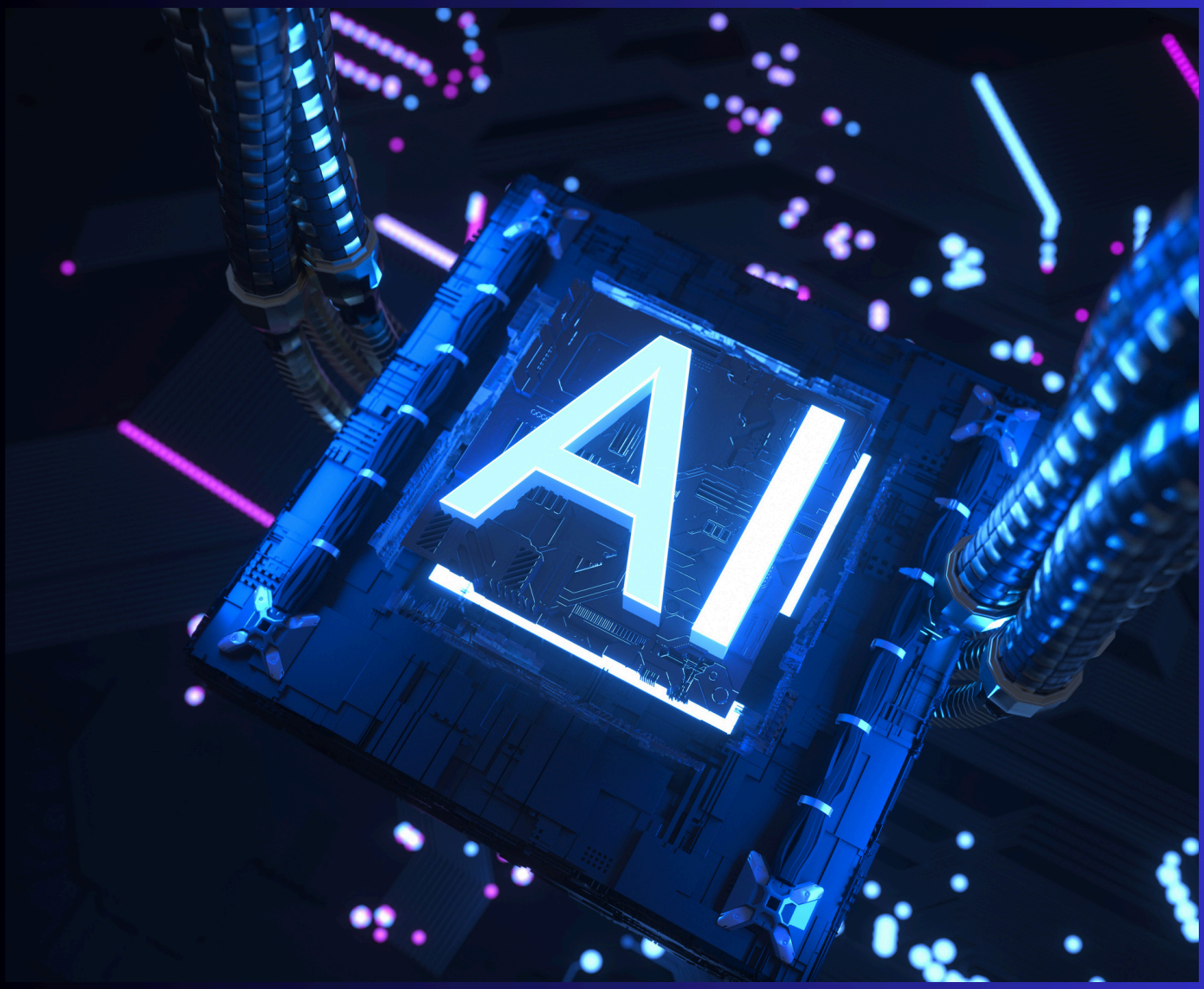
Vol.3,Nº 26 JULHO DE 2026
ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

publicando o pensamento crítico



INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº26 JULHO de 2026 ISSN: 2966-0734

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Publicada no Brasil por:

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

Editor responsável
Ana Alves

Coordenaram esta edição:
Fabiana Paredes Giato
Jandira Pereira Silva

Edição, Web-edição:
Ana Alves

Colunista Ana Maria de jesus

Organização
Ana Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569

Ciência & Evolução: Publicando o Pensamento Crítico [recurso eletrônico].

O São Paulo - SP Publicação: apenas on-line Editor Responsável: ANA ALVES

Coordenação e Organização desta edição: ANA ALVES, LUCAS AUGUSTO CAMPOS DA SILVA

Editora Abreviada: A&A;

Descrição extraída do Vol.3 n. 26 JULHO DE 2026 Disponível em: http://www.cienciaeevolucao.com.br
ISSN 2966-0734

1. Educação Infantil — Direito ao Brincar — Periódicos.2. Educação Infantil Inclusiva — Crianças com Deficiência — Periódicos.3. Literatura Infantil — Formação de Leitores — Periódicos.4. Afetividade e Aprendizagem — Desenvolvimento Infantil — Periódicos. 5. Tecnologias Digitais na Educação Infantil — Mediação Pedagógica — Periódicos.6. Educação Inclusiva — Neurodiversidade — Periódicos.7. Desenvolvimento Infantil — Brincadeira e Aprendizagem — Periódicos.8. Avaliação Formativa — Educação Básica — Periódicos.9. Educação de Jovens e Adultos (EJA) — Recolocação Profissional — Periódicos.10. Preconceito Linguístico — Norma Culta e Fala Popular — Periódicos.I. Título. II. Publicando o Pensamento Crítico. III. Revista Científica Multidisciplinar. IV. A&A.

CDD 370
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA

MARIA GORETE DE JESUS COUTINHO CORDEIRO

CRB 8ª/ 7959

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº26 JULHO de 2026 ISSN: 2966-0734

APRESENTAÇÃO

EDIÇÃO DE JULHO

É com grande satisfação que apresentamos a edição de julho da Revista Ciência & Evolução, mais um marco em nossa missão de fortalecer a produção científica, acadêmica e pedagógica desenvolvida por educadores de todo o Brasil.

Acreditamos que cada pesquisa, relato de experiência e reflexão aqui publicada representa muito mais do que um texto científico: representa o compromisso de professores e pesquisadores com uma educação transformadora, inclusiva e socialmente comprometida. Em um cenário de constantes mudanças, compartilhar conhecimentos torna-se um ato de valorização da prática docente e de construção coletiva de novos caminhos para a educação.

Nesta edição, reunimos artigos que abordam diferentes perspectivas do fazer pedagógico, contemplando temas atuais e relevantes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação Inclusiva, a formação docente, as metodologias inovadoras, a gestão educacional e outros assuntos que dialogam diretamente com os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras.

A diversidade de abordagens evidencia a riqueza das experiências vivenciadas em diferentes contextos educacionais, demonstrando que a pesquisa produzida pelos professores possui papel fundamental na construção de uma educação de qualidade, pautada na reflexão crítica, na inovação e no compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

A Revista Ciência & Evolução reafirma seu propósito de ser um espaço democrático para a divulgação do conhecimento, incentivando docentes, pesquisadores e profissionais da educação a compartilharem suas produções e contribuírem para o fortalecimento da ciência educacional brasileira.

A todos os autores que confiaram em nosso trabalho, expressamos nossa sincera gratidão. Aos leitores, desejamos que esta edição inspire novas pesquisas, provoque reflexões e fortaleça práticas pedagógicas capazes de transformar realidades.

Que esta nova edição seja uma fonte permanente de conhecimento, diálogo e evolução profissional.

Boa leitura!

Equipe Editorial

Revista Ciência & Evolução

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº26 JULHO de 2026 ISSN: 2966-0734

EDITORIAL

CONHECIMENTO QUE TRANSFORMA, PESQUISA QUE INSPIRA

Chegamos à edição de julho de 2026 da Revista Ciência & Evolução renovando nosso compromisso com a valorização da produção científica, da pesquisa educacional e da disseminação de práticas pedagógicas que contribuam para uma educação pública e privada cada vez mais inclusiva, inovadora e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Vivemos um período de profundas transformações na sociedade e, consequentemente, na educação. O avanço das tecnologias digitais, a presença crescente da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem, os desafios da inclusão escolar, a formação continuada dos profissionais da educação e a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas fundamentadas em evidências tornam a produção acadêmica um instrumento indispensável para o desenvolvimento profissional docente. (PORVIR)

Nesta edição, reunimos artigos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e estudantes que compartilham experiências, pesquisas e reflexões capazes de ampliar o diálogo entre teoria e prática. Cada texto publicado representa não apenas uma conquista acadêmica de seus autores, mas também uma contribuição significativa para toda a comunidade educacional.

Acreditamos que publicar é compartilhar conhecimento, incentivar novas pesquisas e fortalecer uma cultura de investigação permanente. Quando um educador transforma sua prática em produção científica, ele amplia horizontes, inspira outros profissionais e contribui diretamente para a melhoria da qualidade da educação.

Também reafirmamos nossa missão de incentivar a escrita acadêmica como instrumento de valorização profissional. A publicação científica fortalece currículos, amplia oportunidades na carreira docente e evidencia o protagonismo dos educadores na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

A todos os autores que confiaram seus trabalhos à Revista Ciência & Evolução, nosso sincero agradecimento. Cada artigo publicado representa dedicação, estudo e o desejo de transformar realidades por meio do conhecimento.

Convidamos nossos leitores a explorarem esta edição com olhar crítico, curiosidade científica e disposição para o diálogo. Que cada página desperte novas ideias, fortaleça práticas pedagógicas e incentive novas pesquisas, pois acreditamos que a educação evolui quando o conhecimento é compartilhado.

Boa leitura!
Equipe Editorial
Revista Ciência & Evolução
Julho de 2026

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Sumário

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO PRÁTICAS ACOLHEDORAS
AUTOR: CLÁUDIA HELENA PAULO DE SOUZA.....PG 07

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A IMAGINAÇÃO, A LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DO LEITOR
AUTOR: LILIAN MARIA MUNIZ DOS SANTOS MOTA.....PG 18

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS
AUTOR: VIVIANE CARDOSO OLIVEIRA.....PG 32

APRENDER INVESTIGANDO: O PROTAGONISMO INFANTIL NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO
AUTOR: ROBERTA PEREIRA DE SOUZA CASTRO RODRIGUES.....PG 46

AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS
AUTOR: MARIA CRISTINA DE SOUZA.....PG 62

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A IMPORTÂNCIA DA RETOMADA DOS ESTUDOS NA TERCEIRA IDADE
AUTOR: LAÍS VIEIRA VIAJANTE.....PG 82

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
AUTOR: NÁDIA RODRIGUES DOS SANTOS.....PG 101

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR: JAQUELINE COSTA MOTA.....PG 121

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS QUE TORNAM VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS E O PROTAGONISMO INFANTIL
AUTOR:JAQUELINE COSTA MOTA.....PG 132

ESPAÇOS QUE EDUCAM: A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE NO BERÇÁRIO PARA AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS
AUTOR: ANA FLÁVIA THOMAZINI ROCUMBACK FLOSE.....PG 146

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE
AUTOR: MARCO MITSUNAVE.....PG 160

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: TORNANDO VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS
AUTOR: CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO..... PG 173

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
AUTOR: CARMEN LUCIA ALCÂNTARA DA CRUZ.....PG 188

A ESCUTA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VALORIZANDO AS VOZES, OS GESTOS E AS EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS
AUTOR: RITA DE CÁSSIA ALVES DOS SANTOS LEÃO.....PG 204

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO
AUTOR :STEPHANIE GOMES DA ROCHA.....PG 215

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA A EDUCAÇÃO
AUTOR:LUCIANA DOS SANTOS FERNANDES DURÃES.....PG 229

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SONS, RITMOS E MOVIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
AUTOR: ODETE FERNANDES BORGES.....PG 243

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
AUTOR: ANA PAULA DOS SANTOS SILVA.....PG 255

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS E A CARGA DO TRABALHO EMOCIONAL DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO
AUTOR:FERNANDO DA SILVA OLIMPIO.....PG 279

A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: HISTÓRIAS QUE ENCANTAM, FORMAM E TRANSFORMAM
AUTOR : ROSILENE CARDOSO MENDES DOS SANTOS.....PG 293

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTES QUE PROMOVEM AUTONOMIA E APRENDIZAGEM
AUTOR:FRANCILENI NOLETO DOS SANTOS.....PG 310

TDAH NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES ACOLHEDORES E INCLUSIVOS
AUTOR:ROSÂNGELA RAMOS DE JESUS.....PG 324

A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONCEITO DE CANTINHOS AOS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS
AUTOR: KATIA MIRANDA SOARES.....PG 345

TECNOLOGIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO, BRINCADEIRA E INTERAÇÃO
AUTOR :LAÍS DE FIGUEIRÊDO.....PG 354

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: CULTURA, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA
AUTOR :MARCELO ROMANO.....PG 372

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E INTENCIONALIDADE EDUCATIVA NA PRÁTICA DOCENTE
AUTOR: LUCIANO RODRIGO GIMENES NEIVA.....PG 387

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA
AUTOR: AYRTON AUGUSTO RIBEIRO DA SILVA.....PG 397

AGRADECIMENTOS.....PG 405

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO PRÁTICAS ACOLHEDORAS

AUTOR: CLÁUDIA HELENA PAULO DE SOUZA

Resumo

A Educação Inclusiva constitui um dos principais pilares para a garantia do direito à educação de qualidade, assegurando que todas as crianças tenham acesso, participação e aprendizagem em ambientes escolares que respeitem suas singularidades. Na Educação Infantil, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante por representar a primeira etapa da Educação Básica, período em que são construídas as bases do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da construção de práticas pedagógicas acolhedoras na Educação Infantil, evidenciando estratégias que favoreçam a inclusão de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades educacionais específicas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentada na legislação brasileira, especialmente na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Base Nacional Comum Curricular, além de estudos de autores como Mantoan, Vygotsky e Carvalho. Os resultados apontam que uma escola inclusiva ultrapassa a garantia do acesso, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, na organização dos espaços, na formação continuada dos professores e na construção de relações baseadas no respeito, na cooperação e na valorização da diversidade. Conclui-se que o acolhimento deve constituir um princípio permanente da prática educativa, promovendo ambientes capazes de assegurar o desenvolvimento integral de todas as crianças por meio de experiências significativas, do brincar, das interações e da participação ativa nas atividades escolares. Dessa forma, a inclusão fortalece não apenas a aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial, mas também contribui para a formação de uma cultura escolar democrática, equitativa e comprometida com os direitos humanos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Acolhimento; Práticas Pedagógicas; Diversidade.

ABSTRACT

Inclusive Education is one of the main pillars for guaranteeing the right to quality education, ensuring that all children have access, participation and learning in educational environments that respect their individual characteristics. In Early Childhood Education, this perspective is particularly relevant because it represents the first stage of Basic Education, during which the foundations of children's cognitive, social, emotional and cultural development are established. This article aims to discuss the importance of building welcoming pedagogical practices in Early Childhood Education, highlighting strategies that promote the inclusion of children with disabilities, developmental disorders, giftedness and other specific educational needs. The study is based on bibliographical and documentary research, supported by Brazilian educational legislation, especially the Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, the National Common Curricular Base, and studies by authors such as Mantoan, Vygotsky and Carvalho. The findings indicate that an inclusive school goes beyond guaranteeing access, requiring changes in pedagogical practices, learning environments, teacher professional development and relationships based on respect, cooperation and appreciation of diversity. It is concluded that welcoming should be a permanent principle of educational practice, promoting environments capable of ensuring the integral development of all children through meaningful experiences, play, interaction and active participation in school activities. Therefore, inclusion strengthens not only the learning of children who are the target audience of Special Education but also contributes to building a democratic, equitable and human rights-oriented school culture.

Keywords: Inclusive Education; Early Childhood Education; Welcoming; Pedagogical Practices; Diversity.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva representa uma das maiores conquistas das políticas públicas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Fundamentada no princípio da igualdade de oportunidades e no respeito às diferenças, ela busca assegurar que todas as crianças, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, culturais ou emocionais, tenham garantido o direito de aprender em ambientes escolares acolhedores e acessíveis. Mais do que matricular estudantes com deficiência nas escolas comuns, a inclusão propõe uma transformação da cultura escolar, das práticas pedagógicas e da gestão educacional, promovendo uma educação comprometida com a equidade e com a valorização da diversidade humana.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a inclusão assume papel ainda mais significativo, pois é nesse período que ocorrem importantes processos de desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, linguístico e social. As experiências vivenciadas pelas crianças nos primeiros anos de vida influenciam diretamente sua formação integral, tornando essencial que os ambientes educativos sejam organizados de forma a favorecer a participação de todas as crianças, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades individuais.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao assegurar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou a compreensão de que as escolas devem reorganizar seus espaços, currículos, metodologias e recursos para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, reconhecendo que todas as crianças aprendem por meio da exploração, da convivência e da participação ativa em diferentes experiências. Essa perspectiva rompe com práticas excludentes e fortalece o compromisso com uma educação que respeita as singularidades de cada criança.

Entretanto, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à adaptação dos espaços físicos, à disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis, ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre profissionais e ao envolvimento das famílias. Muitas instituições ainda reproduzem práticas centradas em modelos tradicionais de ensino, dificultando a participação plena das crianças que apresentam necessidades educacionais específicas.

Construir práticas acolhedoras significa compreender que o acolhimento não é apenas um momento inicial da rotina escolar, mas um princípio permanente que orienta todas as ações pedagógicas. A criança precisa sentir-se pertencente ao grupo, reconhecida em sua identidade, respeitada em suas potencialidades e estimulada a participar de todas as experiências propostas pela instituição.

Além disso, o desenvolvimento infantil ocorre de maneira singular. Cada criança possui seu tempo, suas formas de expressão e seus modos próprios de aprender. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve contemplar estratégias diversificadas, recursos acessíveis, flexibilizações curriculares e metodologias ativas que favoreçam a aprendizagem de todos.

A atuação docente assume papel central nesse processo. O professor torna-se mediador das relações, organizador dos ambientes educativos e incentivador das interações sociais, criando oportunidades para que todas as crianças desenvolvam autonomia, autoestima, comunicação, criatividade e convivência respeitosa.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância da Educação Inclusiva na Educação Infantil, destacando a construção de práticas pedagógicas acolhedoras como elemento essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças. Busca-se compreender como a organização dos espaços, a formação docente, o planejamento pedagógico, a parceria com as famílias e a valorização das diferenças contribuem para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com os direitos da infância.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS

A Educação Inclusiva fundamenta-se no princípio de que toda criança tem direito à educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, culturais ou econômicas. Esse entendimento representa um avanço histórico na garantia dos direitos humanos, ao reconhecer que as diferenças fazem parte da condição humana e devem ser respeitadas no ambiente escolar. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a inclusão assume papel estratégico, pois é nesse período que são construídas as bases do desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, motores, sociais e linguísticos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, estabelecendo igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao determinar que a Educação Especial seja ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou a compreensão de que cabe às escolas eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem e promover condições adequadas para o desenvolvimento de todos os estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortalece essa perspectiva ao reconhecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Todas as crianças, com ou sem deficiência, aprendem quando participam ativamente de experiências significativas, exploram diferentes linguagens e convivem em ambientes que valorizam o respeito às diferenças. Dessa forma, a inclusão deixa de ser uma ação isolada para tornar-se princípio organizador do currículo e das práticas pedagógicas.

Segundo Mantoan (2015), uma escola inclusiva não adapta apenas o aluno ao sistema escolar; ela transforma sua organização para atender à diversidade presente em seu cotidiano. Isso exige mudanças na gestão, na formação docente, na organização dos espaços, na avaliação e no planejamento pedagógico. A inclusão, portanto, não se resume ao acesso físico à escola, mas pressupõe participação, aprendizagem e pertencimento.

Nessa perspectiva, cabe à Educação Infantil promover ambientes acolhedores, estimulantes e acessíveis, nos quais todas as crianças possam brincar, interagir, experimentar, criar vínculos e desenvolver autonomia. A valorização das diferenças favorece não apenas as crianças público-alvo da Educação Especial, mas todo o grupo, contribuindo para a construção de relações pautadas na empatia, na cooperação e no respeito mútuo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACOLHEDORAS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Construir práticas pedagógicas acolhedoras significa reconhecer que cada criança possui características, ritmos, interesses e formas próprias de aprender. Na Educação Infantil, o acolhimento ultrapassa o momento inicial de adaptação e transforma-se em um princípio permanente das ações educativas. A organização dos espaços, dos materiais, das interações e das experiências deve favorecer a participação efetiva de todas as crianças, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades.O professor exerce papel fundamental nesse processo ao planejar atividades diversificadas que contemplem diferentes formas de participação.

Recursos visuais, materiais concretos, jogos, músicas, histórias, brincadeiras sensoriais e atividades colaborativas ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem maior engajamento das crianças. Estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribuem para a construção de práticas flexíveis, capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula sem promover segregação.

As interações entre as crianças também constituem elemento essencial para o desenvolvimento integral. Conforme Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre nas relações sociais, sendo mediada pelo outro. Quando convivem em ambientes inclusivos, as crianças aprendem a respeitar diferenças, compartilhar experiências, resolver conflitos e desenvolver competências socioemocionais importantes para a vida em sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do ambiente físico. Espaços acessíveis, seguros, estimulantes e ricos em possibilidades favorecem a exploração, a autonomia e o desenvolvimento infantil. Materiais adaptados, brinquedos inclusivos e diferentes formas de comunicação ampliam as oportunidades de participação de todas as crianças nas atividades propostas.

A avaliação também precisa assumir caráter processual, contínuo e formativo, priorizando a observação das conquistas individuais em vez da comparação entre crianças. A documentação pedagógica torna-se importante instrumento para acompanhar o desenvolvimento infantil, registrar avanços, identificar necessidades e subsidiar o planejamento das ações educativas.

Assim, práticas pedagógicas acolhedoras fortalecem vínculos afetivos, promovem segurança emocional e garantem que cada criança seja reconhecida como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e participante ativa da vida escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE, FAMÍLIA E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

A efetivação da Educação Inclusiva depende diretamente da formação dos profissionais da educação e da construção de uma cultura escolar comprometida com o respeito à diversidade. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor do Atendimento Educacional Especializado, mas de toda a comunidade escolar, envolvendo gestores, docentes, funcionários, famílias e demais profissionais que atuam na instituição.

A formação inicial nem sempre contempla, de forma suficiente, os conhecimentos necessários para o trabalho com a diversidade presente nas escolas. Por isso, a formação continuada torna-se indispensável para que os educadores ampliem seus conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, acessibilidade, adaptações curriculares, recursos pedagógicos, avaliação inclusiva e estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Mantoan (2015) destaca que a escola inclusiva exige mudanças de concepção, abandonando práticas classificatórias e valorizando o potencial de cada criança. Nesse sentido, o professor deixa de buscar limitações e passa a identificar possibilidades de aprendizagem, organizando intervenções pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes.

A parceria entre escola e família constitui outro elemento fundamental. As famílias possuem conhecimentos importantes sobre as necessidades, interesses e potencialidades das crianças, colaborando significativamente para o planejamento das ações pedagógicas. O diálogo constante fortalece vínculos de confiança, amplia o acompanhamento do desenvolvimento infantil e contribui para a construção de estratégias conjuntas de inclusão.

