianças possam se tornar responsáveis pelas suas ações, nos limites de suas possibilidades, trazendo a elas, o desenvolvimento necessário para seu crescimento físico e intelectual.

Para o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros, estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso ela vive com as pessoas ao seu redor, como se relaciona com os demais, aprende a compartilhar as coisas, um material, uma tarefa escolar, consegue resolver com mais facilidade as situações-problemas no seu dia a dia. cria possibilidades, fazendo com que ela aprenda consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas atividades lúdicas, nos limites de suas possibilidades, lúdico é algo sério, uma vez que supõe atenção e concentração, inteligência é sensório-motora e depois simbólica não cansa de olhar, tocar, andar o tempo esses esquemas vão sendo falados, cantados, imaginados e se tornam, mais sofisticados, saltar, correr, realizar movimentos detalhados e complexos e enriquecidos de histórias musicais, imagens, imitações que as crianças vão agregando com o passar do tempo.

O lúdico é também uma forma de comunicação, é através da comunicação que a criança transforma e reproduz o seu dia a dia assim, o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que reflita e construa sua aprendizagem e seu desenvolvimento sozinha ou com alguém a sala de aula, e suas realidades, muitas vezes com uma turma grande, com alunos com muita dificuldade no aprendizado, fazendo com que se sintam desmotivadas com o estudo.

Para Piaget (1978 p.35) “O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico” (1978 p.35). O professor é responsável por este processo na vida do estudante, é ele que vai orientá-lo neste processo de aprendizagem, vai ser o grande mediador, realizando atividades pedagógicas que estimulem o aluno a desenvolver, a ter prazer em realizar dentro ou fora da sala da aula as atividades lúdicas e os jogos educativos são reconhecidos para os professores como um importante mediador na educação infantil, pois as atividades lúdicas, os brinquedos, é a grande oportunidade para o processo de ensino-aprendizagem da criança.

É através destas que a criança experimenta as suas e dos colegas, descobre novos horizontes do mundo irreal ao mundo real., exercendo sua imaginação e trabalhando sua memória a criança está brincando, contamos histórias, explicamos a regra de um determinado jogo, ou falamos para realizarem um desenho sobre um determinado assunto, estão construindo vários meios para novos horizontes para o seu aprendizado, ela expressa sua imaginação, suas ideias, suas emoções, expressam suas alegrias e medos.

E possível afirmar que a educação pautada sob fundamentos lúdicos apresenta esta função, ou seja, faz com que a criança desenvolva e se aproprie do sistema de leitura e escrita, não de forma mecanizada, mas refletindo sobre sua função e importância social.

Quanto à inserção de condutas lúdicas por parte dos professores, uma vez que o orientador pedagógico assume o papel de mediador tanto na construção do planejamento individual de cada professor, quanto nas intervenções com fins de amenizar possíveis dificuldades por parte dos alunos, sejam elas de aprendizagem cognitivas, afetivas, motoras ou sociais , uso dos brinquedos, dos jogos, e das brincadeiras, pois são eles os principais agentes de socialização e desenvolvimento infantil em sua totalidade.

É possível afirmar que uma educação fundamentada na ludicidade desempenha papel essencial no processo de alfabetização e letramento, uma vez que favorece a construção significativa da leitura e da escrita a perspectiva, a criança apropria-se do sistema de escrita alfabética não de forma mecânica ou

baseada apenas na memorização, mas por meio de experiências que possibilitam compreender a função social da linguagem escrita, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e as situações vivenciadas em seu cotidiano.

As práticas no planejamento pedagógico visa construir estratégias capazes de manter interesse, participação e autonomia dos estudantes o processo de aprendizagem da atuação da prática docente, na elaboração que contemplem metodologias ativas, diversificadas e adequadas às necessidades de cada turma na orientação de intervenções pedagógicas ,das dificuldades de aprendizagem, de natureza cognitiva, afetiva, motora ou social, os jogos e as brincadeiras representam recursos pedagógicos indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança instrumentos recreativos, constituem importantes meios de socialização, interação, desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da autonomia, da linguagem, do raciocínio lógico e das competências socioemocionais

CONCLUSÃO

O processo de aprendizagem, como ferramenta utilizada, quanto mais a criança é livre para brincar, sem dúvida, ela não encontrará dificuldades no futuro e obterá ótimos resultados para realizar os direitos e os deveres que a sociedade a vida da criança é um processo educativo, proporcionando o que a criança necessita para o seu crescimento, é contribuir para a formação social a melhor forma, para serem cidadãos sem muitos conflitos, práticas pedagógicas em especial no processo de alfabetização como as atividades lúdicas são apresentadas como uma possível ferramenta de auxílio ao desenvolvimento prazeroso e significativo da aprendizagem tem seus fundamentos imbricados nas experiências educacionais vivenciadas, onde se observava crianças submetidas à mais tradicional das metodologias, imperando a autoridade sobre o processo educativo.

A educação lúdica e os aliados à sua prática os utilizam a favor não apenas de um processo educativo prazeroso, mas, também, em favor da

superação de dificuldades apresentadas pelos alunos, sejam elas de natureza cognitiva ou de várias outras naturezas o processo de alfabetização e sua relação com a ludicidade com as outras habilidades, a ludicidade também fornece ao processo de alfabetização ferramentas de incentivo e exploração do sistema de escrita e de leitura, proporcionando atividades dinâmicas, construtivas e que estabelecem conexões com o cotidiano da criança, pois o brinquedo e brincadeira, assim como os jogos fazem parte da realidade de cada criança, e devem ser aliados da escola, e não enxergados como meros objetos de recreação, a título de conclusão.

Pode-se afirmar que o objetivo maior deste trabalho, o de compreender a ludicidade como ferramenta pedagógica, tendo em vista as considerações além de ferramenta pedagógica para o trato com a alfabetização, as atividades lúdicas são um aporte para amenizar e/ou superar as dificuldades considerando que brincar faz parte da realidade infantil, ao processo educativo, valorizando-a como elemento fundamental da aprendizagem e não apenas a ludicidade como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização realizadas evidenciaram que as atividades lúdicas potencializam o ensino, favorecem o desenvolvimento integral da criança, estimulam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica/técnicas e jogos pedagógicos.** Ipiranga, SP: Loyola, 2003. 295 p.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança O Brinquedo A Educação.** v. 17. São Paulo: Summus, 1984. 119 p.

FARIA, R. Anália. O **Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Segundo Piaget.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.103 P. FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000 (Cadernos de Educação Básica, 6).

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**, leitura do mundo/leitura da palavra. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 167 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KISHIMOTO, T, M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

KRAEMER, M. L. **Lendo, Brincando e Aprendendo.** Autores Associados, Campinas, SP: Loyola, 2007. 112 P.

KRAEMER, M. L. **Quando Brincar é Aprender...** Ipiranga, SP: Loyola, 2007. 146 p.

MARANHÃO, Diva Nereida Marques Machado. **Ensinar Brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Livros Técnico e Científicos, 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ,. 1990. 370 p.

PINTO, Marly. **Formação e Aprendizagem no Espaço Lúdico**. 2ª ed. São Paulo: Arte e Ciências, 2013. 123 P.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades Lúdicas na Educação da Criança**. São Paulo: Ática, 1987. 94 p.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

VEIGA, ILMA P. e DAVILA, CRISTINA (Cajs). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, P. 13-21, 2008.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª Ed. São Paulo: ícone, 1988.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIANE APARECIDA LOPES DE SOUZA

RESUMO

A inclusão no ambiente escolar é um tema de crescente relevância no contexto educacional atual, refletindo a necessidade de criar um ambiente de aprendizado equitativo e acessível a todos os alunos, independente de suas diferenças a importância da inclusão escolar, explorando como a presença e participação de todos os alunos contribuem para um ambiente educacional mais enriquecedor e diversificado, o estudo revela que a inclusão não apenas promove o desenvolvimento social e emocional dos alunos, mas também fortalece a empatia e o respeito entre os colegas, evidencia que a inclusão contribui para a redução do estigma e da discriminação, criando uma cultura escolar mais acolhedora e harmoniosa, explora diferentes abordagens e estratégias para implementar a inclusão de forma eficaz, incluindo adaptações curriculares, treinamento de professores e envolvimento da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Infantil; Inclusão Escolar.; Professor.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente escolar emerge como um conceito fundamental para a construção de um sistema educacional equitativo e acessível a importância da inclusão é essencial para promover um ambiente em que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades especiais, possam participar ativamente e beneficiar-se do processo educativo,vai além da simples presença de alunos com necessidades específicas em salas de aula regulares; trata-se de integrar práticas e políticas que garantam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade explora a relevância da inclusão no ambiente escolar, examinando como práticas inclusivas podem enriquecer o aprendizado e contribuir para um ambiente educacional mais justo e acolhedor concentra na importância de adotar abordagens inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos e promovam uma cultura de respeito e empatia dentro das instituições de ensino.

Nesse contexto, a inclusão escolar tem provocado mudanças significativas nas teorias e práticas que visam o perfil ideal de aluno, exigindo um compromisso dos profissionais com a oferta de uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças educação inclusiva é, portanto, uma abordagem pedagógica que garante recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e/ou substituir os serviços educacionais convencionais. Ela é implementada de forma abrangente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o objetivo de proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais as condições necessárias para acessar e permanecer na escola, além de desenvolver plenamente suas potencialidades.

Diversos fatores foram cruciais para a implementação da educação inclusiva, entre os quais se destacam os progressos nas ciências, especialmente nas áreas da medicina, psicologia e filosofia, avanços foram fundamentais para concretizar as teorias de que indivíduos com necessidades especiais têm a capacidade de adquirir conhecimentos e progredir socialmente.

Segundo Mantoan (2006, p.46):

> Durante o século XX, a educação especial foi fortemente influenciada por um enfoque clínico e reabilitador, que priorizava a identificação e correção de deficiências. Esse modelo enfatizou a patologia e a classificação dos indivíduos, impulsionando o desenvolvimento de tecnologias biomédicas e intervenções cirúrgicas com o objetivo de alinhar as pessoas com necessidades especiais aos padrões normativos estabelecidos pela sociedade.
>
> Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 estabeleceu o direito à educação para os 'excepcionais', promovendo sua inclusão preferencial no sistema geral de ensino. No entanto, durante esse período, os alunos com necessidades educativas especiais ainda eram atendidos em salas separadas das classes regulares."(Mantoan, Maria Tereza 2003, p. 56).

Dessa forma, reconhecendo a relevância da pedagogia e os potenciais danos de isolar crianças com maiores comprometimentos junto a adultos com diagnósticos de doenças mentais, médicos fundaram instituições escolares aos hospitais psiquiátricos, ainda mantivessem a segregação dos deficientes, havia um esforço para ir além do atendimento médico, buscando também oferecer educação.

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 59, destaca que o sistema educacional deve garantir aos alunos currículos, métodos, recursos e organização que atendam suas necessidades específicas. O ensino deve ser adaptado para refletir a diversidade presente na escola, e é fundamental que as instituições de ensino e seus professores estejam devidamente preparados para oferecer um atendimento eficaz e inclusivo aos alunos com necessidades educativas especiais. (Mantoan, Maria Tereza 2003, p.78).

Constatou-se que a inclusão desse artigo é crucial, pois assegura que o direito à educação das pessoas com deficiência será resguardado nos documentos oficiais vinculados ou subordinados à Constituição, assegura que as medidas adotadas para garantir esse direito serão preservadas um desafio considerável, pois desde o início da implementação da inclusão nas escolas, têm-se observado dificuldades causadas pela ausência de materiais de apoio, falta de formação especializada entre os professores e os prejuízos resultantes para os alunos.

Essa situação tem sido notada desde o início do processo de inclusão educacional, embora não se deva à ausência de leis que garantam um atendimento de qualidade indicado por Soares (2007, p. 117) ao revisar a história da Educação Especial no Brasil:

> As políticas educacionais brasileiras, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, têm sido fundamentais para garantir o direito à educação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, priorizando sua inclusão na rede regular de ensino.

.

É importante destacar que esses documentos, que fundamentam as políticas de inclusão educacional, servem não apenas para atender às necessidades educacionais de aprendizagem, mas também para a humanidade em geral, pois foram essenciais para promover avanços que melhoraram significativamente a qualidade de vida das pessoas entanto, é preciso frisar que são várias as Leis e Decretos foram criados para legitimar a educação no contexto da política da inclusão, salienta-se, porém, que somente o suporte teórico não garantirá modificações no atual paradigma educacional, as garantias previstas em leis e decretos se concretizem na prática, é necessário promover mudanças nas concepções sociais, desenvolver novos currículos, oferecer cursos de formação especializada para os profissionais da educação e assegurar que todos desempenhem seu papel como educadores apenas dessa forma, será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a diversidade seja um fator crucial na implementação efetiva da inclusão.