Além disso, a gestão escolar desempenha papel decisivo ao promover políticas institucionais voltadas para a acessibilidade, aquisição de recursos pedagógicos, organização dos espaços físicos, incentivo à formação docente e fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola.

Construir uma cultura inclusiva significa desenvolver valores de respeito, solidariedade, cooperação e equidade em todas as relações estabelecidas no ambiente escolar. Quando a diversidade é compreendida como elemento enriquecedor da aprendizagem, a escola torna-se espaço democrático, acolhedor e socialmente comprometido.

Portanto, a inclusão na Educação Infantil não representa apenas o cumprimento da legislação, mas a concretização do direito de todas as crianças de aprender, brincar, conviver e desenvolver plenamente suas potencialidades em ambientes educativos pautados na dignidade humana e na valorização das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva na Educação Infantil representa um compromisso ético, social e pedagógico com a garantia do direito de todas as crianças à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a inclusão ultrapassa a simples presença da criança na escola, exigindo a construção de ambientes educativos acolhedores, acessíveis e capazes de responder às diferentes necessidades, potencialidades e formas de aprendizagem existentes em cada grupo.

Os fundamentos legais brasileiros asseguram que a educação é um direito universal e que a diversidade deve ser reconhecida como um elemento constitutivo da sociedade. Entretanto, a efetivação desses princípios depende de ações concretas no cotidiano escolar, envolvendo planejamento pedagógico inclusivo, formação continuada dos profissionais, reorganização dos espaços educativos, utilização de recursos acessíveis e fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade.

A Educação Infantil ocupa posição estratégica nesse processo por ser a primeira etapa da Educação Básica. É nesse período que as crianças constroem valores, desenvolvem habilidades sociais, cognitivas, emocionais e motoras, aprendem a conviver com as diferenças e estabelecem vínculos fundamentais para sua trajetória escolar. Assim, práticas pedagógicas acolhedoras favorecem não apenas as crianças público-alvo da Educação Especial, mas promovem experiências significativas para todo o grupo, fortalecendo a cooperação, a empatia, a autonomia e o respeito mútuo.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador da aprendizagem. O educador necessita compreender que cada criança possui ritmos, interesses e formas próprias de aprender, cabendo-lhe organizar situações pedagógicas diversificadas que ampliem as possibilidades de participação de todos. Nesse contexto, a observação, a escuta sensível, a documentação pedagógica e a avaliação formativa tornam-se instrumentos essenciais para acompanhar o desenvolvimento infantil e orientar intervenções qualificadas.

Também se destaca a importância da gestão escolar na consolidação de uma cultura inclusiva. A promoção de espaços acessíveis, o investimento em formação docente, a aquisição de materiais pedagógicos adequados e o incentivo ao trabalho colaborativo fortalecem práticas comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade.

Conclui-se que construir práticas acolhedoras na Educação Infantil significa reconhecer cada criança como sujeito de direitos, respeitando sua singularidade e garantindo oportunidades reais de aprendizagem e participação. A inclusão deve ser compreendida como princípio permanente da ação educativa e como responsabilidade compartilhada entre todos os atores envolvidos no processo educacional.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo contribuam para ampliar o debate sobre a Educação Inclusiva, incentivando professores, gestores e pesquisadores a desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras, humanizadas e comprometidas com uma escola verdadeiramente democrática. Investir na inclusão desde a primeira infância é investir em uma sociedade mais justa, equitativa e capaz de reconhecer a diversidade como riqueza humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

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

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A IMAGINAÇÃO, A LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DO LEITOR

AUTOR: LILIAN MARIA MUNIZ DOS SANTOS MOTA

RESUMO

A contação de histórias constitui uma das práticas pedagógicas mais significativas na Educação Infantil, pois promove o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da oralidade e das competências socioemocionais das crianças. Ao ouvir histórias, as crianças ampliam seu repertório cultural, desenvolvem a capacidade de interpretação, constroem valores éticos e fortalecem vínculos afetivos com os adultos e com seus pares. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias como estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, evidenciando sua contribuição para a formação do leitor desde a primeira infância. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e em estudos de autores como Fanny Abramovich, Regina Machado, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Paulo Freire e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Os resultados apontam que a literatura infantil e a narrativa oral favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico, além de despertarem o interesse pela leitura de forma prazerosa. Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador das experiências literárias, criando ambientes acolhedores e organizando situações de aprendizagem que valorizem a escuta, o diálogo, a imaginação e a participação ativa das crianças. Conclui-se que a contação de histórias deve integrar a rotina pedagógica da Educação Infantil como prática permanente, contribuindo para a formação de leitores críticos, criativos e sensíveis, além de fortalecer o direito das crianças à cultura, à imaginação e à aprendizagem por meio das múltiplas linguagens.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Infantil; Literatura Infantil; Formação do Leitor; Linguagem.

ABSTRACT

Storytelling is one of the most meaningful pedagogical practices in Early Childhood Education, as it promotes the development of language, imagination, creativity, oral communication and socio-emotional skills in children. By listening to stories, children expand their cultural repertoire, develop interpretative abilities, build ethical values and strengthen emotional bonds with adults and peers. This article aims to analyze the importance of storytelling as a pedagogical strategy for children's integral development in Early Childhood Education, highlighting its contribution to the formation of readers from early childhood. The study is based on bibliographical and documentary research supported by the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the works of Fanny Abramovich, Regina Machado, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Paulo Freire and Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. The findings indicate that children's literature and oral narratives foster cognitive, emotional, social and linguistic development while encouraging a pleasurable interest in reading. The teacher's role as a mediator of literary experiences is also emphasized by creating welcoming environments and organizing learning situations that value listening, dialogue, imagination and children's active participation. It is concluded that storytelling should be incorporated into the daily routine of Early Childhood Education as a permanent pedagogical practice, contributing to the development of critical, creative and sensitive readers while strengthening children's right to culture, imagination and learning through multiple languages.

Keywords: Storytelling; Early Childhood Education; Children's Literature; Reader Formation; Language.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase da vida, experiências relacionadas à linguagem, às interações, às brincadeiras e ao contato com diferentes manifestações culturais contribuem significativamente para a construção da identidade, da autonomia e das competências necessárias ao processo de aprendizagem. Entre as diversas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, a contação de histórias destaca-se como uma estratégia capaz de integrar aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e linguísticos, promovendo experiências significativas e fortalecendo o vínculo das crianças com a literatura desde os primeiros anos de vida.

Contar histórias é uma prática ancestral presente em diferentes culturas e gerações. Muito antes da escrita, os povos transmitiam conhecimentos, tradições, valores e costumes por meio da oralidade. Na contemporaneidade, essa tradição mantém sua relevância no contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, onde as narrativas despertam a imaginação, ampliam o repertório cultural e favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e da capacidade de expressão das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Nesse cenário, a literatura infantil e a contação de histórias assumem papel essencial ao possibilitar que as crianças explorem diferentes linguagens, expressem sentimentos, formulem hipóteses, desenvolvam a criatividade e construam significados a partir das experiências vivenciadas durante as narrativas.

Autores como Lev Vygotsky defendem que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. A linguagem ocupa posição central nesse processo, permitindo que a criança organize o pensamento, atribua sentidos ao mundo e estabeleça relações com os outros. A contação de histórias potencializa essa mediação ao proporcionar momentos de diálogo, escuta, interpretação e construção coletiva de conhecimentos.

Fanny Abramovich destaca que ouvir histórias constitui uma das experiências mais importantes da infância, pois desperta emoções, amplia a imaginação e aproxima a criança do universo literário de maneira prazerosa. Da mesma forma, Regina Machado enfatiza que narrar histórias é uma arte que envolve expressão corporal, entonação, sensibilidade e criatividade, transformando o ato de contar em uma experiência estética e afetiva.

Além do desenvolvimento da linguagem, a literatura infantil favorece a formação de valores relacionados ao respeito, à solidariedade, à diversidade, à empatia e à convivência democrática. Por meio dos personagens e das situações apresentadas nas narrativas, as crianças refletem sobre conflitos, emoções, diferenças e formas de resolver problemas, fortalecendo competências socioemocionais indispensáveis para a vida em sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se à formação do leitor. O interesse pela leitura não surge apenas no processo de alfabetização, mas começa a ser construído desde os primeiros contatos da criança com livros, histórias, poemas, parlendas, cantigas e demais manifestações da cultura escrita. Quando o professor organiza momentos permanentes de leitura e contação de histórias, cria oportunidades para que a criança estabeleça vínculos afetivos com os livros e desenvolva o gosto pela leitura.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da criatividade e da formação do leitor. Busca-se evidenciar o papel do professor como mediador das experiências literárias e refletir sobre práticas pedagógicas que fortaleçam o direito das crianças ao acesso à literatura de qualidade, promovendo uma educação humanizadora, significativa e comprometida com o desenvolvimento integral.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias constitui uma das práticas pedagógicas mais relevantes na Educação Infantil por promover aprendizagens significativas que articulam imaginação, linguagem, afetividade, cultura e desenvolvimento integral. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram interesse por narrativas, personagens, cantigas, poemas e histórias que despertam sua curiosidade e ampliam sua compreensão do mundo. Nesse sentido, contar histórias vai muito além de uma atividade recreativa; trata-se de uma ação educativa intencional que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico, fortalecendo o processo de formação humana desde a primeira infância.

Ao longo da história da humanidade, a oralidade desempenhou papel fundamental na transmissão de conhecimentos, tradições, crenças e valores culturais. Muito antes do surgimento da escrita, diferentes povos utilizavam as narrativas para preservar suas memórias coletivas, compartilhar experiências e ensinar às novas gerações aspectos relacionados à convivência, à identidade e à cultura. Essa herança permanece viva na Educação Infantil, onde o ato de narrar histórias aproxima as crianças do patrimônio cultural da sociedade e amplia suas possibilidades de interpretação da realidade.

Na escola, a contação de histórias cria oportunidades para que as crianças vivenciem experiências estéticas, expressem emoções, construam hipóteses e desenvolvam diferentes formas de comunicação. A literatura infantil oferece contato com múltiplos cenários, personagens e situações que estimulam a imaginação e favorecem a elaboração de pensamentos cada vez mais complexos.

A literatura infantil oferece contato com múltiplos cenários, personagens e situações que estimulam a imaginação e favorecem a elaboração de pensamentos cada vez mais complexos. Ao ouvir uma narrativa, a criança cria imagens mentais, antecipa acontecimentos, formula perguntas, interpreta ações dos personagens e estabelece relações entre o enredo e suas próprias experiências, desenvolvendo importantes habilidades cognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes da Educação Infantil e destaca que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação. Nesse contexto, a contação de histórias torna-se uma estratégia privilegiada para assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, estimulando sua participação ativa e fortalecendo os campos de experiência previstos no documento, especialmente "Escuta, fala, pensamento e imaginação". Durante as narrativas, as crianças ampliam o vocabulário, desenvolvem a capacidade argumentativa, aprimoram a comunicação oral e constroem significados sobre diferentes aspectos da vida em sociedade.

Segundo Fanny Abramovich (1997), ouvir histórias é uma das experiências mais importantes da infância, pois desperta emoções, promove encantamento e possibilita inúmeras descobertas. A autora ressalta que cada narrativa oferece à criança oportunidades para refletir sobre sentimentos, enfrentar medos, compreender conflitos e desenvolver a sensibilidade. Dessa forma, a literatura infantil contribui não apenas para a aprendizagem da linguagem, mas também para a construção da identidade, da autoestima e das competências socioemocionais.

A organização do ambiente escolar exerce influência direta na qualidade das experiências de leitura. Espaços aconchegantes, cantinhos da leitura, bibliotecas acessíveis e ambientes ricos em livros ilustrados convidam as crianças ao contato permanente com a literatura. Esses espaços favorecem momentos espontâneos de exploração dos livros, despertando a curiosidade e incentivando a formação de vínculos afetivos com a leitura desde a primeira infância.Outro aspecto fundamental refere-se ao planejamento docente. O professor precisa selecionar obras literárias de qualidade, considerando a faixa etária, os interesses das crianças, a diversidade cultural e os objetivos pedagógicos pretendidos. Livros que abordam amizade, respeito às diferenças, cooperação, diversidade familiar, identidade, cultura afro-brasileira, povos indígenas, meio ambiente e inclusão ampliam o repertório das crianças e favorecem a construção de valores éticos e democráticos.

Além da leitura em voz alta, diferentes recursos podem enriquecer a contação de histórias. O uso de fantoches, dedoches, aventais pedagógicos, teatro de sombras, tapetes narrativos, caixas de histórias, objetos concretos, músicas e dramatizações desperta o interesse das crianças e torna a narrativa mais envolvente. Entretanto, esses recursos devem complementar a história, e não substituir a riqueza da linguagem literária. O elemento central permanece sendo a interação entre o contador e seu público, marcada pela expressividade, pela escuta sensível e pelo diálogo.

Após a narrativa, o professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio de rodas de conversa, recontos, dramatizações, ilustrações, produções artísticas, jogos simbólicos e criação de novos finais para as histórias. Essas atividades favorecem a expressão oral, a criatividade, a memória, a capacidade de argumentação e o protagonismo infantil. Ao compartilhar interpretações e emoções despertadas pela leitura, as crianças aprendem a respeitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo competências essenciais para a convivência democrática.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre nas interações sociais e é potencializada pela mediação realizada pelos adultos. Nesse sentido, o professor atua como mediador entre a criança e a literatura, organizando experiências que ampliam a zona de desenvolvimento proximal e possibilitam novas formas de pensar, imaginar e comunicar. A narrativa torna-se, assim, um poderoso instrumento de mediação cultural, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.Portanto, a contação de histórias deve integrar permanentemente a rotina da Educação Infantil como prática pedagógica planejada, intencional e significativa. Ao promover o contato das crianças com a literatura desde os primeiros anos de vida, a escola contribui para o desenvolvimento integral, fortalece a formação de leitores e assegura o direito das crianças de acessar diferentes manifestações culturais. Mais do que formar futuros leitores, a contação de histórias forma sujeitos críticos, criativos, sensíveis e capazes de compreender o mundo por meio da imaginação, da linguagem e da cultura.

LITERATURA INFANTIL, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A literatura infantil desempenha papel essencial na formação integral das crianças, constituindo-se como um importante instrumento de desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da criatividade e da capacidade de compreender o mundo. Na Educação Infantil, o contato frequente com histórias, poemas, cantigas, parlendas e diferentes gêneros literários proporciona experiências que ampliam o repertório cultural das crianças e favorecem a construção de conhecimentos por meio da ludicidade e da interação.

Desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza a imaginação como forma de interpretar a realidade e atribuir significado às experiências vividas. Ao ouvir histórias, cria imagens mentais, identifica-se com personagens, antecipa acontecimentos e estabelece relações entre os acontecimentos narrados e o seu cotidiano. Esse processo estimula o pensamento simbólico, amplia a criatividade e fortalece habilidades cognitivas indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, a imaginação está diretamente relacionada às experiências sociais e culturais da criança. Quanto maior a diversidade de vivências proporcionadas pelo ambiente educativo, maiores serão as possibilidades de criação, expressão e aprendizagem. Nesse sentido, a literatura infantil representa uma rica fonte de experiências simbólicas, permitindo que a criança explore diferentes contextos, culturas, sentimentos e formas de convivência, ampliando sua compreensão da realidade e sua capacidade de interpretar o mundo.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral. Durante a escuta das histórias, as crianças entram em contato com novas palavras, diferentes estruturas textuais e variadas formas de expressão. Esse contato contribui para a ampliação do vocabulário, para o aperfeiçoamento da comunicação e para o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Ao participar de rodas de conversa, recontar histórias, comentar personagens e compartilhar interpretações, a criança organiza o pensamento, fortalece a oralidade e desenvolve competências comunicativas fundamentais para sua trajetória escolar.

A literatura também favorece a aproximação das crianças com a cultura escrita, preparando-as para os processos de alfabetização e letramento de maneira natural e prazerosa. Na Educação Infantil, o objetivo não é ensinar a ler de forma sistemática, mas proporcionar experiências significativas com os livros, despertando o interesse pela leitura e formando atitudes positivas em relação ao universo literário. Esse contato precoce fortalece a curiosidade, o gosto pelos livros e a compreensão de que a leitura é uma prática social presente em diferentes contextos da vida cotidiana.

Além das contribuições cognitivas e linguísticas, as narrativas desempenham importante função no desenvolvimento socioemocional. Os conflitos vivenciados pelos personagens permitem que as crianças reconheçam sentimentos como alegria, medo, tristeza, coragem, amizade e solidariedade. Ao refletirem sobre essas emoções, desenvolvem empatia, respeito às diferenças e habilidades relacionadas à convivência democrática. A literatura infantil, portanto, favorece a construção de valores éticos e humanizadores, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e sensíveis.

Nesse contexto, cabe ao professor selecionar obras literárias de qualidade, que valorizem a diversidade cultural, étnico-racial, familiar e social presente na sociedade contemporânea. A mediação docente é fundamental para estimular a participação das crianças, promover diálogos sobre as histórias e incentivar interpretações que ampliem a compreensão do texto e da realidade.

Assim, a literatura infantil consolida-se como um recurso pedagógico indispensável na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da formação de leitores capazes de construir sentidos, expressar ideias e participar ativamente da cultura escrita.

O PAPEL DO PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação do leitor tem início muito antes da alfabetização, sendo construída por meio das experiências que a criança vivencia com a linguagem oral, os livros e as diversas manifestações da literatura infantil. Nesse processo, o professor da Educação Infantil desempenha papel fundamental como mediador entre a criança e o universo literário, proporcionando situações de aprendizagem que despertam o interesse pela leitura, estimulam a imaginação e fortalecem o desenvolvimento integral. Mais do que transmitir histórias, o educador cria oportunidades para que a criança estabeleça vínculos afetivos com os livros e descubra a leitura como fonte de conhecimento, prazer e expressão cultural.

Ser um professor contador de histórias exige planejamento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. A escolha das obras deve considerar a faixa etária, os interesses das crianças, a qualidade literária do texto e a diversidade de temas que contribuam para ampliar o repertório cultural do grupo. Histórias que abordam amizade, respeito às diferenças, identidade, inclusão, meio ambiente, cultura popular e diversidade étnico-racial possibilitam reflexões importantes e favorecem a construção de valores relacionados à cidadania, à convivência democrática e ao respeito aos direitos humanos.A maneira como o professor conduz a narrativa também influencia diretamente o envolvimento das crianças. A expressividade da voz, a utilização de pausas, a entonação, as expressões faciais, os gestos e o contato visual tornam a experiência mais significativa e favorecem a compreensão do enredo.

Conforme destaca Regina Machado, contar histórias é uma arte que requer preparo e autenticidade, permitindo que o narrador estabeleça uma relação de encantamento e proximidade com seus ouvintes.

Outro aspecto essencial refere-se à organização dos espaços de leitura. Ambientes acolhedores, cantinhos literários, bibliotecas acessíveis e acervos diversificados incentivam o contato cotidiano das crianças com os livros. Quando a leitura faz parte da rotina escolar, ela deixa de ser uma atividade esporádica e passa a integrar a cultura da instituição, fortalecendo o hábito leitor desde os primeiros anos de vida.

Após a narrativa, o professor pode desenvolver diferentes estratégias para ampliar as aprendizagens, como rodas de conversa, dramatizações, recontos, produções artísticas, confecção de personagens, jogos simbólicos, criação de finais alternativos e atividades interdisciplinares inspiradas nas histórias. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, da memória, da expressão corporal e da capacidade de argumentação, além de estimular o protagonismo infantil.

A parceria entre escola e família também representa um fator importante para a formação do leitor. Projetos de leitura compartilhada, empréstimo de livros, malas viajantes e momentos de contação de histórias com a participação das famílias ampliam as experiências literárias para além do ambiente escolar, fortalecendo os vínculos entre crianças, familiares e professores. Quando a leitura é valorizada em diferentes contextos, a criança compreende que os livros fazem parte da vida cotidiana e constituem importantes instrumentos de aprendizagem e cultura.

Dessa forma, o professor contador de histórias assume papel estratégico na constituição de leitores críticos, criativos e autônomos. Sua atuação vai além da leitura de textos, pois envolve a criação de experiências capazes de despertar emoções, estimular a curiosidade, promover o pensamento crítico e desenvolver a sensibilidade estética. Ao integrar a literatura infantil de forma permanente ao cotidiano da Educação Infantil, o educador contribui para a formação de crianças que valorizam a leitura, reconhecem a diversidade cultural e constroem conhecimentos por meio da imaginação, da linguagem e das interações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica essencial na Educação Infantil, pois promove aprendizagens significativas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a literatura infantil ultrapassa o caráter recreativo, configurando-se como um importante instrumento de formação humana, capaz de estimular a imaginação, fortalecer a linguagem, ampliar o repertório cultural e favorecer a construção de vínculos afetivos com a leitura desde os primeiros anos de vida.

As reflexões apresentadas demonstram que o contato sistemático com narrativas literárias possibilita às crianças desenvolverem competências cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais indispensáveis para sua formação. Ao ouvir histórias, interpretar personagens, participar de rodas de conversa e recriar narrativas, elas ampliam o vocabulário, organizam o pensamento, desenvolvem a criatividade e aprendem a expressar sentimentos, opiniões e experiências de maneira cada vez mais autônoma. Essas vivências fortalecem o protagonismo infantil e favorecem a construção de aprendizagens pautadas na curiosidade, na investigação e na participação ativa.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das experiências literárias. A atuação docente exige planejamento, sensibilidade e conhecimento acerca da literatura infantil, permitindo selecionar obras de qualidade que dialoguem com os interesses das crianças e com os objetivos pedagógicos da Educação Infantil. Mais do que ler histórias, o educador cria ambientes acolhedores, organiza situações de interação e promove experiências que despertam o prazer pela leitura e o encantamento pelo universo literário.

Também se destaca a importância da organização dos espaços educativos e da construção de uma rotina que valorize a leitura como prática cotidiana. Cantinhos da leitura, bibliotecas acessíveis, acervos diversificados e momentos permanentes de contação de histórias favorecem a aproximação das crianças com os livros e contribuem para a formação de leitores desde a primeira infância. Da mesma forma, a participação das famílias amplia essas experiências, fortalecendo a relação entre escola, criança e comunidade e consolidando uma cultura leitora que ultrapassa os limites do ambiente escolar.

Além de favorecer o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, a literatura infantil desempenha papel significativo na formação ética e cidadã. As histórias possibilitam reflexões sobre amizade, respeito, solidariedade, diversidade, inclusão, empatia e resolução de conflitos, contribuindo para a construção de valores essenciais à convivência democrática. Nesse sentido, a leitura torna-se um poderoso instrumento de humanização, permitindo que as crianças compreendam diferentes perspectivas, respeitem as diferenças e desenvolvam sensibilidade diante das múltiplas realidades presentes na sociedade.

Conclui-se, portanto, que a contação de histórias deve integrar permanentemente o currículo da Educação Infantil como prática pedagógica intencional, planejada e significativa. Quando incorporada ao cotidiano escolar, ela fortalece o desenvolvimento integral das crianças, promove o acesso à cultura, estimula a formação de leitores críticos e contribui para a construção de uma educação comprometida com os princípios da Base Nacional Comum Curricular e com os direitos de aprendizagem da infância. Investir na literatura infantil significa investir na formação de sujeitos criativos, sensíveis, reflexivos e capazes de transformar o mundo por meio do conhecimento, da imaginação e da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

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

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

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUSATTO, Cléo. Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise e didática. 8. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MACHADO, Regina. A arte de brincar de contar histórias. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

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

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

AUTOR: VIVIANE CARDOSO OLIVEIRA

RESUMO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva constitui um importante instrumento para assegurar o direito de todas as crianças à educação de qualidade desde a primeira infância. Na Educação Infantil, a inclusão deve ser compreendida como um processo que promove o acesso, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças público-alvo da Educação Especial, respeitando suas singularidades, potencialidades e diferentes formas de aprender. Este artigo tem como objetivo analisar a importância das estratégias pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, destacando práticas que favoreçam a participação ativa das crianças em todos os momentos da rotina escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Lei Brasileira de Inclusão e na Base Nacional Comum Curricular, além das contribuições teóricas de Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Os resultados evidenciam que a construção de práticas inclusivas exige planejamento pedagógico flexível, organização de ambientes acessíveis, utilização de recursos diversificados, formação continuada dos professores e fortalecimento da parceria entre escola, família e Atendimento Educacional Especializado. Conclui-se que a inclusão na Educação Infantil fortalece o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico de todas as crianças, contribuindo para a construção de uma escola democrática, acolhedora e comprometida com a equidade, a valorização da diversidade e a garantia dos direitos de aprendizagem previstos nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

Special Education from the perspective of Inclusive Education is an essential means of ensuring the right of every child to quality education from early childhood. In Early Childhood Education, inclusion should be understood as a process that promotes access, participation, learning and the integral development of children who are the target audience of Special Education, respecting their individual characteristics, potential and different ways of learning. This article aims to analyze the importance of inclusive pedagogical strategies in Early Childhood Education, highlighting practices that encourage children's active participation in all aspects of school life. The study is based on bibliographical and documentary research supported by the Brazilian Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Framework Law, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, the Brazilian Inclusion Law and the National Common Curricular Base, as well as the theoretical contributions of Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, Lev Vygotsky, Paulo Freire and Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. The findings indicate that the implementation of inclusive practices requires flexible pedagogical planning, accessible learning environments, diversified educational resources, continuous teacher professional development and strong collaboration among schools, families and Specialized Educational Services. It is concluded that inclusion in Early Childhood Education strengthens the cognitive, social, emotional and linguistic development of all children, contributing to the construction of a democratic, welcoming and equitable school that values diversity and guarantees children's learning rights.

Keywords: Special Education; Early Childhood Education; Inclusive Education; Pedagogical Practices; Integral Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, linguísticos e culturais. É nesse momento que se estruturam as primeiras experiências de convivência coletiva, de construção da identidade, de desenvolvimento da autonomia e de interação com diferentes formas de linguagem e conhecimento. Nesse contexto, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assume papel essenciIntrodução

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, linguísticos e culturais. É nesse momento que se estruturam as primeiras experiências de convivência coletiva, de construção da identidade, de desenvolvimento da autonomia e de interação com diferentes formas de linguagem e conhecimento. Nesse contexto, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assume papel essencial ao assegurar que todas as crianças, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas, tenham garantido o direito de participar, aprender e desenvolver suas potencialidades em ambientes educativos acolhedores, acessíveis e promotores da equidade.

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por importantes transformações em relação ao atendimento das pessoas com deficiência. O paradigma da integração, que condicionava a permanência do estudante à sua adaptação ao sistema escolar, foi gradativamente substituído pelo paradigma da inclusão, que compreende a diversidade como característica inerente à condição humana e atribui à escola a responsabilidade de eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

al ao assegurar que todas as crianças, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas, tenham garantido o direito de participar, aprender e desenvolver suas potencialidades em ambientes educativos acolhedores, acessíveis e promotores da equidade.

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por importantes transformações em relação ao atendimento das pessoas com deficiência. O paradigma da integração, que condicionava a permanência do estudante à sua adaptação ao sistema escolar, foi gradativamente substituído pelo paradigma da inclusão, que compreende a diversidade como característica inerente à condição humana e atribui à escola a responsabilidade de eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Esse avanço encontra respaldo em importantes dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou o entendimento de que a inclusão escolar exige transformações pedagógicas, organizacionais e culturais que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

Outro importante marco foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e estabelece que nenhuma pessoa pode ser excluída do sistema educacional em razão de sua deficiência. No âmbito da Educação Infantil, esses princípios dialogam diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos, capazes de construir conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens.

A BNCC organiza a Educação Infantil a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, valorizando a participação ativa das crianças na construção do conhecimento. Essa concepção favorece a inclusão ao reconhecer que cada criança aprende de maneira singular, possui diferentes ritmos de desenvolvimento e necessita de oportunidades diversificadas para explorar o ambiente, interagir com os colegas, expressar sentimentos, comunicar ideias e construir sua autonomia.Nessa perspectiva, a Educação Especial não deve ser compreendida como um conjunto de práticas isoladas destinadas exclusivamente às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Ao contrário, ela integra a proposta pedagógica da escola, contribuindo para a construção de ambientes inclusivos capazes de atender à diversidade presente nas instituições de Educação Infantil. A adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, recursos acessíveis, metodologias diversificadas e avaliações formativas beneficia todas as crianças, fortalecendo o princípio da equidade e garantindo oportunidades reais de aprendizagem.

Entretanto, a consolidação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios importantes. Entre eles destacam-se a necessidade de investimentos em acessibilidade física e pedagógica, a ampliação da oferta de recursos de tecnologia assistiva, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, a formação inicial e continuada dos professores e o desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes, equipes gestoras, profissionais especializados e famílias. Esses elementos são fundamentais para superar concepções excludentes e construir uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na cooperação e na valorização da diversidade.

A atuação do professor assume papel estratégico nesse processo. Cabe ao educador planejar experiências que respeitem as singularidades das crianças, organizando ambientes estimulantes, acessíveis e desafiadores. A observação atenta, a escuta sensível e a mediação qualificada permitem identificar potencialidades, acompanhar o desenvolvimento infantil e propor intervenções pedagógicas que favoreçam a participação de todos. O professor deixa de concentrar sua atenção nas limitações e passa a reconhecer as possibilidades de aprendizagem existentes em cada criança, promovendo experiências significativas por meio das brincadeiras, das interações, da exploração e da convivência.

A parceria entre escola e família também constitui elemento indispensável para o sucesso das práticas inclusivas. O diálogo permanente possibilita conhecer melhor as necessidades, interesses e potencialidades das crianças, fortalecendo ações conjuntas voltadas ao seu desenvolvimento integral.

Da mesma forma, o trabalho articulado com o Atendimento Educacional Especializado amplia as possibilidades de adaptação de recursos, elaboração de estratégias pedagógicas e construção de práticas mais acessíveis e inclusivas.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da Educação Especial na Educação Infantil, destacando estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento integral e a participação das crianças público-alvo da Educação Especial. Busca-se refletir sobre os fundamentos legais e pedagógicos da educação inclusiva, discutir práticas que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças e evidenciar a importância do trabalho colaborativo entre professores, famílias, gestores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com os direitos da infância.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, constitui uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da Educação Básica, tendo como finalidade garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Na Educação Infantil, essa perspectiva assume importância singular, pois os primeiros anos de vida são determinantes para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e linguístico, tornando indispensável a construção de ambientes educativos que respeitem as singularidades de cada criança e promovam oportunidades equitativas de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse princípio ao determinar que o atendimento educacional especializado seja ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fortaleceu a compreensão de que a escola deve reorganizar seus currículos, metodologias, recursos e formas de avaliação para atender à diversidade presente em seu cotidiano.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçou esse compromisso ao estabelecer que nenhuma criança pode ser excluída do sistema educacional em razão de sua deficiência, assegurando o direito à acessibilidade, à eliminação de barreiras e à oferta de recursos que favoreçam sua participação plena na vida escolar. Esses princípios dialogam diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos, reconhecendo que cada uma aprende em tempos e formas diferentes.

Sob a perspectiva de Maria Teresa Eglér Mantoan, a inclusão escolar representa uma mudança de paradigma educacional. A autora afirma que não é a criança que deve adaptar-se à escola, mas a escola que precisa reorganizar-se para acolher a diversidade. Isso implica rever práticas pedagógicas, flexibilizar o currículo, investir em formação continuada e desenvolver uma cultura institucional pautada no respeito às diferenças e na promoção da equidade.As contribuições de Lev Vygotsky também oferecem importantes fundamentos para a educação inclusiva. Ao defender que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural, o autor evidencia que todas as crianças possuem potencial para aprender quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas de participação.

Dessa forma, o professor assume papel de mediador, organizando situações que ampliem as possibilidades de aprendizagem e favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na Educação Infantil, os eixos estruturantes das interações e das brincadeiras constituem importantes estratégias para promover a inclusão. O brincar coletivo favorece a comunicação, a cooperação, a construção de vínculos afetivos e o respeito às diferenças, permitindo que todas as crianças participem das atividades de acordo com suas possibilidades. Assim, a Educação Especial deixa de ser compreendida como um conjunto de ações isoladas e passa a integrar o projeto pedagógico da instituição, fortalecendo uma educação democrática, acessível e comprometida com o desenvolvimento integral de todas as crianças.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil exige o reconhecimento de que cada criança possui características, potencialidades, ritmos de aprendizagem e formas próprias de interagir com o mundo. Sob essa perspectiva, o planejamento pedagógico deve ser flexível e centrado na garantia da participação de todas as crianças, eliminando barreiras que possam limitar seu desenvolvimento. A inclusão não consiste em elaborar atividades diferenciadas exclusivamente para crianças público-alvo da Educação Especial, mas em organizar experiências educativas que respeitem a diversidade e ofereçam múltiplas possibilidades de aprendizagem para todo o grupo.

Entre as abordagens que contribuem para esse processo destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a oferta de múltiplos meios de apresentação dos conteúdos, de participação nas atividades e de expressão das aprendizagens. Ao diversificar materiais, linguagens, recursos visuais, sonoros, táteis e tecnológicos, o professor amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, beneficiando não apenas as crianças com deficiência, mas todo o grupo.

O brincar constitui outro elemento central das práticas inclusivas. Na Educação Infantil, as brincadeiras favorecem a interação entre as crianças, estimulam a comunicação, fortalecem vínculos afetivos e promovem o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional.

O PAPEL DO PROFESSOR, DA FAMÍLIA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetivação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Infantil depende da atuação articulada entre professores, equipe gestora, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), famílias e demais integrantes da comunidade escolar. A inclusão é um compromisso coletivo que exige planejamento, diálogo, corresponsabilidade e a construção de uma cultura escolar fundamentada no respeito à diversidade, na equidade e na garantia dos direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Nesse contexto, o professor da Educação Infantil desempenha papel central como mediador do processo educativo. Sua atuação vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo a organização de ambientes acolhedores, a elaboração de propostas pedagógicas diversificadas e a observação contínua do desenvolvimento infantil.

É por meio de sua prática que se criam oportunidades para que todas as crianças participem das brincadeiras, das interações e das experiências propostas no cotidiano escolar, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Para que isso ocorra, a formação inicial e continuada dos docentes torna-se indispensável. O conhecimento sobre desenvolvimento infantil, deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, acessibilidade, comunicação alternativa, tecnologia assistiva e metodologias inclusivas amplia a capacidade do professor de planejar intervenções pedagógicas eficazes. Conforme destaca Maria Teresa Eglér Mantoan, a educação inclusiva exige uma mudança de concepção sobre o ensino, substituindo práticas homogêneas por estratégias flexíveis que reconheçam as diferenças como elemento constitutivo da aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) também possui papel relevante nesse processo. É importante destacar que o AEE não substitui a escolarização nem constitui reforço escolar. Sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem. Na Educação Infantil, o trabalho colaborativo entre o professor da turma e o profissional do AEE possibilita a adaptação de materiais, a seleção de recursos de tecnologia assistiva, a orientação sobre estratégias pedagógicas e o acompanhamento das necessidades específicas das crianças, sempre em consonância com o projeto pedagógico da instituiçãoOutro aspecto fundamental refere-se à parceria entre escola e família. Os familiares conhecem profundamente a história, os interesses, as formas de comunicação e as potencialidades das crianças, oferecendo informações importantes para o planejamento pedagógico. O diálogo permanente fortalece vínculos de confiança, favorece a continuidade das aprendizagens entre os diferentes contextos e possibilita a construção de estratégias conjuntas para enfrentar desafios e potencializar o desenvolvimento infantil. Reuniões, entrevistas, devolutivas pedagógicas e momentos de participação da família na rotina escolar contribuem para consolidar

Além disso, a convivência em ambientes inclusivos beneficia todas as crianças. Ao compartilhar experiências com colegas que apresentam diferentes características e necessidades, desenvolvem valores como respeito, empatia, solidariedade, cooperação e responsabilidade coletiva. Essas vivências favorecem a formação cidadã e contribuem para a construção de relações democráticas desde a primeira infância, fortalecendo uma cultura de paz e de valorização dos direitos humanos.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Assim, quando a escola promove ambientes inclusivos, amplia significativamente as oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. O acesso às brincadeiras, às múltiplas linguagens, às experiências culturais e às interações com diferentes sujeitos possibilita a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento da participação social.

Conclui-se que a atuação integrada entre professor, família, Atendimento Educacional Especializado e gestão escolar constitui um dos principais pilares para a consolidação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Somente por meio do compromisso coletivo será possível garantir que todas as crianças tenham acesso a uma Educação Infantil de qualidade, capaz de respeitar suas singularidades, promover seu desenvolvimento integral e assegurar o exercício pleno de seus direitos. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva representa, portanto, um investimento na formação de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a valorização da diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva representa um dos maiores avanços das políticas educacionais brasileiras ao reafirmar que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, baseada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na garantia da participação plena nos processos de aprendizagem. Na Educação Infantil, esse compromisso assume importância ainda maior, pois os primeiros anos de vida constituem um período decisivo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, social e linguístico, influenciando toda a trajetória escolar e pessoal da criança.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a inclusão vai muito além da matrícula da criança público-alvo da Educação Especial na escola regular. Ela exige transformações nas concepções pedagógicas, na organização dos espaços, nas metodologias de ensino, nos processos de avaliação e, sobretudo, na construção de uma cultura escolar que reconheça cada criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades quando lhe são asseguradas condições adequadas de acesso e permanência.

As reflexões apresentadas demonstraram que as práticas pedagógicas inclusivas devem ser planejadas de forma intencional, considerando as singularidades de cada criança e oferecendo múltiplas oportunidades de participação por meio das brincadeiras, das interações, da exploração dos espaços, das diferentes linguagens e das experiências culturais. Estratégias fundamentadas na flexibilização curricular, no Desenho Universal para a Aprendizagem, na acessibilidade pedagógica e na avaliação formativa favorecem não apenas as crianças público-alvo da Educação Especial, mas todo o grupo, promovendo uma aprendizagem mais significativa, democrática e participativa.

Outro aspecto fundamental refere-se ao papel do professor como mediador da aprendizagem. Sua atuação exige formação continuada, sensibilidade, conhecimento sobre desenvolvimento infantil e compromisso com a construção de práticas que valorizem as potencialidades das crianças. O educador precisa organizar ambientes acolhedores, estimular a autonomia, promover interações entre os pares e utilizar recursos diversificados que ampliem as possibilidades de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e estilos de desenvolvimento presentes na sala de aula.

Também foi possível compreender que a consolidação da Educação Inclusiva depende da atuação articulada entre escola, família, equipe gestora e Atendimento Educacional Especializado. O diálogo permanente, o planejamento colaborativo e o compartilhamento de responsabilidades fortalecem as ações pedagógicas e favorecem a construção de estratégias capazes de responder às necessidades das crianças de maneira ética, humanizada e eficiente. Quando todos os envolvidos atuam de forma integrada, amplia-se significativamente a possibilidade de promover o desenvolvimento integral e a participação efetiva das crianças em todos os contextos da vida escolar.

Além disso, a convivência em ambientes inclusivos beneficia toda a comunidade educativa. As crianças aprendem, desde cedo, valores como respeito, empatia, solidariedade, cooperação e valorização das diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

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

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

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

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação. Curitiba: CRV, 2016.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Fundamentos de Defectologia. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APRENDER INVESTIGANDO: O PROTAGONISMO INFANTIL NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

AUTOR: ROBERTA PEREIRA DE SOUZA CASTRO RODRIGUES

RESUMO

A Educação Infantil contemporânea reconhece a criança como sujeito de direitos, competente, curiosa e protagonista de seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os projetos investigativos constituem uma estratégia pedagógica capaz de promover experiências significativas, uma vez que partem das perguntas, interesses e descobertas das próprias crianças para organizar o currículo. Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição dos projetos investigativos para a construção de um currículo participativo, flexível e contextualizado, fundamentado na escuta sensível e no protagonismo infantil. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir de estudos sobre currículo, pedagogia da escuta, documentação pedagógica e aprendizagem por investigação, dialogando com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados evidenciam que os projetos investigativos favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico, da comunicação, da resolução de problemas e das interações sociais, além de fortalecerem a participação ativa das crianças na construção do conhecimento. Destaca-se, ainda, que o professor desempenha papel essencial como mediador das experiências investigativas, organizando ambientes desafiadores, promovendo questionamentos e registrando os processos de aprendizagem por meio da documentação pedagógica. Conclui-se que a organização curricular baseada nos interesses das crianças amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, respeita os diferentes ritmos de desenvolvimento e fortalece uma prática educativa democrática, inclusiva e humanizadora. Assim, os projetos investigativos consolidam-se como importante metodologia para promover uma Educação Infantil centrada na infância, nas múltiplas linguagens e na participação efetiva das crianças na construção do currículo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Projetos Investigativos; Protagonismo Infantil; Currículo; Pedagogia da Escuta.

ABSTRACT

Contemporary Early Childhood Education recognizes children as rights holders, competent, curious, and active protagonists in their own learning process. From this perspective, investigative projects represent an effective pedagogical strategy because they are based on children's questions, interests, and discoveries, guiding curriculum development through meaningful learning experiences. This article aims to analyze the contribution of investigative projects to the construction of a participatory, flexible, and contextualized curriculum grounded in attentive listening and children's protagonism. This is a bibliographic study based on literature concerning curriculum, the pedagogy of listening, pedagogical documentation, and inquiry-based learning, in dialogue with the principles established by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The findings indicate that investigative projects foster autonomy, creativity, critical thinking, communication, problem-solving, and social interaction while encouraging children's active participation in knowledge construction. Furthermore, teachers play a fundamental role as mediators of investigative experiences by organizing stimulating learning environments, encouraging questioning, and documenting children's learning processes through pedagogical documentation. It is concluded that a curriculum organized around children's interests broadens opportunities for meaningful learning, respects different developmental rhythms, and strengthens democratic, inclusive, and humanizing educational practices. Therefore, investigative projects emerge as an important methodological approach for promoting Early Childhood Education centered on childhood, multiple forms of expression, and children's effective participation in curriculum development.

Keywords: Early Childhood Education; Investigative Projects; Children's Protagonism; Curriculum; Pedagogy of Listening.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras por constituir a primeira etapa da Educação Básica e representar um período decisivo para o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, as experiências vivenciadas nos diferentes contextos educativos contribuem significativamente para a formação das capacidades cognitivas, afetivas, sociais, culturais e motoras, favorecendo a construção da identidade, da autonomia e das primeiras relações com o conhecimento. Nesse sentido, a concepção contemporânea de infância compreende a criança como sujeito de direitos, ativa, competente e produtora de cultura, capaz de interpretar o mundo, formular hipóteses, investigar fenômenos e construir aprendizagens por meio das interações e das brincadeiras.

Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, reconhecendo a importância do protagonismo infantil na construção do currículo. Sob essa perspectiva, o planejamento pedagógico deixa de ser uma sequência rígida de conteúdos previamente definidos para tornar-se um processo dinâmico, flexível e contextualizado, fundamentado na escuta atenta dos interesses, das necessidades e das curiosidades manifestadas pelas crianças ao longo de suas vivências cotidianas.

Entre as metodologias que fortalecem essa concepção de ensino destacam-se os projetos investigativos, entendidos como propostas pedagógicas que têm origem nas perguntas, observações, inquietações e descobertas das próprias crianças. Ao investigar temas presentes em sua realidade, elas assumem papel ativo na construção do conhecimento, explorando diferentes materiais, formulando hipóteses, realizando experimentações, estabelecendo relações e comunicando suas descobertas por meio das múltiplas linguagens. Dessa forma, o currículo passa a ser construído coletivamente, valorizando os processos de aprendizagem e respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento.

Os projetos investigativos também promovem a integração entre os diversos campos de experiências previstos pela BNCC, possibilitando que as aprendizagens ocorram de maneira interdisciplinar e significativa. Ao investigar elementos da natureza, fenômenos sociais, manifestações culturais ou situações do cotidiano, as crianças desenvolvem competências relacionadas à observação, à argumentação, à criatividade, à resolução de problemas, à convivência e à comunicação. Além disso, fortalecem valores como a cooperação, o respeito às diferenças, a curiosidade científica e o compromisso com a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental como mediador das aprendizagens, organizando ambientes ricos em possibilidades investigativas, propondo desafios, incentivando o diálogo, acolhendo as hipóteses das crianças e promovendo experiências que ampliem suas formas de compreender o mundo. Sua atuação exige sensibilidade para observar atentamente as manifestações infantis, registrar os percursos de aprendizagem por meio da documentação pedagógica e transformar essas evidências em subsídios para o planejamento curricular. Assim, a prática docente deixa de estar centrada na transmissão de conteúdos para assumir uma perspectiva investigativa, reflexiva e participativa.

A documentação pedagógica constitui, nesse processo, um importante instrumento de acompanhamento das experiências vividas pelas crianças, permitindo registrar suas descobertas, avanços, interesses e formas de participação. Mais do que um recurso avaliativo, ela torna visíveis os percursos investigativos, favorece a reflexão sobre as práticas educativas e fortalece a parceria entre escola e família, ao compartilhar as aprendizagens construídas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, organizar o currículo a partir dos interesses das crianças significa reconhecer que aprender é um processo ativo, social e contextualizado, no qual a curiosidade, a brincadeira, a exploração e a investigação constituem elementos centrais para o desenvolvimento infantil. Essa concepção rompe com práticas escolares centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e valoriza experiências que respeitam as singularidades das infâncias, promovendo uma educação democrática, inclusiva e significativa.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição dos projetos investigativos para a organização do currículo na Educação Infantil, evidenciando como a escuta sensível, o protagonismo infantil e a mediação docente favorecem a construção de aprendizagens significativas. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre currículo, pedagogia da escuta, documentação pedagógica e aprendizagem por investigação, buscando compreender de que maneira essas abordagens contribuem para qualificar as práticas pedagógicas e fortalecer uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças, a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento.