> A busca por uma sociedade justa, onde todos possam desfrutar da liberdade de expressão e crença, e viver livres do medo e da carência, assim como o reconhecimento da dignidade intrínseca a todos os seres humanos e a igualdade de seus direitos inalienáveis como base para a autonomia, justiça e paz global, levou à criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento é um marco internacional do qual o Brasil é um signatário. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS).

Pode-se afirmar que o decreto reafirma os princípios estabelecidos por leis anteriores, garantindo a matrícula obrigatória no ensino regular para pessoas com deficiência a educação especial é integrada ao sistema educacional como uma modalidade que se estende por todos os níveis e modalidades de ensino., as escolas e instituições especializadas, tanto públicas quanto privadas, são incorporadas ao sistema educacional é definida como um processo flexível, dinâmico e adaptado às necessidades individuais é importante destacar que, no contexto da educação.

> 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
> 3. Aos pais pertence à prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Além disso, é notável o crescente envolvimento dos governos, grupos de pressão, organizações comunitárias e pais, especialmente das organizações de pessoas com deficiência, na busca por ampliar o acesso à educação para a maioria dos indivíduos com necessidades especiais que ainda não têm sido atendidos, a inclusão escolar não se baseia apenas na dedicação e competência dos professores dispostos a implementar mudanças em sala de aula para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos uma inclusão escolar eficaz resulta do esforço conjunto de profissionais e outras pessoas significativas na vida do aluno, que colaboram para criar e aplicar estratégias que visam a construção de uma escola democrática.

O ambiente, são proporcionadas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e, assim, permanecerem na escola é muito comum vermos campanhas publicitárias e acompanharmos ações de organizações não governamentais que têm como tema principal a inclusão social de grupos que historicamente foram excluídos da nossa sociedade, pela igualdade de direitos e pela equiparação de oportunidade para todos a área da educação, esse movimento foi traduzido como inclusão escolar e hoje faz parte do cotidiano de todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com as questões educacionais.

Especialmente a partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar começou a se espalhar amplamente, não apenas abordando a questão de como implementar intervenções direcionadas a pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, focando em como reestruturar a sociedade para possibilitar a plena participação dessas pessoas.

> "A inclusão é o reconhecimento da pluralidade e diversidade dos seres humanos. A educação, por sua vez, deve ser um ato de amor, que implica o respeito à autonomia e à identidade do educando, incluindo todos, sem exceção"

A inclusão escolar durante a educação infantil, toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a chance de alcançar e sustentar um nível apropriado de aprendizado a criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas conforme a Declaração de Salamanca, os governos devem adotar diversas medidas, incluindo: dar prioridade ao desenvolvimento de sistemas educacionais que integrem todas as crianças, independentemente de suas particularidades; aplicar o conceito de educação inclusiva; e ajustar as escolas para que possam proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças.

Para tanto, a declaração contém orientações para que ações sejam desenvolvidas em âmbito regional, nacional e internacional a serem desenvolvidas nacionalmente referem-se aos seguintes aspectos: política e

organização; fatores relativos à escola; recrutamento e treinamento de educadores; serviços externos e apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias; requerimentos relativos a recursos , inclusão escolar não deve ser vista como um evento isolado ou sem contexto.

Esse movimento envolve a construção de um processo colaborativo, em que tanto as pessoas excluídas quanto a sociedade trabalham juntas para garantir a igualdade de oportunidades para todos, criar uma sociedade democrática, onde todos possam exercer plenamente sua cidadania, com respeito à diversidade e reconhecimento político das diferenças no processo deve ser responsabilidade de diversos setores sociais, não apenas da escola ou do professor.

Portanto, é essencial que diferentes segmentos da sociedade se envolvam na implementação dos direitos garantidos por lei, para que os benefícios das políticas de inclusão educacional sejam realmente concretizados, o observar os resultados obtidos com a integração escolar, os quais inclusive podem ser observados até nos dias de hoje, podemos concluir que na integração escolar a responsabilidade em que se adequar à sala de aula e obter ganhos acadêmicos era do aluno desenvolver formas para socializar-se com os demais colegas, compreender os conteúdos transmitidos pelo professor, conseguir cumprir as atividades propostas e também apresentar comportamentos adequados.

A inclusão escolar prevê a reestruturação do, atendimento na classe comum a importância da inclusão garante o direito à educação para todos, incluindo o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular possibilitar um ambiente acolhedor e adaptável, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam aprender e se desenvolver plenamente, é essencial adotar práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem e valorizem a diversidade.

O currículo deve ser flexível, permitindo ajustes que atendam às variadas formas de aprendizagem dos alunos os professores devem promover atividades que incentivem a participação de todos, utilizar recursos didáticos variados e garantir que cada criança receba o apoio necessário para suas necessidades específicas, como especialistas em educação especial, para criar um plano de apoio individualizado, um ambiente de respeito e empatia entre as crianças também é crucial, ajudando a desenvolver a consciência sobre a diversidade e promovendo a aceitação, a educação inclusiva na infância não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara as crianças para viver em uma sociedade plural e respeitosa.

A inclusão na educação infantil é essencial para garantir um desenvolvimento equitativo e enriquecedor adotar práticas inclusivas, as instituições de ensino não apenas proporcionam acesso a uma educação de qualidade para alunos com diferentes habilidades e necessidades, mas também promovem um ambiente de aprendizado que valoriza e respeita a diversidade. Implementar a inclusão efetivamente exige a adaptação de métodos pedagógicos, a criação de um ambiente físico e emocionalmente acessível, e a colaboração entre professores, famílias e especialistas.

CONCLUSÃO

É fundamental que os educadores estejam preparados e comprometidos em adaptar suas práticas pedagógicas às diferentes necessidades dos estudantes, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Para isso, torna-se indispensável o desenvolvimento de estratégias de ensino flexíveis, o planejamento de atividades diversificadas e a utilização de recursos pedagógicos que respeitem as singularidades e os ritmos de aprendizagem de cada criança.

Além dos benefícios proporcionados aos estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, a educação inclusiva favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a convivência cotidiana com a diversidade promove valores como empatia, respeito, solidariedade, cooperação e valorização das diferenças, contribuindo para a construção de relações interpessoais mais saudáveis e de um ambiente escolar acolhedor e democrático.

Nesse sentido, a inclusão na Educação Infantil não deve ser compreendida apenas como o cumprimento de uma exigência legal, mas como uma oportunidade de enriquecer o processo educativo e fortalecer a formação integral das crianças, conviverem com diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir, com os alunos desenvolvem competências essenciais para a vida em sociedade, tornando-se cidadãos mais conscientes, participativos e preparados para atuar em uma sociedade plural, justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, João Pedro; OLIVEIRA, Maria Clara. A importância da inclusão na educação infantil: desafios e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 17, n. 2, p. 123139, 15/09/2

SOARES, Magda. **A importância da inclusão na educação infantil**. Disponível em: https://www.educacao.br/a-importancia-da-inclusao-na-educacao-infantil (05/07/26)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/educacao-especial. .PDF 04/07/26

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM

MARIA ALCILEIDE DO CÉU BRITO [8]

RESUMO

O desenho na Educação Infantil constitui-se como importante linguagem de expressão, comunicação e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Por meio de traços, formas e representações gráficas, as crianças expressam sentimentos, ideias e vivências, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. O presente estudo tem como objetivo analisar a importância do desenho infantil no contexto educacional, destacando o papel do professor na mediação das experiências gráficas e na valorização da criatividade infantil. A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o desenho infantil, as linguagens expressivas e o desenvolvimento da criança. As discussões evidenciam que o desenho favorece a imaginação, a autonomia e a ampliação das formas de comunicação, contribuindo para práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas. Conclui-se que a valorização do desenho no ambiente escolar fortalece o protagonismo infantil e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenho Infantil; Desenvolvimento Infantil; Linguagem Expressiva; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

[8] Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo – FASB (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no CEI CEU Caminho do Mar.

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, as linguagens expressivas assumem grande importância no processo educativo, especialmente o desenho, que representa uma das primeiras formas de comunicação e expressão infantil.

Por meio dos traços, formas e cores, as crianças manifestam sentimentos, pensamentos, vivências e percepções sobre o mundo que as cerca, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Assim, o desenho não deve ser compreendido apenas como atividade recreativa, mas como importante instrumento pedagógico capaz de favorecer a criatividade, a imaginação, a autonomia e a construção de conhecimentos na infância.

Apesar de sua relevância no desenvolvimento infantil, o desenho ainda é frequentemente tratado de maneira limitada no contexto escolar, sendo utilizado apenas como atividade complementar ou reprodução de modelos prontos. Essa prática acaba restringindo as possibilidades de criação e expressão das crianças, desconsiderando o desenho como linguagem significativa no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acerca da importância do desenho na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e significativas. Além disso, busca-se refletir sobre o papel do professor na mediação das experiências gráficas e na valorização do protagonismo infantil no ambiente escolar.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância do desenho na Educação Infantil como linguagem de expressão, desenvolvimento e aprendizagem. Como objetivos específicos, pretende-se compreender as contribuições do desenho para o desenvolvimento infantil, discutir sua relevância nas práticas pedagógicas e refletir sobre o papel do educador na valorização das experiências gráficas na infância.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e autores que discutem o desenho infantil, as linguagens expressivas e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

O DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO E CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho infantil ocupa lugar significativo no contexto da Educação Infantil por constituir-se como uma das primeiras formas de expressão utilizadas pela criança para comunicar pensamentos, sentimentos e percepções acerca do mundo.

Antes mesmo da apropriação da linguagem escrita, a criança utiliza traços, formas, cores e símbolos para representar experiências vividas e interpretar a realidade que a cerca. Nesse sentido, o desenho não deve ser compreendido apenas como atividade artística ou recreativa, mas como linguagem expressiva que favorece o desenvolvimento integral infantil.

Segundo Vygotsky (2009), as manifestações simbólicas da criança estão relacionadas às experiências sociais e culturais vivenciadas em seu cotidiano, sendo fundamentais para o desenvolvimento da imaginação e da aprendizagem.

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem reconhecer a criança como sujeito ativo no processo educativo, capaz de construir conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das diferentes linguagens. O desenho integra essas experiências ao possibilitar que a criança experimente, imagine, observe e produza significados sobre si mesma e sobre o ambiente em que vive.

Conforme Kramer (2011), as experiências vividas na infância possuem grande relevância para a formação humana, devendo valorizar as formas de expressão próprias das crianças. Dessa forma, o desenho constitui importante instrumento de participação e protagonismo infantil no contexto escolar.

As produções gráficas infantis revelam muito mais do que simples representações estéticas. Por meio do desenho, as crianças organizam pensamentos, expressam emoções e desenvolvem formas particulares de interpretar o mundo. Luquet (1969) afirma que o desenho infantil não corresponde a uma cópia fiel da realidade, mas à representação intelectual que a criança constrói a partir de seus conhecimentos e experiências. Essa compreensão permite reconhecer que o grafismo infantil está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e à construção simbólica da realidade.

O desenho também contribui significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, favorecendo movimentos necessários para outras aprendizagens futuras, especialmente relacionadas à escrita. Durante as atividades gráficas, as crianças desenvolvem controle dos movimentos das mãos, percepção espacial e coordenação visual, aspectos importantes para seu desenvolvimento global. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), o desenho envolve dimensões cognitivas, emocionais e motoras, sendo uma atividade essencial para o desenvolvimento criador infantil.

Ao desenhar, a criança estabelece relações entre imaginação e realidade, produzindo representações que refletem suas experiências culturais e sociais. Nessa perspectiva, o desenho torna-se importante forma de comunicação, especialmente na primeira infância, período em que muitas crianças ainda estão desenvolvendo a linguagem oral. Vygotsky (2009) compreende o desenho como atividade simbólica que antecede a escrita e auxilia na organização do pensamento infantil, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação.

As experiências gráficas desenvolvidas na infância também favorecem a construção da autonomia e da criatividade das crianças. Quando possuem liberdade para criar e experimentar diferentes materiais, cores e formas, as crianças ampliam suas possibilidades de expressão e desenvolvem maior confiança em suas produções. Conforme Derdyk (2004), o desenho deve ser compreendido como campo de investigação e experimentação, no qual a criança observa, cria hipóteses e constrói conhecimentos sobre o mundo.