PROJETOS INVESTIGATIVOS E A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

A organização do currículo na Educação Infantil tem sido ressignificada pelas concepções contemporâneas de infância, que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de participar ativamente da construção do conhecimento. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, e propõe um currículo dinâmico, flexível e construído a partir das experiências, das curiosidades e dos interesses manifestados pelas crianças em seu cotidiano. Nesse contexto, os projetos investigativos assumem papel relevante ao possibilitar que o planejamento pedagógico emerja das perguntas, das hipóteses e das descobertas realizadas pelas próprias crianças.

A escuta sensível constitui um dos principais fundamentos dessa proposta pedagógica. Escutar as crianças significa reconhecer suas múltiplas formas de expressão, compreendendo que elas comunicam pensamentos, sentimentos e interpretações do mundo por meio da fala, do brincar, do desenho, da música, da dramatização, dos gestos e das interações com os pares e com os adultos. Nessa perspectiva, o professor observa atentamente essas manifestações para identificar temas significativos que possam originar investigações coletivas e experiências de aprendizagem contextualizadas.

A abordagem desenvolvida nas escolas de Reggio Emilia, inspirada por Loris Malaguzzi, fortalece essa compreensão ao defender que as crianças possuem inúmeras maneiras de aprender e expressar seus conhecimentos, conceito conhecido como as "cem linguagens da criança". Assim, o currículo deixa de ser entendido como um roteiro fixo e passa a constituir-se em um processo vivo, continuamente reconstruído pelas interações estabelecidas entre crianças, professores, famílias e comunidade. O planejamento, portanto, assume caráter investigativo, sendo constantemente reelaborado a partir das observações e dos registros realizados durante as experiências educativas.

Essa concepção também encontra respaldo nas contribuições de Lev Vygotsky, ao afirmar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Ao investigar situações presentes em seu cotidiano, as crianças compartilham conhecimentos, formulam hipóteses, argumentam, negociam significados e constroem novas compreensões coletivamente. O processo investigativo favorece, assim, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da autonomia e das competências socioemocionais.

Na mesma direção, Paulo Freire defende uma educação baseada no diálogo, na curiosidade e na problematização da realidade.

Embora suas reflexões estejam voltadas principalmente para a educação de jovens e adultos, seus princípios dialogam com a Educação Infantil ao compreender a aprendizagem como um processo ativo, no qual educadores e educandos constroem conhecimentos de forma colaborativa. Nos projetos investigativos, as perguntas formuladas pelas crianças tornam-se ponto de partida para novas descobertas, valorizando sua participação efetiva na construção do currículo.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao estabelecer que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser organizadas por meio dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, assegurando às crianças oportunidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Os projetos investigativos articulam esses direitos às experiências vividas pelas crianças, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, nas quais a investigação, a brincadeira e a interação constituem elementos centrais do processo educativo.

Dessa forma, a escuta das crianças deixa de representar apenas uma estratégia metodológica para tornar-se um princípio ético e pedagógico que orienta a organização curricular. Quando seus interesses são considerados no planejamento, o currículo transforma-se em um espaço de investigação permanente, no qual aprender significa explorar, experimentar, questionar, criar e construir conhecimentos em colaboração com os outros, fortalecendo o protagonismo infantil e conferindo sentido às experiências vividas na Educação Infantil

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS INVESTIGAÇÕES E DAS DESCOBERTAS

Nos projetos investigativos desenvolvidos na Educação Infantil, o professor desempenha um papel essencial como mediador das aprendizagens, assumindo uma postura investigativa, reflexiva e sensível às necessidades, aos interesses e às potencialidades das crianças.

Diferentemente de uma prática pedagógica centrada na transmissão de conhecimentos, a mediação docente fundamenta-se na criação de oportunidades para que as crianças explorem, experimentem, questionem, formulem hipóteses e construam explicações sobre os fenômenos presentes em seu cotidiano. Nesse processo, ensinar significa organizar contextos ricos em experiências, promover interações significativas e acompanhar atentamente os percursos de aprendizagem.

A mediação pedagógica inicia-se pela observação sistemática das crianças. Ao acompanhar suas brincadeiras, conversas, desenhos, perguntas e manifestações espontâneas, o professor identifica interesses que podem transformar-se em objetos de investigação coletiva. Essa postura exige escuta qualificada, flexibilidade no planejamento e disponibilidade para reconstruir propostas pedagógicas sempre que novas descobertas surgirem durante o desenvolvimento dos projetos. Assim, o planejamento deixa de ser um documento rígido para tornar-se um instrumento vivo, continuamente reelaborado em função das experiências compartilhadas pelas crianças.

As contribuições de John Dewey reforçam essa perspectiva ao defender que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando parte da experiência concreta e da resolução de problemas reais. Ao organizar situações investigativas, o professor incentiva as crianças a observar, comparar, levantar hipóteses, testar possibilidades e comunicar suas descobertas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento científico desde os primeiros anos de vida.

A curiosidade infantil transforma-se, desse modo, em elemento estruturante do currículo e impulsiona a construção de conhecimentos de forma ativa e contextualizada.

Outro aspecto fundamental da mediação docente refere-se à organização dos ambientes educativos. Espaços acolhedores, ricos em materiais diversificados e desafiadores estimulam a exploração, a criatividade e a autonomia das crianças.

Materiais naturais, objetos não estruturados, livros, recursos artísticos, tecnológicos e científicos ampliam as possibilidades investigativas e favorecem experiências interdisciplinares. Nesses ambientes, brincar e investigar tornam-se práticas indissociáveis, permitindo que as crianças aprendam por meio da experimentação, da imaginação e da interação com os colegas.

A documentação pedagógica também constitui um importante recurso de mediação. Fotografias, registros escritos, vídeos, portfólios, produções artísticas e relatos das falas das crianças permitem acompanhar os processos investigativos, tornando visíveis as aprendizagens construídas ao longo do percurso. Mais do que registrar resultados finais, a documentação evidencia os caminhos percorridos pelas crianças, suas hipóteses, descobertas, dúvidas e formas de participação. Esses registros subsidiam o planejamento docente, favorecem processos avaliativos formativos e fortalecem o diálogo entre escola e famílias.

Nesse contexto, a avaliação assume caráter processual, contínuo e qualitativo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. O professor observa como cada criança participa das investigações, interage com os colegas, comunica suas ideias, resolve problemas e amplia suas formas de compreender o mundo. A avaliação deixa de enfatizar desempenhos padronizados para valorizar o percurso individual e coletivo das aprendizagens.

A Base Nacional Comum Curricular reforça que o papel do educador consiste em assegurar experiências que garantam os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dessa forma, a mediação docente ultrapassa a função de orientar atividades, tornando-se um compromisso ético com a promoção do protagonismo infantil.

Ao reconhecer as crianças como pesquisadoras de sua própria realidade, o professor contribui para a construção de um currículo significativo, democrático e inclusivo, no qual a investigação constitui um caminho permanente para a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

APRENDER INVESTIGANDO: EXPERIÊNCIAS QUE TRANSFORMAM O CURRÍCULO

Os projetos investigativos constituem uma metodologia que transforma a organização curricular da Educação Infantil ao colocar as crianças no centro do processo educativo. Quando o currículo é estruturado a partir de suas perguntas, curiosidades e interesses, a aprdizagem torna-se mais significativa, pois está relacionada às experiências vividas e aos desafios encontrados no cotidiano. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser apresentado como um conjunto de conteúdos fragmentados para ser construído de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas do saber e favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

As investigações podem surgir de situações simples do cotidiano escolar, como a observação de um inseto no parque, a curiosidade sobre a chuva, o crescimento de uma planta, as transformações dos alimentos, os meios de transporte, os animais, as brincadeiras tradicionais ou questões relacionadas ao convívio entre as crianças.

A partir dessas situações, o professor organiza experiências que incentivam a observação, a pesquisa, a experimentação, o registro, a comparação e a socialização das descobertas. Assim, cada projeto torna-se único, pois nasce das vivências do grupo e acompanha o percurso investigativo construído coletivamente.

William Kilpatrick destaca que o trabalho por projetos favorece uma aprendizagem contextualizada e significativa, permitindo que os estudantes desenvolvam autonomia, responsabilidade e capacidade de resolver problemas reais. Na Educação Infantil, essa perspectiva fortalece o protagonismo das crianças, que deixam de ocupar uma posição passiva para assumir o papel de pesquisadoras, formulando hipóteses, buscando informações, compartilhando ideias e construindo novos conhecimentos por meio da interação com seus pares e com os adultos.

Ao longo das investigações, diferentes linguagens são mobilizadas para representar e comunicar as descobertas. Desenhos, pinturas, modelagens, dramatizações, músicas, fotografias, registros orais, construções com materiais diversos e brincadeiras simbólicas tornam-se formas legítimas de expressão e aprendizagem. Essa valorização das múltiplas linguagens dialoga com a abordagem de Reggio Emilia, segundo a qual as crianças possuem inúmeras maneiras de interpretar e representar o mundo. Dessa forma, o currículo amplia as oportunidades para que cada criança participe de acordo com suas características, interesses e formas particulares de aprender.

Outro aspecto relevante refere-se à participação das famílias no desenvolvimento dos projetos investigativos. Ao compartilhar informações, objetos, experiências e conhecimentos relacionados aos temas pesquisados, os familiares aproximam-se do cotidiano escolar e contribuem para enriquecer as investigações. Essa parceria fortalece o vínculo entre escola e comunidade, amplia as possibilidades de aprendizagem e evidencia que a educação é construída de forma colaborativa, envolvendo diferentes sujeitos e contextos sociais.

A interdisciplinaridade constitui outra característica marcante dos projetos investigativos. Durante uma única investigação, as crianças podem explorar conceitos relacionados às ciências da natureza, à matemática, à linguagem oral e escrita, às artes, à música, ao movimento e às relações sociais, sempre de maneira integrada e contextualizada. Essa articulação favorece aprendizagens mais amplas e promove o desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular, respeitando os direitos de aprendizagem e os campos de experiências da Educação Infantil.

Além disso, os projetos investigativos estimulam competências essenciais para a formação humana, como curiosidade, criatividade, autonomia, cooperação, comunicação, pensamento crítico, empatia e resolução de problemas. Ao serem incentivadas a investigar, experimentar e refletir sobre diferentes situações, as crianças desenvolvem atitudes investigativas que permanecerão ao longo de sua trajetória escolar, fortalecendo o prazer pela descoberta e pela aprendizagem contínua.

Dessa maneira, aprender investigando representa uma concepção de currículo comprometida com a valorização da infância, da participação e da construção coletiva do conhecimento. Quando o planejamento pedagógico se fundamenta na escuta das crianças e na mediação intencional do professor, a Educação Infantil torna-se um espaço de experiências significativas, no qual brincar, pesquisar, dialogar e criar são ações indissociáveis. Assim, os projetos investigativos consolidam-se como uma prática pedagógica capaz de promover uma educação democrática, inclusiva e humanizadora, respeitando as singularidades das crianças e reconhecendo-as como protagonistas na organização do currículo e na construção de suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do currículo na Educação Infantil fundamentada nos projetos investigativos representa uma mudança significativa na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem, ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos, competentes e protagonistas na construção do conhecimento. Ao partir de seus interesses, curiosidades e experiências, o currículo torna-se mais significativo, flexível e contextualizado, favorecendo o desenvolvimento integral e respeitando as singularidades de cada criança.

Ao longo deste estudo, verificou-se que a escuta sensível constitui um elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas que valorizam a participação infantil. Quando o professor observa atentamente as manifestações das crianças e transforma suas perguntas em oportunidades de investigação, cria condições para que elas desenvolvam autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de comunicação e habilidades para resolver problemas. Dessa forma, a aprendizagem deixa de estar centrada na transmissão de conteúdos para tornar-se um processo de descoberta, experimentação e construção coletiva do conhecimento.

Os projetos investigativos também evidenciam a importância da mediação docente na organização de ambientes educativos desafiadores, capazes de estimular a curiosidade e favorecer experiências diversificadas. O professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática, planejando, observando, registrando e replanejando continuamente as ações pedagógicas com base na documentação das aprendizagens. Esse movimento fortalece uma prática educativa reflexiva, comprometida com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento integral das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre os projetos investigativos e os princípios da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências. A investigação possibilita integrar diferentes áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar, promovendo vivências que articulam brincadeira, interação, exploração, expressão e participação. Essa organização curricular amplia as oportunidades para que as crianças aprendam de forma significativa, construindo conhecimentos a partir de situações concretas e socialmente relevantes.

Além disso, a participação das famílias e da comunidade escolar fortalece os projetos investigativos, enriquecendo as experiências das crianças e aproximando a escola dos diferentes contextos socioculturais em que elas estão inseridas. Essa parceria amplia as possibilidades educativas e reafirma a responsabilidade compartilhada na formação das crianças, contribuindo para uma educação mais democrática, participativa e inclusiva.

Conclui-se, portanto, que aprender investigando constitui uma abordagem pedagógica capaz de transformar o currículo da Educação Infantil em um espaço de participação, diálogo, criatividade e construção coletiva do conhecimento. Ao reconhecer as crianças como protagonistas de suas aprendizagens e o professor como mediador intencional desse processo, os projetos investigativos favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para a formação humana, fortalecendo práticas educativas alinhadas aos princípios da equidade, da inclusão e do respeito às diferentes infâncias.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões acerca da importância dos projetos investigativos como estratégia para a organização curricular na Educação Infantil, incentivando educadores a desenvolverem práticas fundamentadas na escuta, na investigação e na valorização das múltiplas linguagens infantis. Dessa maneira, a escola reafirma seu compromisso com uma educação de qualidade, capaz de promover aprendizagens significativas e formar crianças críticas, curiosas, criativas e participantes na construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HOYUELOS, Alfredo. A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Porto Alegre: Penso, 2021.

KILPATRICK, William Heard. Educação para uma civilização em mudança. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, 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: Penso, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALZA, Miguel Ángel. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TÍTULO: AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

AUTOR: MARIA CRISTINA DE SOUZA

RESUMO

A avaliação formativa constitui uma das principais estratégias para promover aprendizagens significativas na Educação Básica, uma vez que possibilita o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes, valorizando seus avanços, dificuldades e potencialidades. Diferentemente da avaliação tradicional, centrada na atribuição de notas e na classificação dos alunos, a avaliação formativa prioriza o processo de aprendizagem, oferecendo feedbacks constantes que orientam tanto o trabalho docente quanto o percurso dos estudantes. Este artigo apresenta uma reflexão sobre os fundamentos da avaliação formativa, destacando sua importância para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e comprometidas com a aprendizagem de todos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem avaliação educacional, metodologias ativas e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Os resultados evidenciam que a utilização de instrumentos diversificados, como portfólios, autoavaliação, observação sistemática, registros pedagógicos, rubricas e avaliações colaborativas, amplia as possibilidades de diagnóstico das aprendizagens e fortalece o protagonismo estudantil. Além disso, ressalta-se que a avaliação formativa favorece a personalização do ensino, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades de cada aluno. Conclui-se que sua implementação exige planejamento, formação continuada dos professores e uma cultura escolar comprometida com a aprendizagem como processo contínuo, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, essenciais à formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Educação Básica; Aprendizagem significativa; Práticas pedagógicas; Feedback.

ABSTRACT

Formative assessment is one of the main strategies for promoting meaningful learning in Basic Education, as it enables continuous monitoring of students' development, valuing their progress, difficulties, and potential. Unlike traditional assessment, which focuses on grading and classifying students, formative assessment emphasizes the learning process by providing ongoing feedback that guides both teaching practices and students' learning paths. This article discusses the foundations of formative assessment, highlighting its importance in building inclusive, democratic, and student-centered pedagogical practices. The study was conducted through a bibliographic review based on authors who address educational assessment, active methodologies, and teaching practices aimed at students' holistic development. The findings indicate that the use of diversified assessment tools, such as portfolios, self-assessment, systematic observation, pedagogical records, rubrics, and collaborative assessments, broadens the possibilities for monitoring learning and strengthens student engagement. Furthermore, formative assessment supports personalized teaching by enabling more effective pedagogical interventions aligned with each student's needs. It is concluded that its successful implementation requires careful planning, continuous teacher professional development, and a school culture committed to viewing learning as an ongoing process, thereby fostering students' cognitive, social, and emotional competencies.

Keywords: Formative assessment; Basic Education; Meaningful learning; Teaching practices; Feedback.

INTRODUÇÃO

A avaliação ocupa um papel central no processo educativo, constituindo-se como um dos principais instrumentos para compreender, acompanhar e potencializar a aprendizagem dos estudantes. Durante muitos anos, predominou nas escolas uma concepção de avaliação voltada essencialmente para a mensuração de resultados, atribuição de notas e classificação dos alunos. Essa perspectiva, marcada por práticas predominantemente somativas, frequentemente limitou o processo educativo ao desempenho obtido em provas e exames, desconsiderando aspectos fundamentais do desenvolvimento humano, como a construção do conhecimento, a participação, a autonomia e o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nas últimas décadas, entretanto, as discussões sobre avaliação educacional passaram por importantes transformações, impulsionadas pelas contribuições de pesquisadores da área da educação e pelas mudanças nas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a avaliação formativa emerge como uma proposta que desloca o foco da simples verificação da aprendizagem para o acompanhamento contínuo do percurso formativo do estudante. Mais do que medir resultados, essa abordagem busca compreender como o aluno aprende, identificar dificuldades, reconhecer avanços e orientar intervenções pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento integral.

A avaliação formativa compreende o erro como parte natural do processo de aprendizagem e reconhece que cada estudante possui ritmos, experiências e formas distintas de construir conhecimentos. Dessa maneira, o professor deixa de atuar apenas como avaliador e assume o papel de mediador, utilizando as informações obtidas durante o processo avaliativo para reorganizar o planejamento, diversificar metodologias e oferecer devolutivas que auxiliem os estudantes na superação de suas dificuldades.

O feedback torna-se, assim, um elemento indispensável, permitindo que os alunos compreendam seus avanços, reflitam sobre suas aprendizagens e participem ativamente da construção do próprio conhecimento.

Na Educação Básica, a avaliação formativa ganha especial relevância por contribuir para uma prática pedagógica comprometida com os princípios da equidade, da inclusão e da qualidade social da educação. Em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a avaliação deve favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para cada etapa da escolarização, respeitando as singularidades dos estudantes e promovendo oportunidades efetivas de aprendizagem para todos. Nesse sentido, práticas avaliativas diversificadas fortalecem a construção de uma escola mais democrática, capaz de reconhecer a diversidade presente em sala de aula e atender às necessidades educacionais de cada educando.

Além dos documentos normativos, diversos estudiosos têm contribuído para consolidar a compreensão da avaliação como instrumento de aprendizagem. As reflexões de Cipriano Carlos Luckesi destacam que avaliar não significa julgar ou punir, mas diagnosticar para intervir pedagogicamente. Da mesma forma, Jussara Hoffmann defende uma avaliação mediadora, baseada no diálogo, na observação e no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. As contribuições de Philippe Perrenoud reforçam que a avaliação formativa deve estar integrada ao cotidiano escolar, orientando práticas que favoreçam a autonomia e a construção de competências indispensáveis à vida em sociedade.

A adoção da avaliação formativa exige mudanças significativas na cultura escolar. Não se trata apenas de substituir provas tradicionais por novos instrumentos, mas de transformar a maneira como professores, estudantes e gestores compreendem o processo de ensinar e aprender. Portfólios, registros de observação, autoavaliações, avaliações entre pares, rubricas, projetos interdisciplinares, rodas de conversa e outras estratégias tornam-se instrumentos valiosos para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes sob diferentes perspectivas, permitindo ao docente realizar intervenções pedagógicas mais precisas e significativas.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre avaliação formativa e metodologias ativas de aprendizagem. À medida que os estudantes assumem maior protagonismo na construção do conhecimento, torna-se necessário que os processos avaliativos acompanhem essa dinâmica, valorizando a investigação, a resolução de problemas, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico. Dessa forma, a avaliação deixa de representar um momento isolado e passa a integrar todas as etapas do processo educativo, funcionando como elemento articulador entre planejamento, ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância da avaliação formativa na Educação Básica, destacando estratégias pedagógicas que favorecem aprendizagens significativas e contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. Busca-se compreender como diferentes instrumentos avaliativos podem subsidiar práticas docentes mais reflexivas, inclusivas e participativas, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos clássicos e contemporâneos sobre avaliação educacional, aprendizagem significativa e práticas pedagógicas.

Espera-se que as discussões apresentadas contribuam para ampliar a compreensão acerca do papel da avaliação formativa na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano, a inclusão e a aprendizagem de todos. Ao reconhecer a avaliação como processo permanente de investigação e reflexão sobre o ensino, fortalece-se uma prática pedagógica capaz de transformar a escola em um espaço de participação, diálogo, acolhimento e construção coletiva do conhecimento.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A avaliação educacional tem ocupado posição de destaque nas discussões sobre qualidade do ensino e melhoria da aprendizagem. Ao longo da história da educação, diferentes concepções de avaliação foram sendo construídas, acompanhando as transformações sociais, culturais e pedagógicas de cada período.

Inicialmente, predominou uma perspectiva classificatória, baseada na mensuração do desempenho dos estudantes por meio de provas e exames. Nessa lógica, a avaliação era utilizada principalmente para selecionar, aprovar ou reprovar alunos, assumindo um caráter punitivo e excludente.

Com o avanço das pesquisas educacionais e das teorias da aprendizagem, essa visão passou a ser questionada por não contemplar a complexidade do processo educativo. Aprender deixou de ser compreendido como mera memorização de conteúdos e passou a ser entendido como um processo contínuo de construção do conhecimento, influenciado pelas experiências, pelas interações sociais e pelo contexto em que o estudante está inserido. Consequentemente, a avaliação também passou a ser concebida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, assumindo uma função diagnóstica, mediadora e orientadora.

Nesse contexto, a avaliação formativa consolidou-se como uma abordagem comprometida com o acompanhamento permanente do desenvolvimento dos estudantes. Seu principal objetivo não consiste em atribuir notas, mas em produzir informações que permitam ao professor compreender como ocorre a aprendizagem, identificar dificuldades, reconhecer avanços e planejar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades da turma. Assim, a avaliação deixa de representar um momento isolado ao final do processo e passa a integrar todas as etapas da prática educativa.

Segundo Luckesi (2011), avaliar significa produzir um diagnóstico da realidade para subsidiar decisões pedagógicas. Para o autor, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, possibilitando ao professor reorganizar o planejamento sempre que necessário. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser interpretado como fracasso e passa a representar uma oportunidade de compreender as hipóteses elaboradas pelos estudantes, permitindo novas intervenções que favoreçam a construção do conhecimento.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Hoffmann (2018), que defende a avaliação mediadora como prática fundamentada na observação, no diálogo e no acompanhamento contínuo da aprendizagem. Para a autora, avaliar exige sensibilidade para compreender os diferentes ritmos de desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas particularidades e valorizando seus avanços individuais. O processo avaliativo, portanto, deve fortalecer a autonomia, incentivar a participação ativa e favorecer a construção de uma relação de confiança entre professor e estudante.

Outro importante referencial teórico encontra-se nas contribuições de Perrenoud (1999), que compreende a avaliação formativa como instrumento indispensável ao desenvolvimento de competências. Em sua perspectiva, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os estudantes mobilizem conhecimentos, habilidades e atitudes na resolução de problemas reais. A avaliação, nesse sentido, precisa acompanhar continuamente esse desenvolvimento, fornecendo informações que orientem tanto o estudante quanto o professor durante o processo de aprendizagem.

As contribuições da psicologia da educação também fortalecem os fundamentos da avaliação formativa. A teoria histórico-cultural de Vygotsky destaca que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e que a mediação exercida pelo professor desempenha papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que o educador deve identificar aquilo que o estudante já consegue realizar e aquilo que poderá aprender com apoio adequado. A avaliação formativa torna-se, portanto, um instrumento capaz de identificar essas possibilidades de desenvolvimento e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Da mesma forma, Piaget contribui ao demonstrar que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito por meio da interação com o meio. A aprendizagem ocorre mediante processos de assimilação, acomodação e equilibração, exigindo que o professor compreenda os estágios do desenvolvimento cognitivo para planejar experiências significativas. Nesse contexto, avaliar significa observar como os estudantes elaboram hipóteses, resolvem problemas e reorganizam seus conhecimentos ao longo do processo educativo.

As discussões contemporâneas sobre aprendizagem significativa, desenvolvidas por David Ausubel, também dialogam diretamente com a avaliação formativa. Para o autor, novos conhecimentos são incorporados quando conseguem estabelecer relações com saberes previamente existentes na estrutura cognitiva do estudante. Dessa forma, a avaliação assume importante função diagnóstica, permitindo ao professor identificar conhecimentos prévios, planejar intervenções contextualizadas e favorecer aprendizagens mais duradouras e relevantes.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de práticas avaliativas comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes. O documento orienta que a avaliação esteja articulada às competências gerais da educação, contemplando não apenas os conhecimentos conceituais, mas também habilidades, atitudes, valores e competências socioemocionais. Essa perspectiva amplia significativamente o papel da avaliação, tornando-a um processo contínuo de acompanhamento das múltiplas dimensões da aprendizagem.

A avaliação formativa também dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva. Em salas de aula marcadas pela diversidade cultural, social e pelas diferentes necessidades educacionais, torna-se indispensável adotar instrumentos capazes de reconhecer as singularidades de cada estudante. Avaliações padronizadas nem sempre conseguem revelar os avanços individuais, enquanto práticas formativas possibilitam observar processos, identificar potencialidades e construir estratégias pedagógicas personalizadas.

Entre os principais instrumentos utilizados na avaliação formativa destacam-se a observação sistemática, os registros descritivos, os portfólios, os diários de aprendizagem, os mapas conceituais, as rubricas, as autoavaliações, as avaliações entre pares, os projetos interdisciplinares, as produções textuais, as atividades investigativas e as rodas de conversa. Cada um desses recursos oferece informações complementares sobre o percurso de aprendizagem, permitindo uma compreensão mais ampla do desenvolvimento dos estudantes.

Outro elemento essencial da avaliação formativa é o feedback. Quando realizado de forma clara, respeitosa e construtiva, o feedback orienta o estudante sobre seus avanços, indica aspectos que precisam ser aperfeiçoados e sugere caminhos para a continuidade da aprendizagem. Diferentemente de comentários limitados à atribuição de notas, o feedback formativo promove reflexão, fortalece a motivação e estimula o protagonismo dos estudantes em relação ao próprio processo de aprendizagem.

A implementação da avaliação formativa, entretanto, ainda enfrenta desafios nas escolas brasileiras. Entre eles destacam-se a permanência de uma cultura avaliativa centrada na classificação, o elevado número de estudantes por turma, a escassez de tempo para registros pedagógicos, a pressão por resultados em avaliações externas e a necessidade de formação continuada dos professores. Superar esses obstáculos requer mudanças institucionais, revisão das práticas pedagógicas e fortalecimento de políticas públicas voltadas à valorização da avaliação como instrumento de promoção da aprendizagem.

Dessa forma, os fundamentos teóricos da avaliação formativa demonstram que avaliar vai muito além de verificar resultados. Trata-se de um processo permanente de investigação, reflexão e tomada de decisões pedagógicas que possibilita ao professor compreender o percurso de aprendizagem dos estudantes e promover intervenções cada vez mais significativas. Ao integrar avaliação, ensino e aprendizagem em um único processo, a escola fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos, contribuindo para uma educação de maior qualidade social.

ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

A efetivação da avaliação formativa na Educação Básica depende da utilização de estratégias e instrumentos que permitam acompanhar continuamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Diferentemente da avaliação tradicional, centrada em provas e exames realizados ao final de um período letivo, a avaliação formativa ocorre durante todo o percurso educativo, oferecendo ao professor informações que subsidiam a tomada de decisões pedagógicas e favorecem intervenções capazes de potencializar o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, avaliar deixa de ser um momento isolado para tornar-se parte integrante do planejamento, do ensino e da aprendizagem.

Entre as estratégias mais relevantes destaca-se a observação sistemática. O professor acompanha, de maneira intencional e organizada, as interações, as produções, a participação, as formas de resolução de problemas e as atitudes dos estudantes diante das atividades propostas. Esse acompanhamento possibilita identificar avanços, dificuldades, interesses e necessidades específicas, permitindo a reorganização das práticas pedagógicas sempre que necessário. Para que essa observação produza informações consistentes, é importante que seja registrada em fichas, diários de bordo ou relatórios descritivos, evitando que as análises se baseiem apenas na memória ou em impressões subjetivas.

Outro instrumento amplamente utilizado é o portfólio, entendido como uma coleção organizada de produções realizadas pelos estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Nele podem ser reunidos textos, desenhos, fotografias, registros de experimentos, mapas conceituais, projetos, pesquisas, produções artísticas e reflexões pessoais. O portfólio permite visualizar a evolução do estudante, evidenciando progressos, dificuldades superadas e novas competências desenvolvidas. Além de favorecer o acompanhamento docente, estimula o aluno a refletir sobre sua própria trajetória de aprendizagem, fortalecendo sua autonomia e responsabilidade.

A autoavaliação representa outro importante recurso da avaliação formativa. Ao analisar suas próprias produções, reconhecer avanços, identificar dificuldades e estabelecer metas para continuar aprendendo, o estudante desenvolve competências relacionadas ao pensamento crítico, à autonomia e à autorregulação da aprendizagem. Esse processo favorece a formação de sujeitos mais conscientes de suas responsabilidades, tornando-os participantes ativos do processo educativo. Para que a autoavaliação produza resultados significativos, o professor deve orientar os estudantes por meio de critérios claros, linguagem acessível e momentos de reflexão coletiva.

Complementando esse processo, a avaliação entre pares constitui uma estratégia que fortalece a aprendizagem colaborativa. Nessa modalidade, os próprios estudantes analisam trabalhos desenvolvidos por colegas, utilizando critérios previamente definidos pelo professor.

Além de ampliar o senso de responsabilidade, essa prática desenvolve habilidades de comunicação, argumentação, respeito às diferenças e capacidade de oferecer críticas construtivas. Ao observar diferentes formas de resolver uma mesma atividade, os estudantes ampliam suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvem maior consciência sobre os critérios de qualidade das produções.

Outro recurso importante são as rubricas avaliativas, instrumentos compostos por critérios e níveis de desempenho que tornam o processo de avaliação mais transparente e objetivo. As rubricas permitem que professores e estudantes compreendam claramente quais competências estão sendo avaliadas e quais aspectos precisam ser aprimorados. Além de favorecer maior justiça e coerência nas avaliações, esse instrumento contribui para reduzir a subjetividade e possibilita que os estudantes acompanhem seu próprio progresso de maneira mais consciente.

O feedback pedagógico constitui um dos elementos centrais da avaliação formativa. Diferentemente de comentários genéricos ou da simples atribuição de notas, o feedback deve fornecer informações específicas sobre o desempenho do estudante, indicando seus avanços, apontando aspectos que necessitam ser aperfeiçoados e sugerindo caminhos para novas aprendizagens. Quando realizado de forma respeitosa, individualizada e em tempo oportuno, o feedback fortalece a motivação, estimula a perseverança e amplia o compromisso do estudante com sua aprendizagem.

Além dos instrumentos tradicionais, as metodologias ativas oferecem inúmeras possibilidades para a implementação da avaliação formativa. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, rotação por estações, gamificação e ensino híbrido colocam o estudante no centro do processo educativo.

Nesses contextos, a avaliação acompanha continuamente o desenvolvimento das atividades, valorizando não apenas os resultados finais, mas também a participação, a colaboração, a criatividade, a capacidade investigativa e a resolução de problemas.

Os projetos interdisciplinares também representam uma estratégia eficaz para integrar avaliação e aprendizagem. Ao desenvolver projetos que articulam diferentes áreas do conhecimento, os estudantes são desafiados a pesquisar, formular hipóteses, tomar decisões, trabalhar em equipe e apresentar soluções para problemas reais. Durante todas essas etapas, o professor observa competências cognitivas, sociais e emocionais, registrando evidências que subsidiarão futuras intervenções pedagógicas. Essa abordagem torna a aprendizagem mais contextualizada, significativa e próxima da realidade vivenciada pelos alunos.

Na Educação Infantil, a avaliação formativa assume características específicas, considerando as particularidades do desenvolvimento infantil. Conforme orientam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o processo avaliativo deve ocorrer por meio da observação das brincadeiras, das interações, das explorações, das manifestações corporais, da linguagem, da criatividade e das experiências vividas pelas crianças. Os registros fotográficos, relatórios descritivos, portfólios e documentações pedagógicas constituem importantes instrumentos para acompanhar o desenvolvimento infantil sem recorrer à classificação ou retenção.

Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a avaliação formativa amplia suas possibilidades por meio da utilização de produções escritas, seminários, experimentos científicos, pesquisas, resolução de situações-problema, projetos colaborativos, atividades digitais e apresentações orais. Essa diversidade de instrumentos favorece uma compreensão mais ampla da aprendizagem, contemplando diferentes estilos cognitivos, ritmos de desenvolvimento e formas de expressão dos estudantes.

As tecnologias digitais também ampliam significativamente as possibilidades da avaliação formativa. Plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos de produção colaborativa, questionários interativos, fóruns de discussão e ferramentas de acompanhamento permitem ao professor monitorar continuamente o desempenho da turma, registrar evidências da aprendizagem e oferecer feedbacks personalizados. Além disso, os recursos tecnológicos favorecem maior participação dos estudantes e possibilitam a construção de processos avaliativos mais dinâmicos e interativos.

Entretanto, a adoção dessas estratégias exige planejamento pedagógico consistente e formação continuada dos professores. A escolha dos instrumentos avaliativos deve estar alinhada aos objetivos de aprendizagem, às competências previstas no currículo e às características da turma. Não existe um único instrumento capaz de avaliar todas as dimensões da aprendizagem; por isso, recomenda-se a utilização articulada de diferentes estratégias, possibilitando uma avaliação mais abrangente, justa e significativa.

Outro aspecto essencial consiste na construção de uma cultura avaliativa baseada no diálogo e na corresponsabilidade. Professores, estudantes, famílias e equipe gestora precisam compreender que a avaliação não tem como finalidade punir ou classificar, mas favorecer a aprendizagem e orientar o trabalho pedagógico. Essa mudança de perspectiva fortalece relações mais colaborativas dentro da escola e contribui para o desenvolvimento de ambientes educativos acolhedores, inclusivos e comprometidos com o sucesso escolar de todos os estudantes.

Assim, a utilização de estratégias diversificadas de avaliação formativa possibilita acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões, promovendo aprendizagens mais profundas, significativas e contextualizadas. Ao integrar diferentes instrumentos de acompanhamento, observação, reflexão e feedback, o professor amplia sua capacidade de compreender o processo educativo e de realizar intervenções que respeitem as necessidades individuais e coletivas da turma. Dessa maneira, a avaliação deixa de representar um mecanismo de controle para tornar-se um verdadeiro instrumento de transformação da prática pedagógica e de promoção da aprendizagem significativa.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE QUALIDADE

A consolidação da avaliação formativa na Educação Básica representa um importante avanço na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem significativa, a equidade e a inclusão. No entanto, sua implementação ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados às concepções tradicionais de avaliação, à organização do trabalho pedagógico, às políticas educacionais e às condições concretas de funcionamento das escolas. Superar tais obstáculos exige mudanças que envolvem não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar, incluindo gestores, estudantes, famílias e sistemas de ensino.

Um dos principais desafios consiste na permanência de uma cultura avaliativa centrada na classificação dos estudantes. Durante décadas, a avaliação foi compreendida como um mecanismo de controle, aprovação ou reprovação, atribuindo às notas um papel predominante na definição do sucesso escolar. Essa concepção ainda influencia muitas práticas docentes, fazendo com que provas escritas e exames finais sejam considerados os principais indicadores da aprendizagem. Como consequência, frequentemente desconsideram-se aspectos fundamentais do desenvolvimento humano, como a criatividade, a autonomia, a capacidade de argumentação, a cooperação e o pensamento crítico.

Outro fator que dificulta a implementação da avaliação formativa refere-se ao elevado número de estudantes por turma e à sobrecarga de trabalho docente. O acompanhamento individualizado da aprendizagem requer tempo para observação, registro, análise das produções, elaboração de devolutivas e reorganização do planejamento. Em muitas redes de ensino, entretanto, os professores enfrentam jornadas extensas, múltiplas turmas e inúmeras demandas administrativas, reduzindo o tempo disponível para desenvolver práticas avaliativas contínuas e reflexivas.

A formação inicial e continuada dos professores também constitui um elemento decisivo para a efetivação da avaliação formativa. Embora os cursos de licenciatura tenham ampliado as discussões sobre avaliação da aprendizagem, muitos docentes ainda ingressam na profissão com forte influência de modelos avaliativos tradicionais, reproduzindo práticas vivenciadas durante sua própria trajetória escolar. Torna-se, portanto, indispensável investir em programas permanentes de formação que promovam estudos sobre avaliação, metodologias ativas, planejamento pedagógico, feedback, educação inclusiva e desenvolvimento de competências.

Outro desafio importante está relacionado às avaliações externas em larga escala. Embora esses instrumentos forneçam indicadores relevantes para o acompanhamento das políticas públicas educacionais, quando utilizados de maneira inadequada podem induzir práticas pedagógicas excessivamente voltadas para o treinamento dos estudantes com vistas ao desempenho em exames padronizados. Nessas situações, corre-se o risco de reduzir o currículo, limitar experiências de aprendizagem e enfraquecer o potencial da avaliação formativa como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento integral dos alunos.

Apesar desses desafios, as possibilidades oferecidas pela avaliação formativa são amplas e contribuem significativamente para a melhoria da qualidade da educação. Um dos seus maiores benefícios consiste na promoção do protagonismo estudantil. Quando os estudantes participam da definição de objetivos, conhecem os critérios de avaliação, realizam autoavaliações e recebem feedbacks constantes, tornam-se mais conscientes de seu processo de aprendizagem. Essa participação fortalece a autonomia, a responsabilidade, a motivação e o compromisso com a construção do conhecimento.

A avaliação formativa também desempenha papel fundamental na consolidação da educação inclusiva. Em uma perspectiva inclusiva, todos os estudantes têm direito de aprender, independentemente de suas características, condições físicas, intelectuais, culturais, linguísticas ou sociais. Para isso, torna-se necessário abandonar práticas homogêneas de avaliação e adotar estratégias flexíveis que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A observação contínua, os registros pedagógicos, os portfólios, as adaptações curriculares e a diversificação dos instrumentos avaliativos permitem reconhecer as potencialidades de cada estudante e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas.

No contexto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação formativa favorece a identificação das barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Em vez de enfatizar limitações, essa abordagem valoriza as capacidades, os avanços e as possibilidades de desenvolvimento, subsidiando a elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis e o trabalho colaborativo entre professores da classe comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe gestora e famílias.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da relação entre avaliação e planejamento pedagógico. As informações obtidas durante o acompanhamento da aprendizagem permitem ao professor analisar a eficácia das metodologias utilizadas, identificar conteúdos que necessitam ser retomados e propor novas estratégias de ensino. Dessa forma, planejamento, ensino e avaliação deixam de ser etapas isoladas e passam a constituir um processo integrado de reflexão e aperfeiçoamento permanente da prática docente.

As tecnologias digitais ampliam ainda mais as possibilidades da avaliação formativa. Plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos colaborativos e ferramentas de acompanhamento em tempo real permitem registrar evidências da aprendizagem, oferecer feedbacks individualizados e monitorar o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais sistemática. Além disso, esses recursos favorecem maior participação dos alunos, estimulando a produção colaborativa, a pesquisa, a criatividade e o protagonismo no processo educativo.

Outro avanço importante consiste na valorização da avaliação como instrumento de desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A formação integral proposta pelo documento exige que a escola avalie não apenas conteúdos conceituais, mas também competências relacionadas ao pensamento científico, à comunicação, à cultura digital, ao trabalho colaborativo, à argumentação, à responsabilidade, à empatia e à cidadania. A avaliação formativa mostra-se especialmente adequada para acompanhar essas dimensões, pois permite observar os estudantes em diferentes situações de aprendizagem e em contextos reais de atuação.

Além disso, a participação das famílias fortalece significativamente o processo avaliativo. Quando pais ou responsáveis acompanham o desenvolvimento escolar, compreendem os objetivos da avaliação formativa e dialogam com os professores sobre os avanços e desafios dos estudantes, estabelece-se uma parceria que favorece a continuidade das aprendizagens também fora da escola. A comunicação baseada em registros qualitativos e devolutivas pedagógicas contribui para que a família compreenda o desenvolvimento da criança ou do adolescente para além das notas ou conceitos finais.

Por fim, é importante reconhecer que a implementação da avaliação formativa não depende exclusivamente da iniciativa individual dos professores. É necessária a construção de uma cultura institucional comprometida com a aprendizagem, apoiada por equipes gestoras, políticas públicas consistentes, investimentos em formação continuada, condições adequadas de trabalho e processos coletivos de planejamento. Quando toda a comunidade escolar compartilha a compreensão de que avaliar significa acompanhar, orientar e promover aprendizagens, cria-se um ambiente favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Nesse sentido, a avaliação formativa configura-se como um dos pilares da educação contemporânea, pois transforma o ato de avaliar em uma prática permanente de investigação, reflexão e intervenção pedagógica. Ao valorizar o percurso de aprendizagem, respeitar a diversidade dos estudantes e orientar continuamente o trabalho docente, essa abordagem contribui para a construção de uma escola que reconhece o potencial de cada sujeito e promove uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com a formação integral dos cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa constitui um dos pilares para a construção de uma educação comprometida com a aprendizagem significativa, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que essa concepção avaliativa rompe com práticas tradicionais centradas exclusivamente na mensuração de resultados, assumindo uma perspectiva contínua, diagnóstica e mediadora, capaz de orientar o planejamento docente e favorecer intervenções pedagógicas mais eficazes.

Os fundamentos teóricos apresentados demonstram que avaliar vai além da atribuição de notas ou conceitos. A avaliação formativa possibilita compreender os processos de aprendizagem, identificar potencialidades e dificuldades, promover a autorreflexão dos estudantes e fortalecer o papel do professor como mediador da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o erro deixa de representar fracasso para constituir-se como elemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, permitindo ajustes permanentes nas práticas de ensino.

Também foi possível verificar que a utilização de estratégias diversificadas, como observação sistemática, portfólios, registros pedagógicos, autoavaliação, avaliação entre pares, rubricas, projetos interdisciplinares e feedback contínuo, amplia significativamente as possibilidades de acompanhamento da aprendizagem. Esses instrumentos favorecem uma avaliação mais democrática, participativa e contextualizada, respeitando os diferentes ritmos, estilos e necessidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à estreita relação entre avaliação formativa e educação inclusiva. Ao reconhecer a diversidade presente nas salas de aula, essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas equitativas, valorizando as potencialidades individuais e promovendo oportunidades reais de aprendizagem para todos. Dessa forma, fortalece-se uma escola comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e da garantia do direito à educação de qualidade.

Entretanto, a implementação da avaliação formativa ainda enfrenta desafios relacionados à permanência de modelos avaliativos classificatórios, à sobrecarga de trabalho docente, às limitações estruturais das instituições escolares e à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Superar esses obstáculos exige políticas públicas consistentes, investimentos em processos formativos e fortalecimento da gestão pedagógica, de modo que a avaliação seja compreendida como instrumento de transformação das práticas educativas.

Conclui-se, portanto, que a avaliação formativa representa uma importante estratégia para qualificar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Ao integrar planejamento, acompanhamento, intervenção e reflexão pedagógica, promove o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Mais do que verificar resultados, avaliar formativamente significa construir oportunidades de aprendizagem, respeitando as singularidades dos sujeitos e fortalecendo uma educação humanizadora, democrática e socialmente referenciada.

Dessa maneira, espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo possam contribuir para ampliar o debate sobre a importância da avaliação formativa nas instituições de ensino, incentivando professores, gestores e demais profissionais da educação a desenvolverem práticas avaliativas mais participativas, inclusivas e comprometidas com a aprendizagem significativa e com a formação cidadã dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

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

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Compreender e Transformar o Ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A IMPORTÂNCIA DA RETOMADA DOS ESTUDOS NA TERCEIRA IDADE

AUTOR: LAÍS VIEIRA VIAJANTE

RESUMO

A educação ao longo da vida constitui um direito fundamental e um importante instrumento para a promoção da inclusão social, da autonomia e da qualidade de vida das pessoas idosas. Com o aumento da expectativa de vida e o envelhecimento da população brasileira, cresce também a necessidade de ampliar o acesso desse público às oportunidades educacionais, especialmente por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de programas voltados à aprendizagem permanente. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da retomada dos estudos na terceira idade, destacando seus impactos no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e na valorização da cidadania. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em estudos sobre educação permanente, envelhecimento ativo, gerontologia educacional e políticas públicas para a pessoa idosa. Os resultados evidenciam que o retorno à escola contribui para a preservação das funções cognitivas, o fortalecimento da autoestima, a ampliação das relações sociais, o desenvolvimento da autonomia e o exercício pleno dos direitos de cidadania. Além disso, favorece a inclusão digital, estimula a participação comunitária e reduz situações de isolamento social frequentemente vivenciadas por pessoas idosas. Entretanto, ainda persistem desafios relacionados ao acesso, à permanência e à conclusão dos estudos, como preconceitos, dificuldades de mobilidade, ausência de metodologias adequadas e limitações estruturais das instituições de ensino. Conclui-se que a educação na terceira idade representa uma importante estratégia de promoção do envelhecimento ativo e saudável, exigindo investimentos em políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas que assegurem o direito à aprendizagem em todas as etapas da vida.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida; Terceira idade; Educação de Jovens e Adultos; Envelhecimento ativo; Inclusão educacional.

ABSTRACT

Lifelong learning is a fundamental right and an important instrument for promoting social inclusion, autonomy, and quality of life for older adults. As life expectancy increases and the Brazilian population ages, the need to expand educational opportunities for this group also grows, especially through Youth and Adult Education (EJA) and lifelong learning programs. This article aims to analyze the importance of returning to school in old age, highlighting its cognitive, emotional, social, and citizenship-related benefits. The study is based on a qualitative bibliographic review grounded in research on lifelong education, active aging, educational gerontology, and public policies for older adults. The findings indicate that returning to school contributes to the preservation of cognitive functions, strengthens self-esteem, expands social relationships, promotes autonomy, and enhances the exercise of citizenship rights. Furthermore, it encourages digital inclusion, stimulates community participation, and reduces social isolation commonly experienced by older adults. However, challenges related to access, permanence, and completion of studies remain, including prejudice, mobility difficulties, lack of appropriate teaching methodologies, and structural limitations within educational institutions. It is concluded that education in later life is a powerful strategy for promoting active and healthy aging, requiring investments in public policies, teacher education, and inclusive pedagogical practices that guarantee the right to learn throughout life.