Entretanto, apesar da importância do desenho no desenvolvimento infantil, ainda existem práticas pedagógicas que limitam a criatividade das crianças por meio da reprodução de modelos prontos e atividades mecânicas. Em muitos contextos escolares, o desenho é utilizado apenas como instrumento decorativo ou atividade de preenchimento do tempo, desconsiderando seu potencial educativo. Segundo Iavelberg (2013), práticas excessivamente direcionadas podem restringir a expressão infantil e comprometer o desenvolvimento da autoria e da criatividade das crianças.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se fundamental para garantir experiências significativas relacionadas ao desenho na Educação Infantil. O educador deve atuar como mediador do processo criativo, oferecendo materiais diversificados, ambientes acolhedores e oportunidades para que as crianças expressem livremente suas ideias e sentimentos. Conforme Ostetto (2017), o trabalho pedagógico com as linguagens expressivas exige sensibilidade e escuta atenta às produções infantis, valorizando os processos criativos das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das diferentes linguagens no desenvolvimento infantil e destaca o desenho como experiência presente nos Campos de Experiência da Educação Infantil. O documento enfatiza a necessidade de proporcionar situações em que as crianças possam explorar “Traços, sons, cores e formas”, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação. Nesse sentido, o desenho deve estar integrado às práticas pedagógicas cotidianas, favorecendo experiências criativas, investigativas e significativas.

As experiências com desenho também possibilitam que as crianças desenvolvam percepção estética e sensibilidade artística desde os primeiros anos de vida. Ao explorar materiais, texturas, cores e suportes diversos, as crianças ampliam seu repertório cultural e expressivo, construindo formas próprias de representação. Para Pillotto (2014), as experiências artísticas na infância contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade criadora das crianças.

O desenho infantil também se relaciona diretamente com a construção das relações sociais e afetivas no ambiente escolar. Muitas vezes, as crianças utilizam suas produções gráficas para narrar experiências, compartilhar vivências e estabelecer diálogos com colegas e professores. Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento infantil está profundamente relacionado às interações afetivas vivenciadas pela criança, sendo o ambiente escolar importante espaço para construção dessas relações.

A valorização do desenho como linguagem expressiva contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas. O desenho possibilita que diferentes crianças participem das experiências educativas respeitando seus ritmos, interesses e formas de expressão. Crianças com deficiência, dificuldades de comunicação ou necessidades específicas podem encontrar nas atividades gráficas importantes possibilidades de participação e interação social. Dessa forma, o desenho favorece a construção de ambientes educativos mais acolhedores e acessíveis.

As produções gráficas também podem ser compreendidas como importantes registros das experiências infantis. Ao desenhar situações vividas no cotidiano escolar, brincadeiras, histórias ou acontecimentos familiares, as crianças organizam pensamentos e atribuem significados às experiências vivenciadas. Conforme Gobbi (2010), o desenho infantil representa importante forma de documentação das culturas da infância, revelando modos próprios de perceber e interpretar o mundo.

A observação dos desenhos produzidos pelas crianças permite ao professor compreender aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social infantil. Nesse sentido, o desenho pode contribuir para processos avaliativos mais qualitativos, respeitando as singularidades e os percursos individuais das crianças. Hoffmann (2014) destaca que a avaliação na Educação Infantil deve considerar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, afastando-se de práticas classificatórias e padronizadas.

A relação entre desenho e brincadeira também merece destaque no contexto da Educação Infantil. Muitas vezes, as produções gráficas surgem

articuladas às experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças, favorecendo a imaginação e a criação de narrativas. Segundo Kishimoto (2011), o brincar constitui importante forma de aprendizagem e desenvolvimento infantil, permitindo que a criança experimente papéis sociais, elabore emoções e construa conhecimentos.

Além de favorecer o desenvolvimento individual, o desenho também possibilita experiências coletivas e colaborativas entre as crianças. Produções em grupo, painéis coletivos e atividades compartilhadas estimulam o diálogo, a cooperação e o respeito às diferentes formas de expressão presentes no ambiente escolar. Essas experiências fortalecem a convivência e contribuem para a construção de relações mais democráticas na Educação Infantil.

A utilização de diferentes materiais e suportes nas atividades de desenho amplia as possibilidades criativas das crianças e favorece experiências mais ricas e significativas. Papéis variados, tintas, carvão, lápis, giz e materiais naturais permitem que as crianças explorem diferentes formas de representação e desenvolvam maior percepção estética. Segundo Barbosa (2012), o contato com diferentes linguagens artísticas contribui para ampliar o repertório cultural e criativo das crianças.

As discussões sobre desenho infantil também envolvem reflexões acerca da formação docente. Muitos professores ainda possuem dificuldades para compreender o desenho como linguagem de aprendizagem e desenvolvimento, reproduzindo práticas limitadas e excessivamente direcionadas. Dessa maneira, torna-se fundamental investir na formação inicial e continuada dos educadores, possibilitando maior compreensão acerca das linguagens expressivas na infância.

A formação docente voltada às artes e linguagens expressivas contribui para que o professor desenvolva práticas pedagógicas mais sensíveis e significativas. Conforme Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve valorizar a escuta das crianças e a construção de experiências centradas em seus interesses e necessidades.

Assim, o desenho precisa ser reconhecido como experiência legítima de aprendizagem e expressão infantil.

As experiências com desenho também favorecem o desenvolvimento da imaginação infantil. Ao criar personagens, cenários e narrativas gráficas, as crianças ampliam sua capacidade simbólica e produzem novas formas de interpretar a realidade. Vygotsky (2009) destaca que a imaginação está diretamente relacionada às experiências sociais vividas pelas crianças, sendo elemento fundamental para o desenvolvimento humano.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenho não se desenvolve isoladamente, mas em constante relação com as experiências sociais e culturais da criança. As produções gráficas refletem vivências familiares, escolares e comunitárias, revelando elementos importantes da cultura infantil. Dessa forma, o desenho deve ser compreendido como produção cultural construída nas interações sociais e nas experiências cotidianas das crianças.

As práticas pedagógicas relacionadas ao desenho precisam considerar o protagonismo infantil e respeitar os processos criativos das crianças. Atividades excessivamente padronizadas e direcionadas podem limitar a criatividade e desvalorizar as formas próprias de expressão infantil. Segundo Iavelberg (2013), o professor deve estimular a autoria das crianças, evitando modelos prontos que impeçam experiências criativas mais livres e significativas.

O desenho também pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade e da linguagem escrita na Educação Infantil. Ao narrar suas produções gráficas, explicar personagens e descrever experiências representadas nos desenhos, as crianças ampliam vocabulário, organizam ideias e desenvolvem formas de comunicação. Essas experiências favorecem processos importantes relacionados à alfabetização e ao letramento desde a infância.

As experiências estéticas proporcionadas pelo desenho contribuem para a formação cultural das crianças e para a construção de olhares mais sensíveis sobre o mundo. O contato com obras de arte, ilustrações, imagens e diferentes manifestações visuais amplia o repertório cultural infantil e favorece experiências criativas mais ricas e diversificadas. Segundo Ana Mae Barbosa (2012), a arte

na educação deve promover experiências de apreciação, criação e reflexão estética desde os primeiros anos de vida.

As atividades de desenho também favorecem a construção da identidade infantil. Ao representar a si mesmas, suas famílias, brincadeiras e experiências cotidianas, as crianças produzem narrativas visuais sobre suas histórias e vivências. Essas produções fortalecem sentimentos de pertencimento e valorização das experiências individuais e coletivas das crianças no ambiente escolar.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre desenho e inclusão escolar. As atividades gráficas permitem diferentes formas de participação e expressão, respeitando as potencialidades e necessidades de cada criança. O desenho apresenta-se como linguagem acessível que favorece a comunicação e a interação social, especialmente para crianças que apresentam dificuldades na linguagem oral ou outras necessidades específicas.

A construção de ambientes educativos que valorizem o desenho exige planejamento pedagógico intencional e sensível às experiências infantis. O professor precisa organizar espaços, materiais e propostas que estimulem a criatividade, a curiosidade e a livre expressão das crianças. Essas experiências devem integrar o cotidiano da Educação Infantil de forma significativa e não apenas em momentos isolados.

As discussões sobre o desenho infantil evidenciam a necessidade de superar práticas pedagógicas tradicionais que priorizam resultados estéticos padronizados em detrimento do processo criativo das crianças. Valorizar o desenho implica reconhecer a criança como sujeito criativo, produtor de cultura e capaz de construir conhecimentos por meio de diferentes linguagens.

Torna-se fundamental ampliar as reflexões sobre a importância do desenho na Educação Infantil e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das linguagens expressivas na infância. O desenho representa importante instrumento de aprendizagem, desenvolvimento e participação infantil, contribuindo para experiências educativas mais sensíveis, criativas e humanizadas.

As discussões sobre o desenho infantil na Educação Infantil evidenciam aproximações entre diferentes autores no que se refere à compreensão do desenho como linguagem de expressão e construção de conhecimentos. Vygotsky (2009) compreende o desenho como atividade simbólica relacionada ao desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das experiências sociais vivenciadas pela criança. Em perspectiva semelhante, Luquet (1969) afirma que o desenho infantil não corresponde a uma simples reprodução da realidade, mas à representação intelectual construída pela criança a partir de suas experiências e percepções. Embora utilizem abordagens distintas, ambos os autores reconhecem que o desenho está diretamente relacionado aos processos de pensamento, interpretação e significação produzidos pelas crianças em suas interações com o meio social e cultural.

As contribuições de Lowenfeld e Brittain (1977) e Derdyk (2004) também apresentam importantes aproximações ao defenderem a valorização do processo criativo infantil. Lowenfeld e Brittain destacam que o desenvolvimento do desenho envolve aspectos emocionais, cognitivos e motores, enfatizando a necessidade de respeitar as singularidades e os ritmos das crianças durante as experiências gráficas. Em consonância com essa perspectiva, Derdyk compreende o desenho como espaço de investigação e experimentação, no qual a criança observa, cria hipóteses e produz conhecimentos sobre o mundo. Entretanto, enquanto Lowenfeld e Brittain direcionam maior atenção às etapas do desenvolvimento criador, Derdyk enfatiza o desenho como linguagem investigativa e campo de produção cultural infantil.

As reflexões de Iavelberg (2013) aproximam-se das discussões de Ana Mae Barbosa (2012) ao defenderem a importância da arte e das experiências estéticas no desenvolvimento infantil. Iavelberg ressalta que o desenho infantil é uma produção cultural construída nas interações sociais e nas experiências proporcionadas pela escola, destacando o papel do professor na ampliação do repertório gráfico das crianças.

Da mesma forma, Barbosa compreende a arte como experiência de criação, apreciação e reflexão, fundamental para a formação cultural e sensível

das crianças. Ambas as autoras criticam práticas pedagógicas baseadas na reprodução de modelos prontos, defendendo experiências mais criativas, autorais e significativas na Educação Infantil.

As concepções de Wallon (2007) e Vygotsky (2009) também apresentam elementos complementares ao discutirem o desenvolvimento infantil. Wallon enfatiza a importância das relações afetivas e emocionais no processo de aprendizagem, compreendendo o desenvolvimento humano como resultado das interações estabelecidas entre sujeito e meio social.

Já Vygotsky direciona maior atenção aos aspectos culturais e simbólicos envolvidos na construção do conhecimento. Apesar das diferenças teóricas, ambos os autores reconhecem que o desenvolvimento da criança ocorre nas relações sociais e nas experiências vivenciadas no ambiente cultural, aspecto que reforça a importância das práticas pedagógicas relacionadas ao desenho na Educação Infantil.

As discussões sobre avaliação na infância presentes em Hoffmann (2014) aproximam-se das reflexões de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) ao defenderem práticas pedagógicas centradas na observação sensível das experiências infantis. Hoffmann compreende a avaliação como processo contínuo e mediador, voltado ao acompanhamento do desenvolvimento da criança e não à classificação de resultados.

Em perspectiva semelhante, Formosinho e Oliveira-Formosinho destacam a importância da escuta das crianças e da valorização de suas produções no cotidiano escolar. Nesse contexto, o desenho infantil passa a ser reconhecido não apenas como atividade artística, mas também como importante instrumento de observação, documentação pedagógica e compreensão das aprendizagens infantis.

As reflexões de Kramer (2011) e Gobbi (2010) também contribuem para ampliar a compreensão do desenho como produção cultural da infância. Kramer destaca a necessidade de reconhecer a criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura, valorizando suas formas próprias de expressão e participação no ambiente escolar.

Em consonância com essa perspectiva, Gobbi compreende os desenhos infantis como registros das experiências, percepções e culturas produzidas pelas crianças em suas interações cotidianas. Dessa forma, ambas as autoras reforçam a importância de práticas pedagógicas que respeitem o protagonismo infantil e reconheçam o desenho como linguagem significativa no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Portanto, compreender o desenho infantil como linguagem de expressão e construção de aprendizagens possibilita reconhecer a importância das experiências gráficas no desenvolvimento integral da criança. A valorização do desenho no cotidiano escolar fortalece o protagonismo infantil, amplia as possibilidades de comunicação e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e significativas na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender a importância do desenho na Educação Infantil como linguagem de expressão, comunicação e construção de aprendizagens. Ao longo das discussões realizadas, verificou-se que o desenho ultrapassa a ideia de atividade meramente recreativa, constituindo-se como importante instrumento pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e cultural das crianças.

Por meio das experiências gráficas, as crianças expressam sentimentos, organizam pensamentos, representam vivências e ampliam suas formas de interação com o mundo e com os sujeitos ao seu redor.

A pesquisa também evidenciou que o desenho possui papel significativo no fortalecimento da criatividade, da imaginação, da autonomia e do protagonismo infantil, sendo essencial que as práticas pedagógicas valorizem os processos criativos das crianças e respeitem suas singularidades. Nesse contexto, destacou-se a importância da atuação do professor como mediador das experiências gráficas, promovendo ambientes acolhedores, oferecendo

materiais diversificados e incentivando a livre expressão infantil no cotidiano da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superar práticas pedagógicas baseadas na reprodução de modelos prontos e atividades mecânicas, que limitam as possibilidades criativas das crianças e desconsideram o desenho como linguagem significativa de aprendizagem. Dessa forma, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre as linguagens expressivas na infância e fortalecer propostas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura.

Conclui-se, portanto, que a valorização do desenho na Educação Infantil contribui para a construção de experiências educativas mais sensíveis, inclusivas e significativas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, a expressão e o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

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

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 2004.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2019.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

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

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges Henri. **O desenho infantil**. Porto: Livraria Civilização, 1969.
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2017.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Univille, 2014.

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

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

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARIA ALCILEIDE DO CÉU BRITO [9]

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação constitui-se como um campo fundamental para o desenvolvimento de potencialidades, promoção do enriquecimento curricular e garantia de uma educação inclusiva e equitativa. Esses estudantes apresentam características específicas relacionadas ao elevado desempenho em áreas cognitivas, criativas, artísticas ou acadêmicas, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas que considerem seus interesses e necessidades de aprofundamento. Nesse contexto, o AEE desempenha papel essencial ao propor estratégias de enriquecimento, ampliação de experiências e estímulo ao pensamento crítico e criativo, contribuindo para o desenvolvimento integral desses estudantes no ambiente escolar. O presente estudo tem como objetivo apresentar uma visão geral sobre a importância do AEE no atendimento às Altas Habilidades/Superdotação, destacando suas contribuições para a inclusão educacional e o desenvolvimento das potencialidades individuais. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em discussões teóricas sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas diferenciadas. Conclui-se que o AEE é essencial para garantir oportunidades de aprendizagem mais desafiadoras e significativas, respeitando as singularidades dos estudantes e promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

[9] Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo – FASB (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no CEI CEU Caminho do Mar.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; inclusão escolar; enriquecimento curricular.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação apresenta desafios significativos no contexto escolar, especialmente no que se refere ao reconhecimento dessas potencialidades e à organização de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades.

Muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades para identificar esses estudantes, bem como para desenvolver estratégias que promovam o enriquecimento curricular e a ampliação de suas experiências de aprendizagem. Além disso, observa-se a falta de formação específica dos professores e a escassez de recursos pedagógicos voltados ao atendimento dessas demandas, o que pode comprometer o desenvolvimento pleno dessas potencialidades no ambiente escolar.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre o Atendimento Educacional Especializado destinado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, considerando a importância de uma educação inclusiva que contemple diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento.

A temática é relevante por evidenciar que esses estudantes também fazem parte do público da Educação Especial e necessitam de atenção pedagógica diferenciada, que estimule suas capacidades cognitivas, criativas e acadêmicas. Dessa forma, o estudo contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais adequadas e para a valorização das potencialidades individuais no contexto escolar.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado no atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas na identificação e no atendimento desses estudantes, compreender as

contribuições do AEE para o desenvolvimento de suas potencialidades e discutir estratégias pedagógicas de enriquecimento curricular.

Ressalta-se que a pesquisa se caracteriza como uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a educação inclusiva, o AEE e as Altas Habilidades/Superdotação no contexto educacional.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Atendimento Educacional Especializado destinado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constitui um campo ainda pouco explorado no cotidiano das escolas brasileiras, apesar de estar previsto nas políticas de educação inclusiva.

Esses estudantes apresentam elevado potencial em áreas cognitivas, criativas, acadêmicas, artísticas ou de liderança, exigindo práticas pedagógicas que extrapolem o currículo tradicional. Segundo Renzulli (2014), a superdotação não deve ser compreendida apenas como alto desempenho intelectual, mas como a interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, o que amplia a compreensão sobre esse público no contexto educacional.

No ambiente escolar, um dos principais desafios está relacionado à identificação dos estudantes com AH/SD, uma vez que suas habilidades muitas vezes não são reconhecidas de forma imediata pelos professores. De acordo com Fleith (2018), a ausência de formação específica dos docentes contribui para a subidentificação desses estudantes, o que pode levar à desmotivação e ao subaproveitamento de suas potencialidades.

Nesse sentido, torna-se fundamental investir em processos formativos que possibilitem o reconhecimento das características desse público no contexto escolar.

Outro desafio relevante refere-se à organização de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Muitas vezes, o ensino regular não oferece atividades suficientemente desafiadoras, o que pode gerar desinteresse e desengajamento escolar. Conforme Alencar e Fleith (2017), estudantes com altas habilidades necessitam de propostas pedagógicas diferenciadas, que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas complexos. Assim, o AEE assume papel essencial na ampliação das experiências de aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado voltado para AH/SD deve atuar de forma complementar ao ensino regular, oferecendo estratégias de enriquecimento curricular e aprofundamento de conteúdos.

Segundo Brasil (2008), o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que promovam o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. No caso das AH/SD, isso inclui atividades que favoreçam a investigação, a produção criativa e o desenvolvimento de projetos individuais ou coletivos.

A concepção de enriquecimento curricular é amplamente discutida na literatura especializada como uma das principais estratégias de atendimento a esses estudantes.

Renzulli e Reis (2011) destacam o modelo de enriquecimento escolar como uma abordagem que permite ampliar as experiências de aprendizagem por meio de atividades investigativas, projetos interdisciplinares e exploração de interesses individuais. Essa perspectiva contribui para tornar o processo educativo mais dinâmico e significativo.

No contexto brasileiro, o AEE para estudantes com AH/SD ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, especialmente relacionados à organização das Salas de Recursos Multifuncionais. Em muitos casos, essas salas são mais direcionadas ao atendimento de estudantes com deficiência, o que pode limitar o reconhecimento das necessidades específicas dos superdotados.

Segundo Virgolim (2019), é necessário ampliar a compreensão sobre o público da educação especial, garantindo que as altas habilidades também sejam contempladas nas políticas educacionais.

A formação docente constitui outro aspecto fundamental para a efetivação do atendimento adequado a esses estudantes. Muitos professores relatam insegurança para lidar com estudantes que apresentam desempenho acima da média, especialmente por não terem recebido formação específica durante sua trajetória acadêmica. De acordo com Nóvoa (2017), a formação continuada deve estar articulada às demandas reais da prática pedagógica, possibilitando ao professor refletir sobre sua atuação e desenvolver novas estratégias de ensino.

Além da formação docente, a sensibilização da comunidade escolar também se mostra essencial para a inclusão dos estudantes com AH/SD. Em muitos casos, esses estudantes são erroneamente percebidos como “privilegiados” ou “sem necessidades educacionais especiais”, o que dificulta o desenvolvimento de práticas inclusivas. Fleith (2018) ressalta que a superdotação também requer atenção pedagógica diferenciada, pois envolve necessidades educacionais específicas que devem ser consideradas no planejamento escolar.

O papel do professor do AEE é fundamental na identificação e no atendimento desses estudantes, atuando como mediador do processo de desenvolvimento de suas potencialidades. Esse profissional deve realizar observações sistemáticas, propor atividades de aprofundamento e articular o trabalho com os professores da sala regular. Conforme Brasil (2008), o trabalho colaborativo entre professores é essencial para garantir a efetivação das práticas inclusivas.

As estratégias de enriquecimento podem ocorrer em diferentes níveis, envolvendo desde a ampliação de conteúdos até a realização de projetos investigativos mais complexos. Renzulli (2014) destaca que o enriquecimento deve considerar os interesses dos estudantes, promovendo desafios intelectuais e criativos que estimulem o pensamento autônomo. Dessa forma, o AEE contribui para evitar a estagnação acadêmica e o desinteresse escolar.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de flexibilização curricular para atender às demandas dos estudantes com AH/SD. O currículo tradicional, muitas vezes linear e padronizado, não contempla a diversidade de ritmos e interesses presentes na sala de aula. Alencar e Fleith (2017) defendem a importância de um currículo flexível, que permita a personalização do ensino e o desenvolvimento de talentos específicos.

As tecnologias digitais também podem ser importantes aliadas no atendimento aos estudantes com altas habilidades, possibilitando a exploração de novos conhecimentos e a realização de projetos criativos. O uso de recursos tecnológicos amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a autonomia dos estudantes. Moran (2018) destaca que as tecnologias podem potencializar processos educativos quando utilizadas de forma intencional e integrada ao currículo escolar.

A relação entre motivação e aprendizagem é outro fator relevante no contexto das AH/SD. Estudantes com altas habilidades podem apresentar desmotivação quando não são desafiados adequadamente no ambiente escolar. Segundo Renzulli e Reis (2011), o engajamento com a aprendizagem está diretamente relacionado ao nível de desafio oferecido pelas atividades propostas, sendo fundamental que a escola proporcione experiências significativas.

A atuação da família também desempenha papel importante no desenvolvimento dos estudantes com AH/SD, uma vez que o acompanhamento familiar pode contribuir para o estímulo de suas potencialidades. Virgolim (2019) destaca que a parceria entre escola e família é essencial para o reconhecimento e o desenvolvimento das altas habilidades, favorecendo o acompanhamento das necessidades educacionais dos estudantes.

No contexto da educação inclusiva, é importante compreender que o público da Educação Especial é diverso e inclui diferentes especificidades, entre elas as altas habilidades/superdotação. Sassaki (2010) afirma que a inclusão deve considerar todas as diferenças humanas, garantindo condições de participação e aprendizagem para todos os estudantes. Essa perspectiva reforça

a importância de políticas educacionais que contemplem a diversidade de forma ampla.

As práticas pedagógicas voltadas para AH/SD devem considerar o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, estimulando a autonomia e a capacidade investigativa. Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo e na construção ativa do conhecimento, o que se aplica também ao atendimento desses estudantes. Nesse sentido, o AEE deve promover experiências que incentivem a curiosidade e a criatividade.

A avaliação dos estudantes com altas habilidades também requer abordagens diferenciadas, que considerem seu desenvolvimento contínuo e suas produções criativas. Hoffmann (2014) destaca que a avaliação deve ser mediadora, contribuindo para o acompanhamento da aprendizagem sem caráter classificatório. Essa perspectiva é fundamental para evitar a padronização das potencialidades dos estudantes.

O trabalho interdisciplinar também se apresenta como uma estratégia importante no atendimento às AH/SD, permitindo a integração de diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem favorece a ampliação das experiências de aprendizagem e o desenvolvimento de projetos mais complexos. Segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade contribui para uma visão mais ampla e integrada do conhecimento.

A identificação precoce das altas habilidades é um fator determinante para o desenvolvimento adequado das potencialidades dos estudantes. Quanto mais cedo essas habilidades são reconhecidas, maiores são as possibilidades de intervenção pedagógica eficaz. Virgolim (2019) enfatiza a importância da observação contínua no ambiente escolar como forma de identificar sinais de altas habilidades desde os primeiros anos escolares.