Keywords: Lifelong learning; Older adults; Youth and Adult Education; Active aging; Educational inclusion.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional constitui uma das transformações demográficas mais significativas do século XXI. Os avanços nas áreas da saúde, da medicina, da tecnologia e das políticas públicas contribuíram para o aumento da expectativa de vida, tornando cada vez mais expressivo o número de pessoas idosas na sociedade brasileira e mundial. Esse cenário evidencia a necessidade de ampliar o debate sobre os direitos da pessoa idosa, especialmente no que se refere ao acesso à educação como instrumento de promoção da cidadania, da autonomia e da participação social. Nesse contexto, a educação ao longo da vida consolida-se como um princípio fundamental para garantir oportunidades de aprendizagem em todas as fases da existência humana.

A educação é reconhecida como um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e por diversos documentos internacionais que defendem a aprendizagem permanente como elemento essencial para o desenvolvimento humano. Entretanto, muitos brasileiros chegaram à velhice sem terem concluído a educação básica em razão de desigualdades sociais, dificuldades econômicas, necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, ausência de políticas educacionais e outras barreiras históricas que limitaram o acesso à escola. Para esse público, a retomada dos estudos representa não apenas a oportunidade de concluir uma etapa da escolarização, mas também a possibilidade de reconstruir trajetórias de vida marcadas pela exclusão educacional.

A concepção de educação ao longo da vida parte do entendimento de que aprender é um processo contínuo, que acompanha o indivíduo desde a infância até a velhice. Nessa perspectiva, a aprendizagem ultrapassa os limites da escolarização formal, abrangendo diferentes espaços, experiências e contextos sociais. Para a pessoa idosa, retornar aos estudos significa ampliar conhecimentos, desenvolver novas competências, fortalecer vínculos sociais, exercer a cidadania e participar de forma mais ativa das transformações da sociedade contemporânea.

Além dos aspectos relacionados à escolarização, diversos estudos demonstram que a continuidade dos processos educativos contribui significativamente para o envelhecimento ativo e saudável. A participação em atividades de aprendizagem estimula funções cognitivas como memória, atenção, linguagem, raciocínio lógico e resolução de problemas, favorecendo a manutenção da capacidade intelectual e da autonomia funcional.

Do ponto de vista emocional, o retorno à escola fortalece a autoestima, promove o sentimento de pertencimento e amplia as perspectivas de realização pessoal. No âmbito social, possibilita a construção de novas amizades, incentiva a convivência intergeracional e reduz situações de isolamento e vulnerabilidade frequentemente vivenciadas por pessoas idosas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha papel fundamental nesse processo ao oferecer oportunidades de escolarização para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada regular. Entretanto, o atendimento às especificidades do público idoso ainda representa um desafio para muitas instituições de ensino. A heterogeneidade das turmas, as diferenças nos ritmos de aprendizagem, as limitações decorrentes do envelhecimento e as experiências acumuladas ao longo da vida exigem práticas pedagógicas flexíveis, metodologias participativas e processos avaliativos que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à inclusão digital da pessoa idosa. Em uma sociedade fortemente marcada pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação, a educação torna-se um importante instrumento para reduzir desigualdades de acesso ao mundo digital. O domínio de recursos tecnológicos possibilita aos idosos ampliar a comunicação com familiares, acessar serviços públicos, participar de atividades culturais, utilizar plataformas de aprendizagem, exercer maior autonomia e fortalecer sua participação social. Dessa forma, a educação permanente também contribui para diminuir as barreiras impostas pela exclusão digital.

No campo das políticas públicas, observa-se um movimento crescente de valorização do envelhecimento ativo, conceito difundido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que compreende o envelhecimento como um processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança para melhorar a qualidade de vida das pessoas à medida que envelhecem.

A educação ocupa lugar estratégico nesse processo por favorecer o desenvolvimento pessoal, estimular a participação comunitária e fortalecer o exercício dos direitos humanos. Entretanto, ainda são necessários maiores investimentos em programas específicos para estudantes idosos, formação continuada de professores e ampliação das ações voltadas à permanência e ao sucesso escolar desse público.

Sob essa perspectiva, torna-se indispensável compreender que a presença da pessoa idosa nos espaços educativos representa muito mais do que a conclusão da educação formal. Trata-se da reafirmação do direito de aprender em qualquer etapa da vida e da valorização das experiências acumuladas ao longo da trajetória pessoal, profissional e social de cada estudante. Ao reconhecer essas vivências como parte do processo educativo, a escola fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e humanizadas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da retomada dos estudos na terceira idade, destacando seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e para o fortalecimento da cidadania. Busca-se ainda discutir os principais desafios enfrentados pelas pessoas idosas no acesso e na permanência na educação, bem como refletir sobre estratégias pedagógicas e políticas públicas capazes de assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para esse público. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos sobre educação ao longo da vida, envelhecimento ativo, Educação de Jovens e Adultos, gerontologia educacional e legislação educacional brasileira.

Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre a educação como direito permanente, incentivando a construção de práticas educativas que reconheçam a aprendizagem como um processo contínuo e essencial para a promoção da dignidade, da autonomia, da inclusão social e da qualidade de vida das pessoas idosas. Valorizar a retomada dos estudos na terceira idade significa reconhecer que nunca é tarde para aprender, ensinar, compartilhar experiências e construir novos projetos de vida.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E O DIREITO À APRENDIZAGEM NA TERCEIRA IDADE

A educação é um direito humano fundamental e constitui um dos principais instrumentos para a promoção da cidadania, da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento social. Entretanto, durante muitos anos, prevaleceu a ideia de que o processo educativo estava restrito às primeiras etapas da vida, especialmente à infância e à juventude. As profundas transformações demográficas, econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas modificaram essa compreensão, fortalecendo o conceito de educação ao longo da vida como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas. Essa perspectiva reconhece que o ser humano possui capacidade permanente para aprender, reconstruir conhecimentos e desenvolver novas competências em qualquer fase da existência.

O conceito de educação ao longo da vida ganhou projeção internacional a partir das discussões promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), especialmente com a publicação do Relatório Delors, intitulado Educação: um tesouro a descobrir (1996). O documento propõe que a aprendizagem seja entendida como um processo contínuo, fundamentado em quatro pilares essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses princípios reforçam que a educação não deve limitar-se ao ambiente escolar ou às etapas iniciais da vida, mas acompanhar continuamente o desenvolvimento humano, promovendo autonomia, participação social e qualidade de vida.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Esse direito é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Embora historicamente associada aos jovens e adultos trabalhadores, a EJA também atende um número crescente de estudantes idosos que buscam concluir a educação básica, ampliar conhecimentos e conquistar novos espaços de participação social.

O aumento da expectativa de vida da população brasileira torna esse debate ainda mais relevante. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país vivencia um acelerado processo de envelhecimento populacional, exigindo a implementação de políticas públicas capazes de garantir qualidade de vida, inclusão social e acesso aos direitos fundamentais da pessoa idosa. Nesse contexto, a educação assume papel estratégico por favorecer o envelhecimento ativo, conceito amplamente difundido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que compreende o envelhecimento como um processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança ao longo da vida.

A retomada dos estudos na terceira idade representa, para muitos estudantes, a concretização de um sonho interrompido pelas dificuldades enfrentadas durante a juventude. Grande parte da população idosa brasileira vivenciou contextos marcados pela pobreza, pelo trabalho infantil, pela ausência de escolas próximas às comunidades, pelas desigualdades de gênero e pelas limitações de acesso às políticas educacionais. Muitas pessoas precisaram abandonar os estudos para contribuir com o sustento da família, assumindo responsabilidades precoces que impediram a continuidade da escolarização. O retorno à escola, portanto, simboliza uma oportunidade de reparar desigualdades históricas e reafirmar o direito à educação em qualquer etapa da vida.

Além de representar um direito, a educação desempenha importante função na promoção da autonomia e da cidadania. A escolarização permite que a pessoa idosa desenvolva competências relacionadas à leitura, à escrita, ao raciocínio lógico, à comunicação e ao acesso às informações, favorecendo maior independência nas atividades cotidianas.

O domínio dessas habilidades possibilita compreender documentos, utilizar serviços públicos, interpretar informações sobre saúde, exercer direitos previdenciários e participar de forma mais ativa das decisões que afetam sua vida e sua comunidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autoestima. Muitos idosos carregam sentimentos de frustração decorrentes da interrupção precoce dos estudos ou das dificuldades enfrentadas ao longo da vida escolar.

O retorno ao ambiente educativo proporciona novas experiências de aprendizagem, valorizando suas capacidades e demonstrando que o conhecimento pode ser construído em qualquer idade. À medida que superam desafios, realizam atividades, concluem etapas escolares e compartilham experiências, esses estudantes passam a reconhecer seu potencial, fortalecendo sua autoconfiança e ampliando suas perspectivas de realização pessoal.

Sob a perspectiva pedagógica, a educação destinada às pessoas idosas deve considerar as especificidades desse público. O processo de envelhecimento pode influenciar aspectos relacionados à memória, à atenção, ao ritmo de aprendizagem e às condições físicas dos estudantes. Entretanto, essas características não representam limitações para aprender, mas indicam a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas no respeito aos tempos individuais, na valorização das experiências de vida e na construção de ambientes acolhedores e participativos. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos dialogam com a realidade dos estudantes, reconhecendo seus saberes e suas trajetórias.

Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire permanecem extremamente atuais. O educador compreende a educação como prática de liberdade e defende que o processo educativo deve partir das experiências concretas dos sujeitos. Para Freire, ensinar não significa transmitir conhecimentos prontos, mas criar condições para que os educandos construam novos saberes por meio do diálogo, da reflexão crítica e da participação ativa. Essa perspectiva mostra-se especialmente adequada à educação da pessoa idosa, pois reconhece que cada estudante chega à escola trazendo uma rica bagagem cultural, profissional e social que precisa ser valorizada no processo de ensino e aprendizagem.

Outro elemento essencial é a convivência intergeracional proporcionada pelos espaços educativos. O encontro entre estudantes de diferentes idades favorece a troca de experiências, o respeito à diversidade e a construção de relações baseadas na solidariedade e na cooperação. Os idosos compartilham conhecimentos acumulados ao longo da vida, enquanto também têm acesso a novas tecnologias, diferentes formas de aprendizagem e experiências culturais contemporâneas. Essa interação contribui para combater preconceitos relacionados ao envelhecimento e fortalece uma cultura de valorização da pessoa idosa.

Dessa forma, a educação ao longo da vida configura-se como um direito permanente e uma estratégia fundamental para promover o envelhecimento ativo, a inclusão social e a formação cidadã. Garantir oportunidades educacionais à população idosa significa reconhecer que aprender não possui limite de idade e que a escola deve constituir-se como espaço democrático, acolhedor e comprometido com a valorização das experiências humanas. Ao assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar das pessoas idosas, a sociedade fortalece princípios de justiça social, dignidade e respeito aos direitos humanos, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS, SOCIAIS E EMOCIONAIS DA RETOMADA DOS ESTUDOS NA TERCEIRA IDADE

O retorno à escola na terceira idade representa muito mais do que a oportunidade de concluir uma etapa da escolarização interrompida ao longo da vida. Trata-se de um processo que promove transformações cognitivas, emocionais, sociais e culturais capazes de melhorar significativamente a qualidade de vida da pessoa idosa. A educação permanente fortalece a autonomia, amplia a participação social, estimula a capacidade intelectual e favorece o exercício pleno da cidadania, demonstrando que o aprendizado constitui um direito que acompanha o indivíduo em todas as fases da existência.

Entre os benefícios mais evidentes destaca-se o fortalecimento das funções cognitivas. O envelhecimento é um processo natural que pode provocar alterações graduais na memória, na atenção, na velocidade de processamento das informações e em outras funções mentais. Entretanto, pesquisas na área da Gerontologia Educacional demonstram que a estimulação intelectual proporcionada pelas atividades escolares contribui para preservar essas capacidades por mais tempo, favorecendo a plasticidade cerebral e retardando o declínio cognitivo associado ao envelhecimento.

As experiências de leitura, escrita, resolução de problemas matemáticos, interpretação de textos, pesquisas, debates e produção de conhecimentos estimulam diferentes áreas do cérebro, fortalecendo processos relacionados ao raciocínio lógico, à linguagem, à concentração e à memória. Embora a educação não elimine os efeitos naturais do envelhecimento, ela amplia a chamada reserva cognitiva, permitindo que o cérebro desenvolva estratégias mais eficientes para enfrentar as mudanças próprias da idade. Dessa forma, aprender continuamente torna-se um importante fator de promoção da saúde mental e da independência funcional.

Além dos ganhos cognitivos, a retomada dos estudos produz impactos significativos no bem-estar emocional. Muitos idosos retornam à escola após décadas afastados do ambiente educacional, carregando inseguranças decorrentes de experiências anteriores marcadas pela exclusão, pelo fracasso escolar ou pelas dificuldades socioeconômicas enfrentadas durante a infância e a juventude. Ao perceberem sua capacidade de aprender, participar das atividades e alcançar novos objetivos, esses estudantes fortalecem sua autoestima, recuperam a confiança em suas potencialidades e passam a construir uma imagem mais positiva de si mesmos.

O sentimento de realização pessoal também constitui um importante benefício da escolarização na terceira idade. Para muitos estudantes, concluir etapas da educação básica representa a concretização de um sonho interrompido por circunstâncias da vida. Receber um certificado, aprender a ler e escrever com maior autonomia, utilizar tecnologias digitais ou simplesmente participar das atividades escolares produz satisfação, orgulho e motivação para enfrentar novos desafios. Essas conquistas fortalecem o senso de competência e contribuem para uma percepção mais positiva do processo de envelhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao combate ao isolamento social. A aposentadoria, a perda de familiares, as limitações físicas e a redução das oportunidades de convivência podem favorecer situações de solidão entre pessoas idosas. Nesse contexto, a escola transforma-se em um importante espaço de socialização, permitindo o estabelecimento de novas amizades, o compartilhamento de experiências e a construção de vínculos afetivos. O convívio com colegas e professores fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as redes de apoio social, fatores diretamente relacionados à promoção da saúde física e emocional.

A convivência escolar também favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais. Durante as atividades pedagógicas, os estudantes exercitam a empatia, a cooperação, o diálogo, a resolução de conflitos, o trabalho em equipe e o respeito às diferenças. Essas competências fortalecem a participação cidadã e contribuem para relações interpessoais mais saudáveis dentro e fora do ambiente escolar. Em turmas compostas por estudantes de diferentes gerações, o diálogo intergeracional enriquece ainda mais o processo educativo, permitindo trocas de conhecimentos, experiências e valores entre jovens, adultos e idosos.

A inclusão digital representa outro importante benefício decorrente da retomada dos estudos. Na sociedade contemporânea, marcada pelo intenso uso das tecnologias da informação e da comunicação, o domínio das ferramentas digitais tornou-se indispensável para o exercício da cidadania. A utilização de computadores, smartphones, aplicativos e plataformas digitais possibilita às pessoas idosas acessar informações, utilizar serviços públicos, realizar operações bancárias, manter contato com familiares, participar de cursos on-line e exercer maior autonomia em diferentes situações do cotidiano.

A aprendizagem das tecnologias digitais também contribui para reduzir sentimentos de dependência e exclusão social. Muitos idosos passam a utilizar redes sociais, aplicativos de mensagens, serviços de telemedicina e ambientes virtuais de aprendizagem, ampliando suas possibilidades de comunicação e participação na vida comunitária. Além disso, o acesso às tecnologias favorece o contato com manifestações culturais, cursos livres, bibliotecas digitais e diferentes formas de produção do conhecimento, fortalecendo o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Do ponto de vista da saúde, diversos estudos indicam que a participação em atividades educativas está associada à redução de sintomas de ansiedade e depressão, ao aumento da motivação para a prática de hábitos saudáveis e à melhoria da qualidade de vida. O ambiente escolar proporciona desafios intelectuais, convivência social e oportunidades de realização pessoal, fatores que contribuem para o equilíbrio emocional e para o envelhecimento saudável. Dessa forma, a educação assume importante papel na promoção da saúde integral da pessoa idosa.

Apesar dos inúmeros benefícios, a permanência dos estudantes idosos nos espaços educacionais depende da adoção de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades. É fundamental que os professores valorizem as experiências acumuladas ao longo da vida, utilizem metodologias participativas, promovam situações de aprendizagem contextualizadas e desenvolvam avaliações compatíveis com os diferentes ritmos de aprendizagem. O acolhimento, o respeito e a valorização da trajetória de cada estudante constituem elementos essenciais para fortalecer sua permanência e seu sucesso escolar.

Nesse sentido, a escola deve assumir uma postura inclusiva, reconhecendo que o envelhecimento não representa um obstáculo à aprendizagem, mas uma etapa da vida marcada por múltiplas possibilidades de desenvolvimento. Ao oferecer ambientes acessíveis, materiais didáticos adequados, recursos tecnológicos e práticas pedagógicas humanizadas, as instituições educacionais contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e comprometida com a garantia do direito à educação para todos.

Portanto, os benefícios da retomada dos estudos na terceira idade ultrapassam os limites da aquisição de conhecimentos escolares. A educação permanente fortalece as capacidades cognitivas, promove o bem-estar emocional, amplia as relações sociais, favorece a inclusão digital, estimula a autonomia e reforça o exercício da cidadania. Ao reconhecer a aprendizagem como um processo contínuo e permanente, a sociedade contribui para que o envelhecimento seja vivido com dignidade, participação ativa e qualidade de vida, reafirmando que nunca é tarde para aprender, compartilhar experiências e construir novos projetos pessoais e coletivos.

DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA IDOSA

A garantia do direito à educação na terceira idade representa um importante desafio para os sistemas educacionais, especialmente diante do acelerado processo de envelhecimento da população brasileira. Embora a legislação assegure o acesso à educação em todas as fases da vida, ainda existem barreiras que dificultam a entrada, a permanência e a conclusão dos estudos pelas pessoas idosas. Essas dificuldades envolvem fatores sociais, econômicos, culturais, estruturais e pedagógicos que exigem a implementação de políticas públicas e práticas educacionais capazes de promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes idosos está relacionado às desigualdades educacionais acumuladas ao longo da vida. Muitos interromperam os estudos na infância ou adolescência devido à necessidade de trabalhar, às dificuldades financeiras da família, à inexistência de escolas próximas às suas residências ou às desigualdades de gênero que, durante décadas, limitaram o acesso de inúmeras mulheres à escolarização. Como consequência, muitos idosos chegam à Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentando lacunas significativas em sua formação escolar, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem suas trajetórias e seus ritmos de aprendizagem.

Outro fator que merece atenção refere-se ao preconceito relacionado à idade, conhecido como etarismo. Ainda persistem concepções equivocadas de que a aprendizagem é uma capacidade restrita às fases iniciais da vida, desconsiderando as potencialidades das pessoas idosas. Esse preconceito pode manifestar-se tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral, desestimulando o retorno aos estudos e comprometendo a autoestima dos estudantes. Combater o etarismo significa reconhecer que aprender é uma possibilidade permanente e que o envelhecimento não elimina a capacidade de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e participar ativamente da vida social.

As limitações de acessibilidade também constituem importantes obstáculos. Muitas instituições de ensino ainda apresentam barreiras arquitetônicas, como escadas sem rampas, ausência de elevadores, mobiliário inadequado, iluminação insuficiente e sinalização pouco acessível. Além disso, dificuldades relacionadas ao transporte público, à mobilidade urbana e à distância entre a residência e a escola podem comprometer a frequência e a permanência dos estudantes idosos. A construção de ambientes acessíveis é condição indispensável para assegurar igualdade de oportunidades e efetivar o direito à educação previsto na legislação brasileira.

No âmbito pedagógico, torna-se necessário reconhecer que os estudantes idosos apresentam características específicas que precisam ser consideradas no planejamento das atividades. O processo de envelhecimento pode influenciar aspectos como memória de curto prazo, velocidade de processamento das informações e resistência física. Entretanto, tais mudanças não impedem a aprendizagem, apenas exigem metodologias mais flexíveis, acolhedoras e contextualizadas. O respeito ao tempo de aprendizagem, a utilização de linguagem clara, a valorização das experiências de vida e o incentivo à participação ativa constituem princípios fundamentais para uma prática pedagógica inclusiva.

As metodologias ativas de aprendizagem apresentam grande potencial para o trabalho com pessoas idosas. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, rodas de conversa, estudos de caso, oficinas, atividades colaborativas, resolução de problemas e projetos intergeracionais favorecem a construção coletiva do conhecimento e valorizam os saberes adquiridos ao longo da vida. Nessas metodologias, o estudante deixa de ser mero receptor de informações e assume papel protagonista na produção do conhecimento, fortalecendo sua autonomia e seu sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Outro aspecto essencial diz respeito à formação dos professores. O trabalho pedagógico com estudantes idosos requer conhecimentos relacionados à Gerontologia Educacional, ao processo de envelhecimento, às especificidades da Educação de Jovens e Adultos e às metodologias voltadas à aprendizagem de adultos. A formação inicial nem sempre contempla essas temáticas de maneira aprofundada, tornando indispensável a oferta de programas permanentes de formação continuada que preparem os docentes para atuar com esse público de forma sensível, inclusiva e qualificada.

A avaliação da aprendizagem também necessita assumir uma perspectiva formativa. Em vez de privilegiar exclusivamente provas e exames tradicionais, recomenda-se a utilização de instrumentos diversificados, como portfólios, registros reflexivos, projetos, apresentações orais, autoavaliações, produções escritas e atividades colaborativas. Esse conjunto de estratégias permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais ampla, respeitando suas características individuais e valorizando os progressos alcançados durante o processo educativo.

As políticas públicas desempenham papel decisivo na ampliação do acesso da população idosa à educação. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003) e a Política Nacional do Idoso reconhecem a educação como direito fundamental e estabelecem responsabilidades do poder público na promoção de oportunidades educacionais para essa população. Contudo, a efetivação desses direitos depende da ampliação de investimentos em infraestrutura escolar, formação docente, transporte, acessibilidade, tecnologias educacionais e programas específicos voltados ao atendimento das pessoas idosas.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos precisa fortalecer sua identidade como política pública de inclusão e justiça social. Além da alfabetização e da certificação escolar, a EJA deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, articulando conhecimentos acadêmicos, formação cidadã, educação digital, cultura, saúde, direitos humanos e participação comunitária. Para os estudantes idosos, esse processo representa a possibilidade de reconstruir projetos de vida, ampliar horizontes culturais e exercer de forma mais plena seus direitos sociais.Outro caminho promissor é o fortalecimento de parcerias entre escolas, universidades, centros de convivência, instituições culturais e organizações da sociedade civil. Programas de extensão universitária, universidades abertas para a terceira idade, oficinas culturais, cursos de informática, projetos de leitura e ações intergeracionais ampliam as oportunidades de aprendizagem e favorecem a integração entre diferentes espaços educativos.