O AEE, nesse contexto, deve ser compreendido como espaço de enriquecimento e não de repetição do ensino regular. Sua função é ampliar as possibilidades de aprendizagem, oferecendo desafios que estimulem o desenvolvimento intelectual e criativo dos estudantes. Brasil (2008) reforça que o AEE deve complementar e não substituir o ensino da sala comum.

As políticas públicas voltadas à educação inclusiva representam avanços importantes no reconhecimento dos estudantes com AH/SD, porém ainda há desafios na implementação dessas diretrizes nas redes de ensino. A efetivação dessas políticas depende de investimentos em formação docente, estrutura adequada e valorização da educação inclusiva.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com altas habilidades requer mudança de concepção sobre o papel da escola e do professor. Em vez de um ensino homogêneo, torna-se necessário reconhecer a diversidade de aprendizagens e ritmos presentes na sala de aula. Alencar e Fleith (2017) destacam que a educação para talentos deve ser flexível, desafiadora e centrada no estudante.

O desenvolvimento de projetos pedagógicos no AEE pode favorecer a autonomia dos estudantes com AH/SD, permitindo que eles explorem temas de seu interesse de forma aprofundada. Esses projetos contribuem para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, organização e produção de conhecimento.

As experiências educativas também devem valorizar a criatividade como elemento central no desenvolvimento das altas habilidades. Renzulli (2014) destaca que a criatividade é um dos pilares da superdotação e deve ser estimulada por meio de práticas pedagógicas diversificadas e desafiadoras.

A construção de ambientes escolares inclusivos para AH/SD implica também na valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo. Sassaki (2010) reforça que a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve a participação ativa e significativa de todos os estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação configura-se como um campo essencial para a promoção de uma educação mais justa e equitativa. Sua efetivação depende de ações integradas entre formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras.

As discussões sobre o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação evidenciam aproximações

teóricas importantes entre Renzulli (2014) e Alencar e Fleith (2017), especialmente no que se refere à compreensão da superdotação como fenômeno multifacetado.

Renzulli destaca a interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa como elementos centrais desse perfil, enquanto Alencar e Fleith enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que estimulem o potencial desses estudantes.

Embora partam de enfoques distintos, ambos convergem na defesa de propostas educacionais que vão além do ensino padronizado, reforçando a importância do enriquecimento curricular no contexto escolar.

No que se refere ao enriquecimento curricular, observa-se convergência entre Renzulli e Reis (2011) e Virgolim (2019), ao defenderem estratégias pedagógicas que ampliem as experiências de aprendizagem dos estudantes com AH/SD. Renzulli e Reis propõem um modelo baseado em projetos investigativos e atividades que partem dos interesses dos estudantes, enquanto Virgolim destaca a necessidade de identificação adequada e atendimento estruturado no contexto brasileiro.

Entretanto, enquanto os primeiros autores enfatizam uma estrutura metodológica internacional de enriquecimento, Virgolim direciona sua análise para os desafios de implementação dessas práticas nas escolas públicas brasileiras.

As contribuições de Fleith (2018) e Nóvoa (2017) também apresentam relações complementares no que diz respeito à formação docente. Fleith ressalta a dificuldade de identificação dos estudantes com AH/SD e a carência de preparo dos professores para atuar com esse público, enquanto Nóvoa enfatiza a importância da formação continuada e da reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Em conjunto, os autores indicam que a qualificação docente é condição essencial para a efetivação de práticas inclusivas, embora Fleith foque mais especificamente nas necessidades da educação especial e Nóvoa trate a formação em uma perspectiva mais ampla da profissão docente.

Em relação à avaliação e ao processo de aprendizagem, Hoffmann (2014) e Freire (1996) apresentam aproximações ao defenderem práticas educativas mais processuais e dialógicas. Hoffmann compreende a avaliação como mediação do desenvolvimento, afastando-se de práticas classificatórias, enquanto Freire enfatiza a construção do conhecimento a partir do diálogo e da autonomia do estudante.

Apesar de atuarem em campos distintos, ambos os autores convergem na crítica a modelos tradicionais de ensino e avaliação, reforçando a importância de uma prática pedagógica mais humanizada e centrada no estudante.

No campo da inclusão escolar, Sassaki (2010) e Brasil (2008) apresentam contribuições complementares ao definirem diretrizes para a educação inclusiva. Sassaki destaca a inclusão como processo social amplo, baseado na valorização da diversidade e na eliminação de barreiras, enquanto a legislação brasileira organiza o Atendimento Educacional Especializado como serviço educacional complementar ao ensino regular. Nesse sentido, Sassaki amplia a discussão conceitual sobre inclusão, enquanto o documento oficial estabelece a estrutura normativa para sua implementação no sistema educacional.

Por fim, ao analisar o papel da escola no desenvolvimento das altas habilidades, observa-se convergência entre Moran (2018) e Fazenda (2011), especialmente no que diz respeito à necessidade de práticas pedagógicas integradas e inovadoras.

Moran enfatiza o potencial das tecnologias digitais na ampliação das experiências de aprendizagem, enquanto Fazenda defende a interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. Ambos apontam para a necessidade de metodologias mais dinâmicas e integradas, embora Moran enfoque os recursos tecnológicos e Fazenda priorize a articulação entre áreas do conhecimento.

Por fim, compreende-se que o AEE voltado às AH/SD contribui significativamente para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, favorecendo uma educação mais inclusiva, desafiadora e significativa. A valorização desses estudantes no ambiente escolar representa um avanço

importante na construção de uma educação que respeita e atende à diversidade humana em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender a relevância do Atendimento Educacional Especializado voltado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da educação inclusiva, evidenciando que esse público também integra o grupo da Educação Especial e necessita de práticas pedagógicas específicas que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ao longo das discussões, verificou-se que o AEE desempenha papel fundamental na ampliação das experiências de aprendizagem, especialmente por meio de estratégias de enriquecimento curricular, investigação e aprofundamento de conteúdos.

Observou-se também que um dos principais desafios enfrentados pelas instituições escolares está relacionado à identificação desses estudantes, bem como à organização de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades.

A ausência de formação específica dos professores e a dificuldade de adaptação curricular foram apontadas como fatores que podem limitar o desenvolvimento pleno das altas habilidades no ambiente escolar, reforçando a necessidade de investimentos na formação docente e na estruturação do atendimento educacional especializado.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do trabalho pedagógico intencional e planejado, que considere os interesses, ritmos e potencialidades dos estudantes com AH/SD.

Nesse sentido, o enriquecimento curricular e o uso de metodologias ativas mostram-se estratégias essenciais para promover o engajamento, a criatividade e o pensamento crítico, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e desafiadora.

Dessa forma, conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é fundamental para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Sua efetivação depende de ações articuladas entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas inovadoras, capazes de reconhecer e valorizar as singularidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento integral e o fortalecimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação de alunos com altas habilidades/superdotação: políticas e práticas**. Brasília: UnB, 2018.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Penso, 2018.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

RENZULLI, Joseph S. **The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented**. Mansfield: Creative Learning Press, 2014.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model**. Mansfield: Creative Learning Press, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VIRGOLIM, Ângela Maria Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC, 2019.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

LINGUAGENS ARTÍSTICAS E MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE OS ANOS INICIAIS

MARIA ALCILEIDE DO CÉU BRITO [10]

RESUMO

O presente artigo aborda a importância das artes e da musicalidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em estudos que discutem as linguagens artísticas e musicais como elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, cultural e expressivo dos estudantes. O estudo evidencia que as experiências envolvendo música, ritmo, expressão corporal, desenho, pintura e demais manifestações artísticas favorecem a criatividade, a comunicação, a socialização e a construção da aprendizagem de forma significativa. Além disso, destaca-se o papel do professor na mediação de práticas pedagógicas que valorizem a sensibilidade, a expressão e a participação ativa dos alunos no processo educativo. Conclui-se que a inserção das artes e da musicalidade nos anos iniciais contribui para uma educação mais humanizadora, participativa e voltada à formação integral dos sujeitos, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Palavras-chave: Artes; Musicalidade; Anos iniciais.

[10] Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo – FASB (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no CEI CEU Caminho do Mar.

INTRODUÇÃO

A arte e a musicalidade desempenham papel fundamental no processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e expressivas essenciais para sua formação integral.

As diferentes linguagens artísticas, como música, dança, desenho, pintura e expressão corporal, possibilitam experiências significativas de aprendizagem, favorecendo a criatividade, a imaginação, a comunicação e a interação social no ambiente escolar.

Nesse contexto, a inserção das práticas artísticas e musicais no cotidiano pedagógico contribui para uma educação mais dinâmica, participativa e humanizadora, ampliando as formas de construção do conhecimento e valorizando as múltiplas formas de expressão dos estudantes.

Entretanto, apesar da relevância das artes e da musicalidade para o desenvolvimento infantil, ainda existem desafios relacionados à sua efetivação nas práticas pedagógicas escolares.

Em muitos contextos educacionais, essas linguagens são frequentemente tratadas de forma secundária, sendo limitadas por práticas tradicionais de ensino, pela ausência de formação específica dos professores, pela escassez de recursos pedagógicos e pela priorização de conteúdos voltados apenas ao desempenho escolar.

Dessa forma, torna-se necessário ampliar as discussões sobre a importância das experiências artísticas e musicais nos anos iniciais, considerando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas.

Diante dessas questões, este artigo justifica-se pela necessidade de refletir sobre as contribuições das artes e da musicalidade no contexto educacional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A

pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores e estudos que discutem a relação entre arte, música e educação.

O objetivo geral consiste em compreender a importância das artes e da musicalidade para o desenvolvimento integral das crianças no ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se analisar as contribuições das linguagens artísticas para o processo de ensino e aprendizagem, identificar os desafios presentes na inserção dessas práticas no cotidiano escolar e refletir sobre o papel do professor na mediação de experiências pedagógicas envolvendo arte e musicalidade.

ARTES E MUSICALIDADE NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

As artes e a musicalidade ocupam papel significativo no processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período marcado pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, sociais e expressivas das crianças.

Nesse contexto, as experiências artísticas e musicais contribuem para a ampliação das formas de comunicação, criatividade e interação social, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas no ambiente escolar. A música, o desenho, a pintura, a dança e as demais manifestações artísticas possibilitam que os estudantes desenvolvam diferentes linguagens, construindo conhecimentos de maneira participativa e contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das linguagens artísticas no processo de ensino e aprendizagem, destacando o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão cultural dos estudantes. As práticas musicais e artísticas favorecem experiências relacionadas à escuta, percepção, imaginação e construção da identidade cultural, fortalecendo a formação integral dos sujeitos (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a arte deve ser compreendida para além de atividades recreativas ou complementares, constituindo-se como linguagem essencial ao desenvolvimento humano.

Para Freire (1996), a educação precisa considerar as diferentes formas de expressão dos sujeitos, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, o diálogo e a participação crítica no processo educativo. Assim, as experiências artísticas contribuem para a construção de uma educação mais humanizadora e democrática.

A musicalidade também possui papel importante no desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à oralidade, coordenação motora, memória, percepção auditiva e socialização. Desde os primeiros anos de vida, as crianças estabelecem contato com ritmos, sons e movimentos presentes em diferentes contextos sociais e culturais. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a música amplia as possibilidades de aprendizagem e expressão no ambiente escolar.

De acordo com Pimentel (2023), a musicalidade favorece o desenvolvimento sociocognitivo das crianças, contribuindo para aprendizagens relacionadas à interação social, comunicação e construção do conhecimento. A autora ressalta ainda que a música permite experiências significativas capazes de estimular a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares.

Além disso, as práticas artísticas contribuem para o fortalecimento da imaginação e da criatividade infantil. Ao desenhar, cantar, dramatizar ou produzir diferentes formas de arte, as crianças desenvolvem autonomia, expressão de sentimentos e ampliação de repertórios culturais. Tais experiências favorecem o desenvolvimento integral e estimulam a construção de vínculos sociais no espaço escolar.

Segundo Santos, Kobayashi e Mosca (2022), as práticas pedagógico-musicais possibilitam importantes conexões entre aprendizagem, ludicidade e desenvolvimento infantil, especialmente quando articuladas aos campos de experiências propostos pela BNCC. Os autores destacam que a música favorece experiências relacionadas à escuta, interação, movimento e expressão corporal.

A presença das artes no cotidiano escolar também possibilita a valorização das múltiplas culturas e formas de expressão presentes na sociedade. Ao trabalhar diferentes manifestações artísticas, o professor contribui para o respeito à diversidade cultural, étnica e social, fortalecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental na mediação das experiências artísticas e musicais. É por meio da organização de atividades, projetos e vivências que os estudantes ampliam suas formas de percepção e interpretação do mundo. A atuação docente torna-se essencial para estimular a participação, a criatividade e o interesse das crianças pelas diferentes linguagens artísticas.

Entretanto, apesar de sua relevância, as artes e a musicalidade ainda enfrentam desafios no contexto escolar. Em muitas instituições, essas linguagens são frequentemente colocadas em segundo plano diante da priorização de conteúdos considerados tradicionais, especialmente aqueles relacionados à alfabetização e ao ensino lógico-matemático.

Além disso, a ausência de formação específica para os professores constitui um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de práticas artísticas e musicais significativas na escola. Muitos docentes relatam dificuldades em trabalhar música, dança e artes visuais devido à falta de recursos pedagógicos, formação continuada e apoio institucional.

De acordo com Carmo e Matos (2024), as discussões relacionadas ao ensino de música na Educação Básica ainda necessitam de maior aprofundamento, especialmente no que se refere às políticas curriculares e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. As autoras destacam que a efetivação das propostas previstas na BNCC depende também das condições concretas de trabalho docente e das políticas de formação.

Outro desafio refere-se à compreensão limitada da arte apenas como entretenimento ou atividade secundária no currículo escolar. Essa concepção reduz o potencial pedagógico das experiências artísticas, desconsiderando suas

contribuições para o desenvolvimento integral e para a formação crítica dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender a arte como conhecimento e linguagem fundamental para a formação humana. As experiências artísticas e musicais contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção estética, da imaginação e da capacidade criativa das crianças, aspectos essenciais para o processo educativo.

Segundo Branner (2024), a musicalidade, o movimento e as artes visuais favorecem diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo linguagem, memória, expressão corporal e interação social. A autora enfatiza que a organização de tempos, espaços e práticas pedagógicas voltadas às experiências artísticas amplia as possibilidades de aprendizagem na infância.

As práticas envolvendo música e arte também fortalecem os processos de socialização no ambiente escolar. Durante atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar experiências, respeitar diferentes opiniões e construir relações de convivência baseadas no diálogo e na participação.

Além disso, as experiências musicais favorecem o desenvolvimento psicomotor, contribuindo para a coordenação motora, percepção espacial e consciência corporal. Jogos musicais, brincadeiras cantadas e atividades rítmicas possibilitam aprendizagens relacionadas ao movimento, atenção e expressão corporal (Oliveira, 2019).

A utilização de diferentes linguagens artísticas também contribui para tornar o processo de ensino e aprendizagem significativos para os estudantes. Quando associadas ao lúdico e à participação ativa, as atividades artísticas despertam maior interesse das crianças, favorecendo a construção do conhecimento de forma prazerosa.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. As experiências artísticas permitem o contato com diferentes manifestações culturais, músicas, ritmos e produções artísticas, ampliando repertórios e valorizando a diversidade presente no contexto escolar.

Segundo Barbosa (2014), a arte na educação favorece a formação crítica e cultural dos estudantes, contribuindo para práticas pedagógicas mais reflexivas e participativas. A autora destaca que as linguagens artísticas possibilitam experiências educativas que ampliam as formas de compreender e interpretar o mundo.

A partir dessas discussões, evidencia-se que as artes e a musicalidade possuem papel fundamental na formação integral das crianças, contribuindo para aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Sua inserção no contexto escolar amplia as possibilidades pedagógicas e fortalece práticas educativas mais criativas, participativas e humanizadoras.

Dessa forma, torna-se necessário ampliar o debate acerca da valorização das linguagens artísticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando sua importância para o desenvolvimento infantil e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes. Além disso, faz-se necessário investir em políticas de formação docente e em condições adequadas para que as experiências artísticas e musicais sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar.

Ao discutir a importância das artes e da musicalidade no contexto educacional, observa-se aproximação entre as concepções de Freire (1996) e Barbosa (2014), especialmente no que se refere à valorização da expressão, da criatividade e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Ambos os autores compreendem a educação como prática formativa que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, defendendo experiências pedagógicas capazes de favorecer a autonomia, a sensibilidade e a construção crítica do conhecimento. Nesse sentido, as linguagens artísticas assumem papel fundamental na formação humana, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos mais participativos e reflexivos.

De modo semelhante, Santos, Kobayashi e Mosca (2022) aproximam-se das reflexões propostas pela Base Nacional Comum Curricular ao reconhecerem

a música e as artes como importantes instrumentos para o desenvolvimento integral das crianças.

Enquanto a BNCC enfatiza a ampliação das experiências relacionadas à escuta, percepção, imaginação e expressão cultural, os autores destacam que as práticas pedagógico-musicais favorecem aprendizagens associadas à ludicidade, interação social e expressão corporal. Dessa forma, evidencia-se que a musicalidade pode contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais significativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As discussões apresentadas por Pimentel (2023) também dialogam com Oliveira (2019), principalmente ao ressaltarem as contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo das crianças.

Ambas as autoras defendem que as experiências musicais favorecem aspectos relacionados à oralidade, memória, atenção, interação social e expressão corporal, ampliando as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar. Além disso, destacam que a musicalidade, quando inserida de maneira planejada no cotidiano pedagógico, contribui para tornar o processo educativo mais participativo e significativo.

Por outro lado, Carmo e Matos (2024) problematizam os desafios existentes para a efetivação das práticas artísticas e musicais nas escolas, aproximando-se das reflexões de Freire (1996) acerca da necessidade de uma educação mais democrática e humanizadora.

As autoras evidenciam que a ausência de formação específica, recursos pedagógicos e valorização curricular ainda limita o desenvolvimento de experiências artísticas mais consistentes na Educação Básica. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a valorização das artes no contexto escolar depende não apenas das práticas docentes, mas também de políticas públicas e condições adequadas de trabalho.

Ao analisar as contribuições de Barbosa (2014) e Freire (1996), percebe-se que ambos defendem uma educação voltada à valorização das experiências culturais e da participação ativa dos estudantes no processo educativo. Enquanto Freire compreende a educação como prática de liberdade e

construção crítica do conhecimento, Barbosa enfatiza a importância da arte como linguagem capaz de ampliar a percepção, a criatividade e a reflexão sobre a realidade social. Dessa maneira, as práticas artísticas assumem função significativa na formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e participativos no ambiente escolar.

As reflexões de Pimentel (2023) também apresentam aproximações com os estudos de Oliveira (2019), especialmente ao evidenciarem que a musicalidade favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação, memória, oralidade e interação social.

As autoras compreendem a música como importante recurso pedagógico para o desenvolvimento infantil, contribuindo para experiências de aprendizagem mais significativas e participativas. Além disso, ambas destacam que a inserção da musicalidade no cotidiano escolar fortalece o interesse e a participação das crianças nas atividades pedagógicas.

Da mesma forma, Santos, Kobayashi e Mosca (2022) dialogam com as concepções presentes na BNCC ao defenderem a utilização das práticas artístico-musicais como instrumentos de desenvolvimento integral dos estudantes.

Enquanto o documento curricular enfatiza a ampliação das experiências relacionadas à expressão, percepção e criatividade, os autores ressaltam que a música possibilita aprendizagens associadas à ludicidade, à socialização e ao desenvolvimento corporal. Assim, evidencia-se que as experiências musicais podem contribuir para práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas nos anos iniciais.

Por outro lado, Carmo e Matos (2024) apresentam reflexões importantes acerca das dificuldades encontradas para a efetivação das práticas artísticas nas escolas, aspecto que também se relaciona às discussões de Freire (1996) sobre os limites estruturais presentes no contexto educacional.

As autoras apontam que fatores como ausência de formação específica, escassez de recursos pedagógicos e desvalorização curricular ainda dificultam a inserção das artes e da musicalidade nas práticas escolares. Nesse sentido,

compreende-se que a valorização das linguagens artísticas depende tanto da atuação docente quanto das políticas públicas voltadas à educação.

A partir das contribuições dos autores analisados, observa-se consenso quanto à importância das artes e da musicalidade para o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora apresentem diferentes enfoques teóricos, os estudos convergem ao reconhecer que as experiências artísticas favorecem a criatividade, a expressão, a socialização e a construção de aprendizagens significativas.

Dessa forma, as artes e a música mostram-se fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a formação humana no contexto escolar.

Diante dessas discussões, percebe-se que os autores analisados convergem na defesa das artes e da musicalidade como elementos fundamentais para a formação integral dos estudantes. Embora apresentem enfoques distintos, todos reconhecem que as experiências artísticas favorecem o desenvolvimento da criatividade, da expressão, da socialização e da construção do conhecimento.

Assim, a articulação entre música, arte e educação mostra-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e comprometidas com o desenvolvimento humano nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender a relevância das artes e da musicalidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças no contexto escolar. As diferentes linguagens artísticas favorecem experiências relacionadas à criatividade, expressão, socialização, sensibilidade e construção do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem de forma

significativa e participativa. Nesse sentido, as práticas envolvendo música, arte e expressão corporal contribuem para uma educação mais humanizadora, dinâmica e voltada à formação integral dos estudantes.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que as experiências artísticas e musicais desempenham importante papel no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças, fortalecendo habilidades relacionadas à comunicação, imaginação, percepção e interação social. Além disso, a inserção das artes no cotidiano escolar favorece a valorização das diferentes culturas e formas de expressão, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas no ambiente educacional.

Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à efetivação das práticas artísticas e musicais nas escolas, especialmente no que se refere à falta de recursos pedagógicos, formação docente específica e valorização dessas linguagens no currículo escolar. Em muitos contextos, as artes ainda ocupam espaço secundário diante da priorização de conteúdos considerados tradicionais, limitando o potencial pedagógico das experiências artísticas no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, torna-se necessário ampliar o debate sobre a importância das artes e da musicalidade na Educação Básica, reconhecendo essas linguagens como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Também se faz necessário investir em políticas de formação docente e em estratégias pedagógicas que possibilitem a inserção efetiva das experiências artísticas no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que as artes e a musicalidade constituem importantes instrumentos para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a construção de uma educação mais sensível, criativa, participativa e comprometida com a formação humana. Assim, sua valorização no contexto educacional representa uma importante possibilidade de fortalecimento das práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

BRANNER, Carla. **A musicalidade e as artes visuais no desenvolvimento infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2024.

CARMO, Juliana Pereira do; MATOS, Renata Silva. **Ensino de música e práticas pedagógicas na Educação Básica: desafios contemporâneos**. Revista da ABEM, Londrina, v. 32, n. 1, p. 1-15, 2024.

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

OLIVEIRA, Mariana Costa de. **Música e desenvolvimento infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PIMENTEL, Adriana Souza. **Musicalidade e desenvolvimento sociocognitivo na infância**. Revista Primeira Evolução, São Paulo, v. 1, n. 39, p. 45-58, 2023.

SANTOS, Aline Ferreira dos; KOBAYASHI, Marcelo; MOSCA, Fernanda. **Práticas pedagógico-musicais e desenvolvimento infantil na Educação Básica**. Revista Conjecturas, Ponta Grossa, v. 22, n. 14, p. 1123-1138, 2022.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL REVISÃO DE LITERATURA

ÁUREA LÚCIA ALLEN[11]

RESUMO

A presença da brinquedoteca na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da criança durante os primeiros anos de vida. Nessa etapa, as brincadeiras contribuem significativamente para a aquisição de conhecimentos, para a convivência social e para o aprimoramento das capacidades cognitivas, emocionais, motoras e afetivas. Enquanto ambiente educativo, a brinquedoteca proporciona vivências lúdicas que favorecem a criatividade, a independência, a interação entre as crianças e a construção de aprendizagens significativas. A importância dessa temática está associada à compreensão da criança como participante ativa de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. As atividades lúdicas vão além do simples ato de brincar, constituindo ferramentas pedagógicas capazes de estimular diferentes habilidades e competências. Por meio das brincadeiras, as crianças ampliam suas experiências, desenvolvem a imaginação, aprendem a solucionar desafios e fortalecem suas relações sociais, contribuindo para sua formação integral. A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca das contribuições das brinquedotecas para a Educação Infantil, especialmente diante da ampliação do acesso das crianças às instituições de ensino. Para muitas delas, a escola representa o principal ambiente de convivência, descoberta e desenvolvimento. Nesse sentido, a brinquedoteca destaca-se como um recurso pedagógico relevante, capaz de enriquecer as práticas educativas, promover oportunidades de aprendizagem

[11] Graduação em Psicologia pela Faculdade Universidade Metodista de São Paulo (**1990**); Professor(a) de Prefeitura do município de São Paulo, Educação Infantil, EMEI Cruz e Sousa.

mais significativas e contribuir para o desenvolvimento infantil por meio de experiências lúdicas orientadas por profissionais preparados. O presente estudo teve como objetivo geral investigar as contribuições da brinquedoteca para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Brinquedoteca; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A temática da brinquedoteca na Educação Infantil apresenta grande relevância no cenário educacional contemporâneo, especialmente por estar relacionada ao desenvolvimento integral da criança durante a primeira infância. Nessa fase, os indivíduos iniciam processos fundamentais de construção de conhecimentos, socialização, desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, sendo o brincar um elemento essencial para a aprendizagem. A brinquedoteca configura-se como um espaço pedagógico capaz de promover experiências significativas por meio de atividades lúdicas planejadas, favorecendo a interação social, a criatividade, a autonomia e a construção de habilidades indispensáveis ao desenvolvimento infantil.