Essas iniciativas demonstram que a educação permanente ultrapassa os limites da escola e se constrói em múltiplos contextos sociais.

Além disso, a utilização das tecnologias digitais pode ampliar significativamente o acesso da pessoa idosa ao conhecimento. Plataformas virtuais, cursos on-line, bibliotecas digitais, aplicativos educacionais e ambientes colaborativos possibilitam novas formas de aprender e de participar da vida social. Para que essas oportunidades sejam efetivamente aproveitadas, é necessário investir em programas de inclusão digital que desenvolvam competências tecnológicas e reduzam as desigualdades de acesso aos recursos digitais.

Por fim, promover a educação na terceira idade significa reconhecer que o envelhecimento é uma etapa rica em experiências, conhecimentos e possibilidades de desenvolvimento. A escola, ao acolher estudantes idosos, amplia seu papel social e fortalece sua função como espaço democrático de construção do conhecimento, respeito à diversidade e promoção da cidadania. A valorização das histórias de vida, das experiências profissionais e dos saberes construídos ao longo da trajetória pessoal transforma o ambiente educativo em um espaço de aprendizagem mútua, no qual todos ensinam e todos aprendem.

Dessa forma, superar os desafios relacionados à inclusão educacional da pessoa idosa exige compromisso coletivo, investimentos em políticas públicas e transformação das práticas pedagógicas. Ao assegurar condições para que homens e mulheres retomem seus estudos na terceira idade, a sociedade reafirma que a educação é um direito permanente e um instrumento de emancipação humana. Mais do que possibilitar a conclusão da escolarização, a aprendizagem ao longo da vida promove autonomia, dignidade, participação social e qualidade de vida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ao longo da vida configura-se como um direito humano fundamental e um instrumento indispensável para a promoção da dignidade, da autonomia e da participação social das pessoas idosas. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a retomada dos estudos na terceira idade ultrapassa o objetivo da conclusão da escolarização, constituindo-se em uma oportunidade de reconstrução de trajetórias, fortalecimento da cidadania e valorização das experiências acumuladas ao longo da vida.

A análise realizada permitiu compreender que a aprendizagem permanente favorece o desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a preservação da memória, da atenção, do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas. Da mesma forma, observou-se que a participação em atividades educacionais fortalece a autoestima, amplia o sentimento de pertencimento, reduz o isolamento social e promove maior qualidade de vida. Esses benefícios demonstram que o processo educativo desempenha papel relevante na construção do envelhecimento ativo, saudável e participativo.

Também foi possível constatar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma importante política pública de inclusão social ao oferecer oportunidades de escolarização para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada regular. Entretanto, o atendimento à população idosa exige práticas pedagógicas diferenciadas, fundamentadas no respeito às experiências de vida, aos diferentes ritmos de aprendizagem e às necessidades específicas desse público. Metodologias participativas, avaliação formativa, uso de tecnologias digitais e valorização dos conhecimentos prévios constituem estratégias que favorecem uma aprendizagem significativa e humanizada.

Outro aspecto discutido refere-se aos desafios ainda presentes na efetivação do direito à educação da pessoa idosa. Barreiras arquitetônicas, dificuldades de mobilidade, preconceitos relacionados ao envelhecimento, limitações econômicas e insuficiência de políticas públicas continuam restringindo o acesso e a permanência de muitos idosos nos espaços educativos. Esses desafios reforçam a necessidade de investimentos em infraestrutura acessível, formação continuada de professores, fortalecimento da EJA e ampliação de programas voltados à educação permanente.

Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação integrada entre Estado, instituições de ensino, famílias e sociedade civil na construção de políticas educacionais inclusivas.

Garantir oportunidades de aprendizagem para as pessoas idosas significa reconhecer que a educação constitui um direito que acompanha o ser humano durante toda a vida, contribuindo para o exercício da cidadania, para a participação social e para o desenvolvimento integral.

Conclui-se que investir na educação da terceira idade representa investir na valorização da pessoa humana, no fortalecimento da democracia e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A aprendizagem permanente rompe barreiras históricas de exclusão, amplia horizontes culturais, fortalece vínculos sociais e reafirma que nunca é tarde para aprender, ensinar e transformar realidades. Assim, a educação ao longo da vida deve ser compreendida como política pública prioritária, capaz de promover o envelhecimento ativo, a inclusão social e o pleno exercício dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 10.741, de 1º de outubro de 2003. Estatuto da Pessoa Idosa. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FURTER, Pierre. Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal e Cultura Política. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Envelhecimento Ativo: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

AUTOR: NÁDIA RODRIGUES DOS SANTOS

RESUMO

A formação continuada de professores constitui um dos principais pilares para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da prática pedagógica na contemporaneidade. Diante das constantes transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um processo permanente de construção e reconstrução de saberes, capaz de responder às novas demandas da escola e da sociedade. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada como estratégia para promover a inovação pedagógica, o aperfeiçoamento das práticas de ensino e o desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao exercício da docência. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições de estudiosos da formação docente, da didática e das políticas educacionais. Os resultados evidenciam que a formação continuada favorece a reflexão crítica sobre a prática, amplia o domínio de metodologias inovadoras, fortalece o uso pedagógico das tecnologias digitais e contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, colaborativos e significativos. Além disso, destaca-se que o desenvolvimento profissional do professor depende da articulação entre teoria e prática, da valorização dos saberes docentes e da participação em processos formativos permanentes. Conclui-se que investir na formação continuada representa uma condição indispensável para a valorização da profissão docente e para a construção de uma educação de qualidade social, comprometida com a aprendizagem, a equidade e a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Formação continuada; Desenvolvimento profissional docente; Prática pedagógica; Inovação educacional; Qualidade da educação

ABSTRACT

Continuing teacher education is one of the main pillars for improving educational quality and strengthening pedagogical practice in contemporary society. In the face of constant social, cultural, scientific, and technological changes, teachers' professional development must be understood as an ongoing process of building and reconstructing knowledge capable of responding to the new demands of schools and society. This article aims to analyze the importance of continuing education as a strategy for promoting pedagogical innovation, improving teaching practices, and developing professional competencies essential to teaching. The study is based on a qualitative bibliographic review supported by research on teacher education, didactics, and educational policies. The findings indicate that continuing education encourages critical reflection on teaching practice, broadens the use of innovative methodologies, strengthens the pedagogical integration of digital technologies, and contributes to the creation of more inclusive, collaborative, and meaningful learning environments. Furthermore, teachers' professional development depends on the articulation between theory and practice, the appreciation of teachers' knowledge, and participation in ongoing learning processes. It is concluded that investing in continuing teacher education is essential for valuing the teaching profession and for building a socially committed education focused on learning, equity, and students' holistic development.

Keywords: Continuing teacher education; Professional development; Teaching practice; Educational innovation; Educational quality.

INTRODUÇÃO

A educação ocupa um papel estratégico no desenvolvimento das sociedades, sendo reconhecida como um direito fundamental e um dos principais instrumentos de transformação social. Nesse contexto, o professor assume função central na promoção de aprendizagens significativas, na formação cidadã e na construção de uma escola comprometida com a inclusão, a equidade e a qualidade do ensino. Entretanto, as profundas transformações vivenciadas nas últimas décadas, impulsionadas pelos avanços científicos, tecnológicos, culturais e sociais, têm ampliado significativamente as exigências dirigidas ao trabalho docente. Diante desse cenário, a formação continuada de professores torna-se condição indispensável para o fortalecimento da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A docência caracteriza-se como uma profissão dinâmica, que exige atualização constante de conhecimentos, competências e metodologias. O professor contemporâneo atua em contextos marcados pela diversidade cultural, pela inclusão educacional, pela expansão das tecnologias digitais, pelas mudanças curriculares e pela necessidade de desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e éticas nos estudantes. Essas demandas ultrapassam os conhecimentos adquiridos na formação inicial, evidenciando que o processo formativo deve acompanhar toda a trajetória profissional, possibilitando ao educador refletir criticamente sobre sua prática, reconstruir saberes e responder aos desafios emergentes da educação.

A formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional que articula teoria e prática, conhecimento científico e experiência docente. Nessa perspectiva, deixa de representar apenas a participação em cursos esporádicos ou eventos de capacitação para constituir-se como um movimento contínuo de estudo, investigação, colaboração e reflexão sobre o cotidiano escolar. O desenvolvimento profissional ocorre na interação entre os saberes construídos durante a formação acadêmica, as experiências vivenciadas na escola, o diálogo com outros profissionais e a produção coletiva de conhecimentos pedagógicos.

Autores como António Nóvoa defendem que a formação do professor acontece ao longo de toda a carreira, sendo construída por meio da reflexão crítica sobre a prática e da participação em comunidades de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento profissional depende da valorização da identidade docente, da autonomia pedagógica e da capacidade do professor de investigar sua própria prática. De maneira semelhante, Maurice Tardif destaca que os saberes docentes são produzidos em diferentes espaços e tempos, resultando da articulação entre conhecimentos científicos, curriculares, experienciais e culturais que orientam o trabalho cotidiano do educador.

As contribuições de Paulo Freire também oferecem importantes fundamentos para a compreensão da formação continuada. Ao conceber a educação como prática de liberdade, Freire afirma que ensinar exige pesquisa, diálogo, compromisso ético e permanente disposição para aprender. Em sua perspectiva, o professor não é mero transmissor de conteúdos, mas um sujeito que constrói conhecimentos juntamente com seus estudantes, refletindo continuamente sobre sua prática para transformá-la. Dessa forma, a formação continuada fortalece a autonomia docente e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, democráticas e humanizadoras.

No cenário educacional contemporâneo, outro aspecto que reforça a importância da formação continuada refere-se à incorporação das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. A cultura digital modificou profundamente as formas de acesso ao conhecimento, de comunicação e de interação social, exigindo que os professores desenvolvam competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação. Mais do que dominar recursos tecnológicos, torna-se necessário compreender como esses instrumentos podem favorecer metodologias inovadoras, ampliar a participação dos estudantes e promover aprendizagens significativas.

Além das transformações tecnológicas, a consolidação da educação inclusiva também impõe novos desafios ao trabalho docente. As escolas recebem estudantes com diferentes características, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da equidade e da valorização da diversidade. Nesse contexto, a formação continuada possibilita que os professores aprofundem conhecimentos sobre educação inclusiva, avaliação formativa, adaptação curricular, acessibilidade e metodologias que favoreçam a participação de todos os estudantes nos processos educativos.

As políticas públicas educacionais brasileiras reconhecem a formação continuada como elemento estratégico para a melhoria da qualidade da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de garantir oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional aos docentes, articulando formação, valorização da carreira e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Contudo, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios relacionados às condições de trabalho, à oferta de programas formativos de qualidade, ao financiamento da educação e à valorização da profissão docente.

Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender que a formação continuada não pode ser reduzida ao cumprimento de exigências burocráticas ou à obtenção de certificados. Ela deve constituir-se como espaço de construção coletiva do conhecimento, fortalecimento da identidade profissional e desenvolvimento de competências que permitam ao professor responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. O investimento na aprendizagem do docente repercute diretamente na qualidade das experiências educativas oferecidas aos estudantes e na consolidação de práticas pedagógicas mais inovadoras, inclusivas e contextualizadas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores como caminho para a inovação pedagógica e para a melhoria da qualidade da educação. Busca-se discutir os fundamentos teóricos do desenvolvimento profissional docente, refletir sobre a contribuição das metodologias inovadoras para a prática pedagógica e analisar os principais desafios e perspectivas das políticas de formação continuada no cenário educacional contemporâneo.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores nacionais e internacionais que investigam a formação docente, os saberes profissionais, a didática e as políticas educacionais.

Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre a valorização da formação continuada como processo permanente de aprendizagem, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inovação, a inclusão e a qualidade social da educação. Reconhecer o professor como sujeito em constante formação significa investir na transformação da escola e na construção de uma educação capaz de responder aos desafios do presente e às necessidades das futuras gerações.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PILAR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada de professores consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais eixos das políticas educacionais e das pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente. Em uma sociedade caracterizada por rápidas transformações científicas, tecnológicas, culturais e sociais, o conhecimento produzido durante a formação inicial mostra-se insuficiente para responder às constantes demandas da prática pedagógica. Dessa forma, o desenvolvimento profissional do professor passa a ser compreendido como um processo permanente de aprendizagem, reflexão e reconstrução de saberes, acompanhando toda a trajetória da carreira docente.

Historicamente, a formação de professores esteve centrada na transmissão de conteúdos teóricos e na preparação técnica para o exercício da profissão. Durante muito tempo, predominou uma concepção segundo a qual a graduação seria suficiente para preparar o educador para todos os desafios da docência. Entretanto, a complexidade do cotidiano escolar demonstrou que ensinar exige atualização constante, capacidade de análise crítica e abertura para a aprendizagem contínua.

As contribuições de Paulo Freire também ocupam lugar de destaque na compreensão da formação docente. Em sua concepção, ensinar exige pesquisa, curiosidade intelectual, diálogo, compromisso ético e disposição permanente para aprender. O educador não é apenas transmissor de conteúdos, mas sujeito que aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende. Essa compreensão rompe com modelos tradicionais de formação baseados na simples reprodução de técnicas e reforça a necessidade de uma prática docente investigativa, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade social.

Selma Garrido Pimenta amplia essa discussão ao defender que a formação continuada deve partir dos problemas reais enfrentados pelos professores em seu cotidiano profissional. Segundo a autora, os processos formativos tornam-se mais significativos quando articulam teoria e prática, permitindo ao docente analisar criticamente suas ações, compreender os desafios presentes na escola e construir alternativas para aperfeiçoar sua atuação pedagógica. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser um conjunto de orientações externas e passa a constituir um espaço de reflexão coletiva sobre a prática educativa.

José Carlos Libâneo também ressalta que o desenvolvimento profissional depende da constante atualização dos conhecimentos didáticos e pedagógicos. Para o autor, o professor precisa compreender profundamente os conteúdos que ensina, dominar metodologias diversificadas, conhecer os processos de aprendizagem e desenvolver competências para planejar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos estudantes. A formação continuada fortalece essas capacidades, permitindo que o educador adapte suas práticas às necessidades da realidade escolar e às mudanças curriculares.

Outro importante referencial é Philippe Perrenoud, que propõe uma formação orientada para o desenvolvimento de competências profissionais. O autor argumenta que o trabalho docente envolve situações complexas e imprevisíveis, exigindo do professor capacidade de tomar decisões, resolver problemas, trabalhar em equipe, utilizar tecnologias e refletir continuamente sobre sua prática. Nesse contexto, a formação continuada favorece o desenvolvimento dessas competências ao proporcionar oportunidades de estudo, pesquisa, experimentação e troca de experiências entre profissionais.

A escola assume papel fundamental nesse processo ao constituir-se como espaço permanente de aprendizagem profissional. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo, projetos colaborativos, observação entre pares, comunidades de prática e momentos de planejamento coletivo representam importantes estratégias de formação em serviço. Essas iniciativas fortalecem o diálogo entre os professores, estimulam a construção coletiva de soluções para os desafios cotidianos e contribuem para a consolidação de uma cultura institucional baseada na cooperação e na aprendizagem contínua.

Além dos espaços internos da escola, universidades, centros de pesquisa, secretarias de educação e instituições formadoras desempenham importante função na oferta de programas de formação continuada. Cursos de especialização, extensão universitária, seminários, congressos, oficinas pedagógicas e programas de aperfeiçoamento ampliam o repertório teórico e metodológico dos professores, favorecendo o contato com pesquisas recentes e experiências inovadoras desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Entretanto, essas iniciativas produzem melhores resultados quando dialogam diretamente com a realidade vivenciada pelos docentes em suas escolas.

O desenvolvimento das tecnologias digitais ampliou significativamente as possibilidades da formação continuada. Ambientes virtuais de aprendizagem, cursos on-line, webinários, plataformas colaborativas e comunidades virtuais de prática permitem que professores participem de processos formativos independentemente da localização geográfica, favorecendo a democratização do acesso ao conhecimento. Além disso, as tecnologias possibilitam o intercâmbio de experiências entre profissionais de diferentes regiões, enriquecendo o debate pedagógico e fortalecendo redes de colaboração.

Apesar dos avanços, a efetivação da formação continuada ainda enfrenta importantes desafios. Entre eles destacam-se a sobrecarga de trabalho docente, a escassez de tempo para estudos, a oferta de programas desarticulados das necessidades da escola, a insuficiência de investimentos públicos e a descontinuidade de políticas de desenvolvimento profissional. Em muitos casos, os professores participam de formações excessivamente teóricas, pouco relacionadas aos problemas concretos enfrentados na sala de aula, reduzindo o impacto dessas ações sobre a prática pedagógica.

Superar essas limitações exige compreender que a formação continuada deve constituir-se como política pública permanente e não como ação isolada. É necessário garantir condições institucionais para que os professores disponham de tempo destinado ao estudo, à pesquisa, ao planejamento coletivo e à reflexão sobre suas práticas. Também é fundamental fortalecer programas formativos que valorizem os saberes docentes, promovam o protagonismo dos professores e incentivem a investigação como princípio educativo.

Dessa forma, a formação continuada configura-se como elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação. Ao integrar conhecimentos científicos, experiências pedagógicas, reflexão crítica e trabalho colaborativo, possibilita que os professores enfrentem os desafios da contemporaneidade com maior segurança, criatividade e compromisso social. Investir na formação permanente dos educadores significa fortalecer a escola como espaço de aprendizagem, inovação e transformação, reafirmando o papel estratégico do professor na construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Metodologias Inovadoras e Competências para a Prática Pedagógica Contemporânea

As constantes transformações que caracterizam a sociedade contemporânea exigem que os professores desenvolvam novas competências profissionais e adotem metodologias capazes de promover aprendizagens mais significativas, críticas e contextualizadas. O avanço das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à informação, a diversidade presente nas salas de aula e as mudanças nas formas de produzir conhecimento desafiam os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a formação continuada desempenha papel essencial ao oferecer oportunidades para que os docentes ampliem seus conhecimentos, experimentem metodologias inovadoras e fortaleçam competências indispensáveis ao exercício da profissão.

A inovação pedagógica não se resume à utilização de recursos tecnológicos ou à adoção de novas técnicas de ensino. Trata-se de um processo que envolve mudanças na forma de compreender a aprendizagem, valorizando o protagonismo dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento e a articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, criando situações didáticas que favoreçam a investigação, a resolução de problemas, o diálogo, a criatividade e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Entre as abordagens que têm contribuído para transformar a prática pedagógica destacam-se as metodologias ativas de aprendizagem. Essas metodologias colocam o estudante no centro do processo educativo, incentivando sua participação na construção do conhecimento.

Estratégias como Aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learning – PBL), Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida, Rotação por Estações, Gamificação e Ensino Híbrido estimulam a investigação, o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e a tomada de decisões, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

A Aprendizagem Baseada em Projetos possibilita que os estudantes investiguem questões relacionadas ao seu contexto social, desenvolvendo competências como planejamento, pesquisa, cooperação, comunicação e resolução de problemas.

O professor atua como orientador do processo, acompanhando o desenvolvimento das atividades e promovendo reflexões que ampliem a compreensão dos conteúdos estudados. Essa metodologia favorece a interdisciplinaridade e aproxima o currículo das situações reais vivenciadas pelos estudantes.

A Sala de Aula Invertida representa outra importante inovação pedagógica. Nessa abordagem, os estudantes têm acesso aos conteúdos antes dos encontros presenciais, por meio de vídeos, textos, podcasts ou outros materiais disponibilizados pelo professor. O tempo em sala de aula passa a ser dedicado ao aprofundamento dos conhecimentos, à resolução de dúvidas, à realização de atividades práticas e ao desenvolvimento de projetos colaborativos. Essa organização amplia as oportunidades de interação entre professor e estudantes e fortalece o protagonismo discente.

A Gamificação também vem sendo amplamente utilizada como estratégia para aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes. Inspirada na lógica dos jogos, essa metodologia incorpora desafios, missões, pontuações, recompensas e níveis de progressão às atividades escolares, tornando a aprendizagem mais envolvente. Quando utilizada de forma planejada e articulada aos objetivos pedagógicos, a gamificação favorece o desenvolvimento da criatividade, da persistência, da cooperação e da autonomia.

Outro aspecto relevante refere-se à integração das tecnologias digitais ao processo educativo. A cultura digital modificou profundamente as formas de comunicação, produção e compartilhamento do conhecimento, exigindo que os professores desenvolvam competências relacionadas ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Ferramentas como ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas educacionais, aplicativos colaborativos, recursos multimídia, inteligência artificial e objetos digitais de aprendizagem ampliam as possibilidades de ensino e favorecem práticas mais interativas e personalizadas.

Entretanto, a simples utilização de recursos tecnológicos não garante inovação pedagógica. É fundamental que o professor compreenda as potencialidades dessas ferramentas e as utilize de maneira intencional, alinhando-as aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos estudantes.

A formação continuada torna-se, portanto, indispensável para que os docentes desenvolvam competências digitais, aprendam a selecionar recursos adequados e promovam experiências educativas que estimulem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

A implementação de metodologias inovadoras também requer a adoção de processos avaliativos coerentes com essas práticas. A avaliação formativa destaca-se nesse contexto por acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes, oferecendo feedbacks que orientam novas aprendizagens. Portfólios, autoavaliação, avaliações entre pares, rubricas, projetos, registros reflexivos e observações sistemáticas constituem instrumentos que permitem compreender o percurso de aprendizagem e promover intervenções pedagógicas mais eficazes. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir caráter meramente classificatório e passa a integrar o próprio processo educativo.

Outro desafio enfrentado pelos professores contemporâneos refere-se à consolidação da educação inclusiva. As salas de aula são compostas por estudantes com diferentes culturas, histórias de vida, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais. Nesse cenário, torna-se imprescindível que o docente desenvolva competências relacionadas ao planejamento inclusivo, à flexibilização curricular, à acessibilidade e ao atendimento das diferenças individuais. A formação continuada oferece subsídios para que os professores compreendam os princípios da educação inclusiva e adotem práticas que garantam a participação efetiva de todos os estudantes.

As competências socioemocionais também assumem crescente importância na atuação docente. Além do domínio dos conteúdos específicos de sua área, o professor necessita desenvolver habilidades relacionadas à empatia, comunicação, escuta ativa, trabalho em equipe, resolução de conflitos, liderança e inteligência emocional. Essas competências favorecem a construção de ambientes escolares acolhedores, fortalecem as relações interpessoais e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de que a escola promova o desenvolvimento de competências gerais que articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Para que esse objetivo seja alcançado, torna-se indispensável investir na formação continuada dos professores, garantindo condições para que compreendam as orientações curriculares, planejem práticas inovadoras e utilizem metodologias compatíveis com as demandas da educação contemporânea.

A construção de comunidades de aprendizagem entre professores representa outra estratégia importante para o fortalecimento das competências profissionais. O compartilhamento de experiências, o planejamento colaborativo, os grupos de estudo, as pesquisas desenvolvidas na própria escola e a observação entre pares favorecem a reflexão sobre a prática e estimulam a produção coletiva de conhecimentos pedagógicos. Esses espaços fortalecem a identidade profissional e contribuem para a consolidação de uma cultura institucional baseada na colaboração e na inovação.