A relevância do estudo também está associada à crescente valorização das práticas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento. O brincar ultrapassa a dimensão do entretenimento, constituindo-se como um recurso educacional que contribui para a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, a brinquedoteca torna-se um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais, afetivas, cognitivas e psicomotoras, possibilitando que a criança explore o mundo, estabeleça relações e desenvolva sua capacidade de resolução de problemas por meio das brincadeiras.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de ampliar as discussões sobre a contribuição das brinquedotecas para a Educação Infantil, considerando o elevado número de crianças matriculadas nessa etapa da educação básica. Com a ampliação do acesso à creche e à pré-escola nas últimas décadas, torna-se indispensável refletir sobre a qualidade dos espaços educativos oferecidos às crianças. Dessa forma, investigar a produção científica

relacionada à brinquedoteca possibilita compreender como essa temática vem sendo abordada no meio acadêmico e quais contribuições têm sido apontadas para o processo de ensino e aprendizagem.

A escolha do tema decorre da compreensão de que muitas crianças encontram na escola seu principal espaço de convivência, aprendizagem e acesso a recursos pedagógicos adequados ao seu desenvolvimento. Em diversos contextos sociais, especialmente entre famílias em situação de vulnerabilidade econômica, a instituição escolar desempenha papel fundamental na oferta de oportunidades de brincar, explorar e interagir. Assim, a brinquedoteca representa uma estratégia pedagógica capaz de minimizar desigualdades e ampliar as possibilidades de desenvolvimento infantil por meio de experiências lúdicas estruturadas e mediadas por profissionais qualificados. Infere-se que:

> A Brinquedoteca vista como lugar para a infância brincar, emprestar brinquedos e espaço de interações entre crianças e entre pais/profissionais e crianças, pressupõe finalidades educativas, que não se confundem com o ensinar. Integrar espaços sociais, culturais e educativos nas Brinquedotecas das escolas possibilita trazer os pais à escola, no momento do empréstimo do brinquedo; constitui um convite para uma educação colaborativa e uma política que integra a escola a família por meio do brincar (KISHIMOTO, 2011, p. 31).

O presente estudo teve como objetivo geral investigar as contribuições da brinquedoteca para a Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscou-se analisar a utilização da brinquedoteca como recurso pedagógico na Educação Infantil; compreender a utilização de atividades lúdicas frente à contribuição para os processos de aprendizagem; examinar o papel da brinquedoteca na socialização e interação das crianças da Educação Infantil.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico de natureza qualitativa e exploratória. O levantamento dos dados foi realizado por meio de buscas nas bases digitais CAPES, Google Acadêmico, SciELO e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Foram utilizados os descritores “brinquedoteca”, “educação infantil” e “pré-escola”, em língua portuguesa e inglesa. Os trabalhos foram inicialmente selecionados a

partir da leitura dos títulos e resumos, sendo incluídos aqueles diretamente relacionados ao tema proposto e excluídos estudos duplicados ou que não apresentavam relação com os objetivos da pesquisa. A análise do material permitiu identificar tendências, contribuições e lacunas existentes na produção científica sobre a utilização das brinquedotecas como recurso pedagógico na

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA BRINQUEDOTECA

A brinquedoteca, também denominada ludoteca, é um ambiente destinado ao desenvolvimento de atividades lúdicas e recreativas voltadas ao público infantil. Inspirada no conceito de biblioteca, esse espaço é planejado para proporcionar oportunidades de brincadeira, exploração e aprendizagem por meio de brinquedos e jogos adequados às diferentes faixas etárias. As brinquedotecas podem estar presentes tanto em instituições públicas quanto privadas, sendo encontradas em diversos contextos, como escolas, hospitais, centros culturais, bibliotecas, centros comerciais, espaços de lazer, clínicas, universidades e outros locais que buscam promover o desenvolvimento e o bem-estar das crianças (KISHIMOTO, 2011).

Sua origem advém de 1934, um período de depressão econômica nos Estados Unidos especificamente em Los Angeles, quando um comerciante de brinquedos percebeu que algumas crianças realizavam atos infracionários em relação aos brinquedos, diante desse fator o mesmo criou estratégias de empréstimo, criando a assim a primeira brinquedoteca. E, aos poucos foram se instaurando em outros territórios mundiais como em 1963 em um país localizado na Europa, Suécia cujo nome era Lekotek e a França “ludoteques” (KISHIMOTO, 2011).

Com o desenvolvimento dos estudos da Professora Tizuko Morshida Kishimoto e abertura de espaço na Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE), em São Paulo, o movimento surgiu no Brasil em meados de 1970 com a denominação brinquedoteca e ludoteca no intuito de

possibilitar a interação pais e filhos e que eles auxiliassem em seu crescimento. Sabe-se que:

> No Brasil, a montagem dos primeiros espaços para brinquedoteca começou com a ludoteca da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1973, que funcionava sob a forma de rodízio de brinquedos entre as crianças. Com o acervo precário, elas levavam por empréstimo o brinquedo para casa por um tempo determinado. Um novo encontro era marcado e os brinquedos eram novamente trocados. (BALTHAZAR, 2006, p. 54)

Atualmente, há a escassez de lugares que possibilitem a ludicidade, ainda que tanto a Convenção dos Direitos das Crianças, Declaração dos Direitos das Crianças tanto quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente acorde para a descrição da "necessidade a garantia da criança ao direito de brincar" (CARNEIRO,2015, p. 2)

Porém, as brinquedotecas/ ludotecas estão distantes da proposta citada devido aos espaços para o desenvolvimento das atividades lúdicas uma vez que ruas, praças públicas e quintais tem se a questão de ser pequenos dependendo da quantidade de crianças vai desenvolver a atividade e, em muitos casos inseguros dependendo a região e horário que vai executar as atividades. "Dentro de tal perspectiva tais espaços são alguns poucos lugares onde o brincar livre da criança é oportunizado. Eles devem ser seguros e saudáveis para não colocar em risco a saúde dos pequenos" (CARNEIRO,2015, p. 2).

É importante salientar que, o que se entende por esse espaço de brinquedoteca advém de algo que vai além de um conjunto organizado de brinquedos, pois deve propiciar a interação e divertimento entre crianças e adultos quanto na perspectiva de auxiliar no processo de aprendizagem. "Portanto, quanto mais pobre é o espaço, menos possibilidade a criança tem de explorar os materiais, de descobrir coisas novas, de criar, fantasiar, representar e, portanto, se desenvolver, o que mostra a relevância da sua adequação e qualidade" (CARNEIRO, 2015, p. 3).

As experiências proporcionadas às crianças devem favorecer o conhecimento de si mesmas e do mundo que as cerca, por meio de vivências sensoriais, corporais e expressivas que respeitem seus interesses, necessidades e ritmos de desenvolvimento. Nesse processo, é fundamental estimular diferentes formas de comunicação e manifestação, contemplando linguagens como a corporal, oral, artística, dramática e musical. Também se destacam as oportunidades de exploração de conceitos relacionados a quantidades, medidas, formas e noções espaciais e temporais em situações significativas para a criança. Cunha (2002, p. 8) um dos grandes pensadores da área declara que:

> É importante ressaltar que a brinquedoteca não é apenas um lugar que tem muitos brinquedos, mas uma instituição baseada numa proposta educacional, um lugar onde todo o know-how é voltado para a criação de uma atmosfera muito especial, onde o mágico, o lúdico, a criatividade e o afeto têm prioridade.

Além disso, as práticas educativas devem incentivar a construção da autonomia nas atividades de cuidado pessoal, organização, saúde e bem-estar, bem como promover experiências éticas, estéticas e de convivência com diferentes grupos sociais e culturais, contribuindo para a valorização da identidade, do respeito às diferenças e da diversidade (KISHIMOTO, 2011).

Diante deste contexto, as brinquedotecas em centros culturais propiciarão a desenvolver o intercâmbio cultural entre crianças, adolescentes, jovens e adultos estimulando a competição tal como a colaboração entre os usuários, a promoção de concursos, e a possibilidade no empréstimo de brinquedos (KISHIMOTO, 2011).

No que diz a respeito as brinquedotecas comunitárias criadas usualmente em organizações não governamentais, comunidades carentes e associações de bairros, comumente organizam e mantém brinquedotecas com a finalidade de atender o público local. Tem como objetivo o favorecimento em atividades que auxiliem no enriquecimento cultural e social entre os usuários, capacitação de membros na comunidade para auxiliar a manter e da continuação a proposta do projeto, orientação aos pais para

nortear no processo de desenvolvimento de seus filhos e a contribuição para o desenvolvimento da autonomia infantil. Para os autores, “trabalhar a mediação em ambientes lúdicos, como brinquedotecas e ludotecas, poderia aproximar as crianças da leitura e despertar a vontade de iniciar e manter o exercício prazeroso em suas vidas” (COSTA; SANTOS NETO, 2016, p. 378).

Atualmente são comuns as brinquedotecas em supermercado e shoppings que tem como finalidade entreter as crianças com o auxílio de objetos lúdicos, muitas vezes a presença do videogame, diferentemente do que foi citado esses lugares possuem mais valor aquisitivo para estar investindo nesses espaços, mas ao invés de ser algo mais lúdico tem se um caráter mais para passar o tempo entretendo a criança enquanto seus responsáveis realizam compras (COSTA; SANTOS NETO, 2016).

As brinquedotecas universitárias surgiram em meados dos anos 19ViV80 com os objetivos principais na formação de profissionais com a possibilidade de atuação em instituições educativas ou não necessariamente, mas que possam valorizar a brincadeira, a contribuição para a manutenção e valorização da cultura popular, principalmente da cultura da infância. Outras contribuições referem-se a pesquisas que mostrem o valor das atividades lúdicas na prática da cidadania e no processo educativo. O assessoramento a profissionais de diversas áreas do conhecimento na valorização do lúdico, a possibilidade de escolha de brinquedos pelas crianças sem a preocupação com a didática. Assim,

> A brinquedoteca é um espaço para brincar e, por isso, independentemente do nível escolar, esse será sempre seu maior objetivo. É importante valorizar a ação da criança que brinca, e para isso, é necessário que haja profissionais conscientes para interagirem e organizarem o espaço de modo que favoreça a essa ação. (TEIXEIRA, 2010, p.76)

Já as brinquedotecas hospitalares têm-se como intuito auxiliar na recuperação da criança doente, o favorecimento na expressão das vivencias e comunicação da criança que possuem algum comprometimento na saúde e permitir que por um certo momento tire o foco da doença e coloca-o nas

atividades que estão executando a caráter da brinquedoteca (TEIXEIRA, 2010).

A BRINQUEDOTECA E A CORRELAÇÃO COM A CRIANÇA

Quando se fala em brinquedoteca, logo delonga-se a pensar na criança e todos os sinônimos do brincar que tange a ela. E, em seguida situações relacionadas com atividades que favoreçam um “desenvolvimento cognitivo, motor, social ou afetivo” (ZORZE,2012, p. 18). Além da criança poder extravasar acerca dos seus sentimentos, emoções e esses fatores auxiliarem no processo de conhecimento da mesma.

A brinquedoteca também está relacionada na construção do saber, a busca no conhecimento prazeroso e espontâneo sociais as crianças podem interagir uma com as outras, e através desse fator estimula-se “curiosidade, criatividade, autoconfiança e autonomia” (ZORZE, 2012, p. 18) auxiliando no processo da construção de novas habilidades.