Apesar dos avanços observados, persistem desafios relacionados à implementação dessas metodologias nas escolas brasileiras. Limitações de infraestrutura, dificuldades de acesso às tecnologias, resistência às mudanças, excesso de demandas administrativas e insuficiência de programas permanentes de formação continuada ainda dificultam a inovação pedagógica em muitos contextos educacionais. Superar essas dificuldades requer investimentos em políticas públicas, valorização profissional e fortalecimento das condições de trabalho docente.

Conclui-se que as metodologias inovadoras e o desenvolvimento de competências profissionais constituem elementos indispensáveis para responder aos desafios da educação contemporânea. A formação continuada possibilita ao professor ampliar conhecimentos, incorporar novas estratégias pedagógicas, utilizar tecnologias de forma crítica e promover práticas inclusivas, colaborativas e centradas na aprendizagem. Ao investir no desenvolvimento profissional docente, fortalece-se a qualidade da educação e amplia-se a capacidade da escola de formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para atuar em uma sociedade em constante transformação.

DESAFIOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada de professores consolidou-se como uma das principais estratégias para promover a melhoria da qualidade da educação e responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. Entretanto, apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à implementação de políticas públicas eficazes, à valorização da carreira docente e à garantia de condições adequadas para o desenvolvimento profissional dos educadores. Compreender esses desafios torna-se essencial para fortalecer práticas formativas que contribuam efetivamente para a inovação pedagógica e para a aprendizagem dos estudantes.

Um dos principais obstáculos refere-se às condições de trabalho dos professores. Em muitas redes de ensino, os profissionais enfrentam jornadas extensas, acúmulo de funções, elevado número de estudantes por turma e escassez de tempo destinado ao planejamento, ao estudo e à reflexão sobre a prática pedagógica. Essa realidade compromete a participação em processos formativos e dificulta a incorporação de novas metodologias ao cotidiano escolar. A formação continuada somente produzirá impactos significativos quando estiver articulada à melhoria das condições de trabalho e à valorização da profissão docente.

Outro desafio está relacionado à descontinuidade das políticas públicas de formação. Frequentemente, programas de capacitação são interrompidos em razão de mudanças administrativas ou de prioridades governamentais, impedindo a consolidação de processos permanentes de desenvolvimento profissional. Em muitos casos, as ações formativas ocorrem de maneira pontual, desvinculadas das necessidades reais das escolas e sem acompanhamento sistemático dos resultados alcançados. Para que a formação continuada cumpra sua função, é indispensável que seja concebida como política de Estado, com planejamento de longo prazo, financiamento adequado e avaliação permanente.

A articulação entre teoria e prática também constitui um importante desafio. Muitos programas de formação priorizam conteúdos teóricos, sem estabelecer relação direta com as situações vivenciadas pelos professores em sala de aula. Essa desconexão reduz a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e dificulta a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se fundamental desenvolver propostas formativas baseadas na análise de problemas concretos, na investigação da prática docente, na pesquisa-ação e na construção coletiva de soluções para os desafios cotidianos da escola.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecer a formação para a educação inclusiva. As escolas brasileiras recebem estudantes com diferentes condições sociais, culturais, linguísticas e educacionais, além de alunos público-alvo da educação especial. Essa diversidade exige que os professores desenvolvam competências relacionadas ao planejamento inclusivo, à adaptação curricular, ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), à avaliação formativa e ao uso de recursos de acessibilidade. A formação continuada precisa oferecer subsídios teóricos e práticos que permitam aos docentes construir ambientes de aprendizagem acolhedores, equitativos e comprometidos com o direito de todos à educação.

A transformação digital representa outro desafio significativo para a formação docente. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) modificaram profundamente as formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Nesse contexto, o professor necessita desenvolver competências digitais que ultrapassem o domínio técnico das ferramentas, compreendendo seus potenciais pedagógicos, éticos e metodológicos. A formação continuada deve favorecer o uso crítico das tecnologias, estimulando práticas inovadoras que promovam a aprendizagem colaborativa, a criatividade, a pesquisa e a autonomia dos estudantes.

Além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos, o desenvolvimento das competências socioemocionais tornou-se uma dimensão essencial da formação docente. A prática educativa exige habilidades relacionadas à comunicação, escuta ativa, empatia, liderança, resolução de conflitos, trabalho em equipe e inteligência emocional. Essas competências fortalecem as relações interpessoais, favorecem a construção de ambientes escolares mais acolhedores e contribuem para o bem-estar de professores e estudantes. Programas formativos que contemplam essas dimensões ampliam a capacidade dos docentes de enfrentar os desafios cotidianos da profissão.

As políticas públicas brasileiras reconhecem a importância da formação continuada para a valorização da carreira docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) reforçam a necessidade de garantir processos permanentes de desenvolvimento profissional articulados às demandas da educação contemporânea. Esses documentos orientam a implementação de ações voltadas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, à inovação curricular e ao fortalecimento da qualidade da educação.

Entretanto, a efetivação dessas políticas depende de investimentos consistentes em infraestrutura, recursos pedagógicos, tecnologias educacionais e valorização profissional. Também é necessário ampliar a oferta de cursos de especialização, programas de extensão, grupos de pesquisa, comunidades de aprendizagem e projetos colaborativos que promovam a integração entre universidades, redes de ensino e escolas. Essa articulação fortalece a produção de conhecimentos educacionais e aproxima a pesquisa acadêmica dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

Outro aspecto promissor consiste na consolidação das escolas como espaços permanentes de formação. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo, observação entre pares, planejamento colaborativo, pesquisa-ação e projetos institucionais favorecem a construção coletiva do conhecimento e estimulam a reflexão crítica sobre a prática. Quando os professores compartilham experiências, analisam dificuldades e elaboram estratégias conjuntas de intervenção, fortalecem sua identidade profissional e ampliam a capacidade de inovação pedagógica.

As perspectivas futuras para a formação continuada apontam para modelos mais colaborativos, flexíveis e contextualizados

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, cursos híbridos, plataformas digitais, redes colaborativas e comunidades profissionais amplia as possibilidades de formação, permitindo que os professores aprendam de forma contínua e integrada às demandas de sua prática. Além disso, a incorporação de metodologias investigativas e reflexivas fortalece o protagonismo docente e contribui para a construção de uma cultura de aprendizagem permanente.

Diante desse cenário, torna-se evidente que investir na formação continuada significa investir na qualidade da educação. Professores bem preparados, valorizados e comprometidos com o aperfeiçoamento permanente desenvolvem práticas pedagógicas mais inovadoras, inclusivas e eficazes, capazes de responder às necessidades dos estudantes e às transformações da sociedade. A formação continuada fortalece a autonomia profissional, estimula a produção de conhecimentos e amplia a capacidade da escola de promover aprendizagens significativas.

Conclui-se, portanto, que os desafios da formação docente somente poderão ser superados por meio da articulação entre políticas públicas consistentes, valorização profissional, condições adequadas de trabalho e processos formativos permanentes. A construção de uma educação de qualidade depende do reconhecimento de que o professor é protagonista das transformações educacionais e de que sua aprendizagem deve ser contínua, crítica e comprometida com a formação integral dos estudantes. Assim, a formação continuada consolida-se como um caminho indispensável para a inovação pedagógica, o fortalecimento da profissão docente e a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores constitui um elemento essencial para o fortalecimento da educação e para a promoção de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas da sociedade contemporânea. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um processo permanente, que acompanha toda a trajetória da carreira e possibilita ao professor reconstruir conhecimentos, aperfeiçoar competências e ressignificar sua prática educativa diante das constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais.

As reflexões desenvolvidas demonstraram que a formação continuada ultrapassa a realização de cursos ou capacitações pontuais, configurando-se como um movimento contínuo de estudo, investigação, diálogo e colaboração entre profissionais da educação. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática mostrou-se indispensável para que os conhecimentos produzidos nos processos formativos sejam efetivamente incorporados ao cotidiano escolar, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inovadoras e contextualizadas.

Também foi possível compreender que a incorporação de metodologias ativas, o uso pedagógico das tecnologias digitais, a valorização da avaliação formativa e o fortalecimento da educação inclusiva representam dimensões fundamentais da formação docente na atualidade. Essas competências ampliam a capacidade do professor de promover aprendizagens significativas, respeitando a diversidade presente nas salas de aula e estimulando o protagonismo, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das políticas públicas na consolidação de programas permanentes de desenvolvimento profissional. Embora o Brasil possua importantes marcos legais voltados à valorização da formação docente, ainda persistem desafios relacionados à descontinuidade das políticas, às condições de trabalho, à insuficiência de investimentos e à necessidade de ampliar oportunidades de formação articuladas às demandas reais das escolas. Superar essas limitações requer o compromisso conjunto dos sistemas de ensino, das instituições formadoras, das equipes gestoras e dos próprios professores na construção de uma cultura de aprendizagem permanente.

Destaca-se, ainda, que a escola deve ser reconhecida como um espaço privilegiado de formação, investigação e produção coletiva de conhecimentos. O fortalecimento de comunidades de aprendizagem, grupos de estudos, projetos colaborativos, pesquisa-ação e momentos de reflexão compartilhada contribui para o desenvolvimento da identidade profissional docente e para a construção de soluções pedagógicas mais adequadas aos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Além disso, investir na formação continuada significa reconhecer o professor como protagonista da transformação educacional. O desenvolvimento profissional fortalece a autonomia docente, amplia a capacidade de inovação, favorece o uso crítico das tecnologias e contribui para o aperfeiçoamento das práticas de ensino, repercutindo diretamente na qualidade da aprendizagem dos estudantes e na efetivação de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada de professores representa um dos pilares para a construção de uma educação de qualidade social. Ao promover o aperfeiçoamento permanente dos saberes docentes, estimular a reflexão crítica sobre a prática e incentivar a inovação pedagógica, fortalece-se o compromisso da escola com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa, ética e participativa. Nesse cenário, torna-se imprescindível que a formação docente seja compreendida como política pública permanente e como direito do professor, garantindo condições para que todos os educadores possam aprender, ensinar, pesquisar e transformar continuamente suas práticas em benefício da educação e do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 8. 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. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: JAQUELINE COSTA MOTA

RESUMO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil representa um importante avanço na consolidação do direito à educação de qualidade, fundamentado nos princípios da equidade, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade humana. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a participação efetiva das crianças com TEA nos diferentes espaços e experiências educativas da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais específicas das crianças autistas. A análise evidencia que o planejamento intencional, a organização de ambientes acessíveis, o uso de recursos visuais, a construção de rotinas estruturadas, as atividades lúdicas, a mediação docente e a parceria entre escola, família e equipe multiprofissional constituem elementos essenciais para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças. Destaca-se, ainda, a importância da formação continuada dos professores como condição indispensável para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas capazes de responder às singularidades presentes nas salas de aula. Conclui-se que a efetivação da inclusão na Educação Infantil exige o compromisso coletivo da comunidade escolar, políticas públicas consistentes e práticas pedagógicas fundamentadas em princípios inclusivos, assegurando às crianças com TEA oportunidades reais de participação, interação social, desenvolvimento cognitivo, emocional e autonomia desde os primeiros anos de escolarização.

Palavras-chave: Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education represents an important step toward ensuring the right to quality education based on the principles of equity, respect for diversity, and appreciation of individual differences. This article aims to discuss inclusive pedagogical practices that promote learning, comprehensive development, and effective participation of children with ASD in educational experiences during early childhood education. This is a bibliographic study based on research related to inclusive education, child development, and pedagogical practices designed to meet the specific educational needs of autistic children. The analysis indicates that intentional planning, accessible learning environments, visual supports, structured routines, play-based activities, teacher mediation, and collaboration among schools, families, and multidisciplinary teams are essential strategies for fostering learning and development. Furthermore, the study highlights the importance of continuous teacher education as a fundamental requirement for strengthening inclusive pedagogical practices capable of addressing the diversity present in classrooms. It is concluded that effective inclusion in Early Childhood Education requires collective commitment from the entire school community, consistent public policies, and pedagogical practices grounded in inclusive principles, ensuring that children with ASD have genuine opportunities for participation, social interaction, cognitive and emotional development, and autonomy from the earliest years of schooling.

Keywords: Early Childhood Education; Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Pedagogical Practices; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores e comunicativos. Nesse contexto, a educação inclusiva fortalece o compromisso das instituições escolares com a garantia do direito à aprendizagem para todas as crianças, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas. Entre os públicos atendidos pela política de inclusão, destacam-se as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam diferentes formas de interação social, comunicação e comportamento, exigindo práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e potencializem seu desenvolvimento.

Nas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente na construção de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmam que todas as crianças têm direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares inclusivos e de qualidade.

Entretanto, a efetivação da inclusão vai além da matrícula da criança com TEA na escola regular. Ela pressupõe mudanças nas concepções pedagógicas, na organização dos espaços educativos, na elaboração do currículo, nas formas de avaliação e, principalmente, na atuação dos professores. A prática pedagógica inclusiva exige planejamento intencional, sensibilidade para compreender as particularidades de cada criança e capacidade de desenvolver estratégias que favoreçam sua participação nas experiências coletivas, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas formas próprias de comunicação e interação.

Na Educação Infantil, as experiências vivenciadas por meio das brincadeiras, das interações, da exploração dos espaços e das múltiplas linguagens constituem importantes oportunidades para o desenvolvimento das crianças com TEA. A organização de rotinas previsíveis, a utilização de recursos visuais, a adaptação de materiais, o incentivo à comunicação, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a promoção de atividades lúdicas contribuem para reduzir barreiras e ampliar as possibilidades de aprendizagem, autonomia e participação social.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as crianças têm direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças individuais. Na Educação Infantil, esse compromisso torna-se ainda mais relevante, pois é nesse período que se estabelecem as primeiras experiências de socialização, construção da identidade, desenvolvimento da linguagem e aquisição de habilidades essenciais para a vida em sociedade. Nesse cenário, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades de todos os estudantes.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações no desenvolvimento da comunicação, da interação social e pela presença de comportamentos repetitivos ou interesses restritos, manifestando-se de formas variadas em cada indivíduo. Por essa razão, o planejamento pedagógico deve considerar as potencialidades, os interesses, o ritmo de aprendizagem e as necessidades específicas de cada criança, evitando práticas padronizadas e valorizando intervenções individualizadas que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Na Educação Infantil, as experiências de brincar, explorar, conviver, participar, expressar-se e conhecer-se, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituem importantes oportunidades para promover a inclusão das crianças com TEA. O brincar possibilita o desenvolvimento da imaginação, da comunicação, da interação social e da autonomia, enquanto as atividades coletivas favorecem a construção de vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento ao grupo. Para isso, é fundamental que o professor organize situações de aprendizagem acessíveis, utilizando diferentes recursos pedagógicos e metodologias que ampliem a participação de todas as crianças.

Outro aspecto essencial refere-se à construção de uma cultura escolar inclusiva. A inclusão não depende exclusivamente do professor da turma, mas do compromisso coletivo da equipe gestora, dos profissionais de apoio, dos demais educadores e das famílias. A escola deve promover ações que eliminem barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, garantindo que a criança com TEA participe das atividades cotidianas em igualdade de oportunidades. Dessa forma, a convivência com a diversidade favorece não apenas o desenvolvimento da criança autista, mas também contribui para a formação de valores como empatia, respeito, solidariedade e cooperação entre todas as crianças.

Assim, compreender as características do TEA e reconhecer que cada criança apresenta formas próprias de aprender constitui um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Quando a escola adota uma perspectiva centrada nas potencialidades da criança, cria-se um ambiente acolhedor, estimulante e democrático, no qual todos podem desenvolver suas capacidades, construir conhecimentos e participar ativamente das experiências educativas desde os primeiros anos da escolarização.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil requer planejamento, intencionalidade e sensibilidade para reconhecer as singularidades de cada criança. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental que o professor organize experiências de aprendizagem que favoreçam a participação ativa, a comunicação, a interação social e o desenvolvimento da autonomia. Para isso, as estratégias pedagógicas devem ser flexíveis, diversificadas e centradas nas potencialidades da criança, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e suas formas particulares de aprender.

Entre as estratégias mais utilizadas destaca-se a organização de rotinas estruturadas. A previsibilidade das atividades proporciona segurança emocional, reduz a ansiedade e facilita a compreensão da sequência dos acontecimentos durante o dia escolar. O uso de agendas visuais, painéis com imagens, cartões de comunicação, pictogramas e outros recursos visuais auxilia a criança na compreensão das tarefas, favorecendo sua independência e ampliando sua capacidade de participação nas atividades propostas.

Outro recurso importante é a utilização do brincar como eixo central das experiências educativas. As brincadeiras favorecem o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da coordenação motora, da resolução de problemas e das habilidades sociais. Jogos cooperativos, atividades sensoriais, contação de histórias, músicas, dramatizações, brincadeiras de faz de conta e exploração de diferentes materiais estimulam a comunicação e promovem oportunidades de interação entre as crianças, fortalecendo vínculos afetivos e experiências compartilhadas.

A adaptação dos materiais pedagógicos também constitui uma estratégia essencial para garantir o acesso ao currículo. Materiais concretos, recursos multissensoriais, objetos manipuláveis, livros ilustrados, tecnologias assistivas e atividades organizadas em pequenas etapas tornam o processo de aprendizagem mais significativo. Essas adaptações não significam simplificar os conteúdos, mas oferecer diferentes caminhos para que cada criança possa compreender, participar e construir conhecimentos de acordo com suas necessidades e potencialidades.

A mediação do professor representa um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão. Cabe ao docente observar continuamente as respostas da criança, identificar seus interesses, estimular sua participação, incentivar a comunicação e criar oportunidades para que estabeleça relações com os colegas. O acolhimento, a escuta sensível, a valorização das conquistas e o incentivo às interações sociais fortalecem a autoestima e contribuem para o desenvolvimento integral da criança com TEA.

Além disso, a avaliação deve assumir um caráter contínuo, processual e formativo, considerando os avanços individuais e não apenas a comparação com padrões previamente estabelecidos. O acompanhamento sistemático permite ao professor replanejar suas intervenções, adequar estratégias e construir percursos de aprendizagem mais eficazes. Dessa forma, práticas pedagógicas fundamentadas na inclusão promovem não apenas o desenvolvimento das crianças com TEA, mas também qualificam o processo educativo de toda a turma, fortalecendo uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na equidade e na valorização da diversidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PARCERIA ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A efetivação da educação inclusiva depende, em grande medida, da formação dos professores e da construção de uma rede colaborativa entre escola, família e equipe multiprofissional.

Embora a legislação brasileira assegure o direito das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) à educação em classes comuns do ensino regular, a inclusão somente se concretiza quando os profissionais da educação dispõem de conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitam planejar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades de cada criança.

A formação inicial constitui um importante alicerce para a atuação docente; entretanto, diante das constantes transformações educacionais e dos avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e o TEA, torna-se indispensável investir na formação continuada. Cursos, grupos de estudos, seminários, oficinas pedagógicas e momentos de reflexão coletiva favorecem a atualização profissional e possibilitam ao professor conhecer metodologias inclusivas, recursos pedagógicos diversificados e estratégias baseadas em evidências científicas. Além disso, a formação permanente fortalece a segurança do docente diante dos desafios cotidianos e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas.

Outro aspecto essencial refere-se ao trabalho colaborativo desenvolvido no ambiente escolar. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor regente, mas envolve gestores, coordenadores pedagógicos, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio, auxiliares e demais membros da comunidade escolar. A construção coletiva de estratégias, o compartilhamento de experiências e a elaboração conjunta de planos de intervenção favorecem um atendimento mais integrado e coerente com as necessidades da criança.

A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA TAMBÉM DESEMPENHA PAPEL DECISIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO.

Os familiares conhecem profundamente os hábitos, interesses, formas de comunicação e necessidades da criança, oferecendo informações valiosas para o planejamento pedagógico.

Os familiares conhecem profundamente os hábitos, interesses, formas de comunicação e necessidades da criança, oferecendo informações valiosas para o planejamento pedagógico. Da mesma forma, a escola pode orientar as famílias quanto às possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação da criança no contexto escolar. Esse diálogo permanente fortalece a confiança mútua e contribui para a continuidade das experiências educativas nos diferentes ambientes em que a criança está inserida.

Igualmente importante é a atuação da equipe multiprofissional, composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fisioterapeutas e outros especialistas, quando necessário. O trabalho integrado entre esses profissionais e a escola favorece a compreensão das características individuais da criança, possibilitando intervenções complementares que respeitem seu desenvolvimento global. Ressalta-se, contudo, que as decisões pedagógicas permanecem sob responsabilidade da equipe escolar, utilizando as orientações técnicas como subsídio para a construção de práticas inclusivas.

Por fim, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige uma mudança de concepção sobre a diversidade humana. A criança com TEA não deve ser vista pelas limitações decorrentes do transtorno, mas pelas inúmeras possibilidades de aprendizagem, interação e desenvolvimento que apresenta quando encontra um ambiente acolhedor, acessível e estimulante. Dessa forma, a formação docente, o trabalho colaborativo e a parceria entre escola, família e equipe multiprofissional constituem pilares fundamentais para garantir uma Educação Infantil comprometida com a equidade, o respeito às diferenças e a promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil representa um compromisso ético, social e educacional com a garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Mais do que assegurar o acesso à escola, a educação inclusiva exige a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes, valorizem suas potencialidades e promovam experiências educativas significativas em ambientes acolhedores e acessíveis.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, como a organização de rotinas estruturadas, o uso de recursos visuais, a adaptação de materiais, as atividades lúdicas, a mediação docente e a avaliação formativa, contribui significativamente para favorecer a aprendizagem, a comunicação, a interação social e a autonomia das crianças com TEA. Essas práticas possibilitam que a criança participe ativamente das experiências propostas, fortalecendo seu sentimento de pertencimento ao grupo e ampliando suas oportunidades de desenvolvimento.

Também se destacou a importância da formação inicial e continuada dos professores como elemento indispensável para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. O investimento na qualificação docente amplia os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, fortalece a utilização de metodologias inclusivas e favorece a construção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas e no respeito às diferenças individuais.Conclui-se, portanto, que a efetivação da inclusão na Educação Infantil depende do compromisso coletivo da comunidade escolar, da implementação de políticas públicas consistentes e da valorização de práticas pedagógicas centradas na equidade e no respeito à diversidade.

A escola deve assumir seu papel como espaço de convivência, aprendizagem e transformação social, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham oportunidades de desenvolver plenamente suas capacidades. Dessa forma, promover a inclusão de crianças com TEA significa construir uma educação mais humana, justa e comprometida com a formação integral dos sujeitos desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

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

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

CUNHA, Eugênio. Autismo na Escola: Um Jeito Diferente de Aprender, um Jeito Diferente de Ensinar. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS QUE TORNAM VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS E O PROTAGONISMO INFANTIL

AUTOR: JAQUELINE COSTA MOTA

RESUMO

A documentação pedagógica tem se consolidado como uma importante estratégia para acompanhar, interpretar e tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Diferentemente do registro meramente descritivo, essa prática possibilita ao professor observar, refletir e analisar as experiências vivenciadas pelas crianças, valorizando suas descobertas, hipóteses, interações e formas de expressão. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da documentação pedagógica como instrumento de planejamento, avaliação e fortalecimento do protagonismo infantil, evidenciando sua contribuição para a construção de práticas educativas mais democráticas e participativas. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, fundamentado em autores