A correlação da tríade brincar, brinquedoteca e criança incidem na expressão, participação, transformação, desenvolvimento, aprendizagem e atuação tanto no cotidiano escolar, sociedade e cultura. A ludicidade também é de suma importância no que diz a respeito à saúde mental do ser humano, “resgatando um espaço para a expressão mais genuína do ser” (ZORZE, 2012, p. 18). Espaços de importância também ao que compete as “relações afetivas com pessoas, objetos e mundo” (*Ibidem*).

Ainda relacionado ao trabalho de (ZORZE, 2012, p.18) traz acerca de alguns objetivos que irão nortear no processo de desenvolvimento pessoal das crianças nas brinquedotecas que refere a:

> Valorização no ato de brincar de forma espontânea, o resgate ao espaço e tempo do brincar, o fácil acesso ao brinquedo, orientação sobre adequação e utilização dos brinquedos, desenvolvimento de hábitos de responsabilidade, o resgate a brincadeiras, incentivando sua valorização como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e sócia, proporcionar a construção de conhecimentos, a estimulação ao desenvolvimento da concentração e atenção, a oportunidade na expansão de habilidades e potencialidades, o desenvolvimento

> em relação a criatividade, sociabilidade e a sensibilidade, o incentivo a autonomia e o sentimento de autoestima, passar informações aos professores e aos familiares informações acerca de conhecimentos no que diz a respeito da importância ao brincar e o desenvolvimento de cada criança.

Ainda sobre a relação da criança com as atividades lúdicas permite-se desenvolvimento afetivo no contato com outras crianças, disciplinas e obedecer a regras como por exemplo guardar o brinquedo após seu uso. Além de trazer aspectos positivos no que diz respeito a "criatividade, comportamento e sociabilidade" (ZORZE, 2012, p. 19). Um dos diferenciais é a liberdade que a criança tem no processo de aprendizado o que torna o conhecimento mais prazeroso.

Em suma a brinquedoteca e sua complexidade na interação criança e ludicidade vai ser importante para que a mesma desenvolva aspectos subjetivos onde esses fatos também vão interferir no externo no que diz respeito a interação com outros escolares, com a família, professores e, também comunidade (TEIXEIRA, 2010).

EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Segundo Vygotsky (2007) o desenvolvimento infantil tem correlação com o meio, ou seja, primeiro a criança aprende depois desenvolve-se. Deste modo, mostrando que o desenvolvimento humano se dá pela aquisição/aprendizagem em relação a tudo que o ser humano construiu socialmente ao longo do desenvolvimento da história da humanidade. No contexto escolar esse fator é mais aprofundado pois todas as ações realizadas tanto pela escola e os profissionais que a compõem precisam ser "pensadas, refletidas, discutidas e planejadas além de ter intencionalidade e finalidade" (DUARTE, 2015, p. 292).

A Educação Infantil é de extrema importância em relação a etapa inicial como educação básica no que diz respeito ao desenvolvimento das competências que vai possibilitar a compreender a subjetividade de mundo humano para a criança, todavia, é primordial trabalhar atividade operacionais.

Duarte (2015) cita Vygotsky (2007) em relação que a partir do meio, determinado por um ato intencional e dirigido do professor que a criança aprende.

O período dos 0 aos 5 anos refere-se ao que faz mais mudanças no futuro, que dará “base para o desenvolvimento posterior” (DUARTE, 2015). Assim, a escola é um local que criança vai interagir com o meio, há um maior envolvimento e interação com o outro e consigo mesma. A primeira infância juntamente a Atividade Objetal Manipulatória ela é de completa importância para a criança pois desenvolverá “características, habilidades e aptidões” (DUARTE, 2015, p. 292). Infere-se que:

> A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas (DUARTE, 2015, p. 293).

Seguindo desse argumento, a educação infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB n° 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, essa é organizada em duas vertentes, em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (SILVA, 2003, p. 100).

Sobre a legislação, Duarte (2015, p. 293) caracteriza que

> A partir da promulgação na legislação brasileira da Constituição Federal de 1988, identifica-se que é um direito da criança o acesso a creche, e que a mesma não seria apenas uma dicotomia assistencialista, porém ela está voltada para o campo educacional. Portanto, a Educação Infantil ficou assegurada pela Constituição Federal de 1988, onde a mesma faria parte do Sistema de Ensino e também das políticas públicas.

Na Constituição de 1988, da aprovação da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser realizado nos

sistemas de ensino. Diante desse triunfo da legalização da Educação Infantil pela Constituição Federal, onde a criança é um sujeito que possui direitos e deveres, novos progressos iniciaram como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). Com tudo, fez-se "necessário vencer os desafios da ideia assistencialista e ampliar a visão da criança para além dos aspectos dos cuidados, uma vez que a mesma deve estar pautada tanto no cuidado e principalmente no educar de maneira integradora" (DUARTE, 2015, p. 293).

Ao cerrar a primeira infância aparecem novas formas de atividades que se referem aos jogos e as formas produtivas de ação. No jogo, as crianças acabam reproduzindo o conteúdo das brincadeiras a partir do contato e percepção que elas constroem com base nos adultos. Na brincadeira, a criança assimila brincadeiras como se fossem os trabalhos dos adultos (TEIXEIRA, 2010).

Há a manifestação dos jogos-exercícios, coordenado por um adulto. Assim, origina-se o brinquedo figurativo que se refere ao rompimento da criança com as relações sociais. E, há o aparecimento do jogo dramático, onde a criança retrata características da sociedade adulta de modo que aos poucos vai moldando suas relações sociais. Desenvolvendo assim comunidades infantis de representação lúdica, por meio do jogo dramático a criança satisfaz a necessidade de estar inserida no "mundo adulto", que ocorre por meio dos brinquedos" (DUARTE, 2015 p. 300).

Em relação a atividade representativa, através do desenho a representação de algum objeto. Designada desde a garatuja, linhas retas, traços desordenados ou até mesmo curva sem representação alguma, que aos poucos vai reproduzindo-se para a imagem no qual identifica o objeto a uma combinação eventual de traços e a outra casualmente a criança discerne o que desenhou. "A atividade representativa só aparecerá quando a criança verbaliza o que deseja desenhar" (DUARTE, 2015, p. 301).

Com todos esses fatores, e voltando para a temática da Brinquedoteca correlacionando-a com a educação infantil relaciona-se que as instituições formais de educação infantil ainda não entenderam que a educação de qualidade se inicia com a observação da criança, em seu brincar livre para o planejamento das ações pedagógicas (KISHIMOTO; ONO, 2008).

Segundo ZORZE (2012), em relação às brinquedotecas pedagógicas que possuem como objetivos suprir as necessidades materiais para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem, sendo organizadas primordialmente em escolas e educação infantil em um setor da escola onde os alunos possam brincar e escolher os jogos, brinquedos bem como as brincadeiras.

É importante salientar que as Brinquedotecas não possuem limitações no que diz respeito ao público-alvo que vai ser atendido, mas, sua existência na escola vai contribuir como um espaço de fundamental importância para desenvolver brincadeiras lúdicas, com uma gama de propostas e objetivos que serão ilimitados e flexíveis, auxiliando aos interesses e a existência do ambiente de inserção. Vale ressaltar que é na escola onde a criança passa a maior parte do tempo que contribui e muito para o processo de construção social e de ressignificação da aprendizagem que vai permitir o triunfo da liberdade em relação a escolha e, consequentemente a conquista de um mundo por meio da ludicidade, que vem sendo restrita na vida dos cidadãos em fator da contemporaneidade (SAKAMOTO, 2010).

A brinquedoteca, além de constituir um espaço destinado ao brincar, demanda a presença de profissionais capacitados para organizar, planejar e mediar as experiências lúdicas das crianças. Nesse contexto, torna-se necessária uma formação que contemple conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, aprendizagem, ludicidade e relações interpessoais, permitindo que o profissional compreenda o brincar como elemento fundamental para o crescimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança. Para Sakamoto (2010), a preparação adequada favorece a utilização intencional dos recursos lúdicos, transformando as brincadeiras em

oportunidades significativas de desenvolvimento e construção de conhecimentos. Dessa forma, destaca-se a importância da formação do brinquedista, profissional responsável por mediar e potencializar as vivências realizadas no ambiente da brinquedoteca.

Nessa acepção, a atuação do brinquedista é fundamental para potencializar as experiências lúdicas desenvolvidas nas brinquedotecas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Esse profissional utiliza o brincar como instrumento de aprendizagem, expressão e interação, favorecendo a construção de conhecimentos e o fortalecimento das relações sociais. Além disso, compreende a relevância do imaginário infantil e das atividades de faz de conta para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Conforme destaca Sakamoto (2010, p. 418), o brinquedista é um profissional que “valoriza a subjetividade” e reconhece a importância dos recursos da imaginação presentes nas brincadeiras. Dessa forma, sua atuação vai além da simples mediação de jogos e atividades, tornando-se um importante agente no processo de desenvolvimento e formação da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brinquedoteca tem conquistado cada vez mais espaço na Educação Infantil por constituir um ambiente que favorece o desenvolvimento integral da criança por meio do brincar. Nesse espaço, as atividades lúdicas são planejadas para estimular a criatividade, a imaginação, a socialização, a autonomia e a construção de conhecimentos de forma significativa. Além de proporcionar momentos de prazer e diversão, a brinquedoteca contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, tornando-se um importante recurso pedagógico dentro das instituições educacionais. Quando integrada ao projeto pedagógico da escola, ela amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a compreensão de que o brincar é um direito fundamental da infância e um elemento essencial para o processo educativo.

Para que a brinquedoteca alcance seus propósitos educacionais, é indispensável a atuação de profissionais qualificados, como o ludoeducador ou brinquedista, cuja formação envolve conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, ludicidade, aprendizagem e mediação pedagógica. Esse profissional organiza os espaços, seleciona materiais adequados e promove experiências que valorizam as potencialidades de cada criança, respeitando suas individualidades e ritmos de desenvolvimento. Em escolas que buscam a excelência educacional, a brinquedoteca deixa de ser apenas um local de recreação e passa a integrar um ambiente pedagógico planejado, acolhedor e inclusivo, no qual o brincar é reconhecido como estratégia fundamental para a formação integral, a construção da autonomia e o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade.

Diante das reflexões apresentadas, verifica-se que a brinquedoteca desempenha um papel significativo no contexto da Educação Infantil, ao oferecer um ambiente que favorece o desenvolvimento integral da criança por meio de experiências lúdicas, interativas e educativas. A atuação de profissionais qualificados, aliada à organização de espaços adequados e ao planejamento de atividades intencionais, potencializa os benefícios do brincar para a aprendizagem e para a formação social e emocional dos estudantes. Assim, este estudo alcança seu objetivo geral de investigar as contribuições da brinquedoteca para a Educação Infantil, evidenciando que esse espaço constitui um importante recurso pedagógico capaz de promover o desenvolvimento, a autonomia, a criatividade e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BALTHAZAR, M. P. N. C. FISCHER, J. A Brinquedoteca numa visão educacional moderna. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.** Vol. 3 n. 9 - jul.- dez./2006 ISSN 1807-2836. Disponível em < http://www.fsma.edu.br/visoes/ ed05/ed05_artigo_5.pdf > Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: Planalto –

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: Planalto – Lei nº 9.394/1996. Acesso em: 8 jun. 2026.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedoteca: um espaço interessante para favorecer o desenvolvimento da criança.** São Paulo: Articulação/ Universidade Escola, 2015.

COSTA, Aline Cristina Chanan; SANTOS NETO, João Arlindo. **Brinquedotecas e ludotecas: ambientes para a mediação da leitura no Paraná.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6486379. Acesso em: 9 jun. 2026.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **A brinquedoteca brasileira.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DUARTE, Bruna da Silva. **Desenvolvimento infantil: Importância das Importância das atividades operacionais na Educação Infantil**. UEL Londrina, PR 2015. Disponível em:http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/S ABERES%20E%20PRATICAS/DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.pdf Acesso em: 9 jun. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições,** Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 209-223, set./dez. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011. Acesso em: 9 jun. 2026.

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

Paulo. SP: Cortez, 2002.

SAKAMOTO, C. K. **Brinquedista**: reflexões sobre sua função mediadora na abordagem do imaginário infantil. Boletim Academia Paulista de Psicologia, vol. 30, núm. 79, julho/dezembro, 2010, p. 415-423. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94615412013. Acesso em: 9 jun. 2026.

SILVA, Eurides Brito da. **A educação Básica Pós-LDB.** São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2003.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca** :Implicações no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

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

ZORZE, Patrícia Fernanda do Prado. **Brinquedoteca e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem de crianças da Educação Infantil.** Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Orientadora: Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira-PR, 2012.

FAUESP

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA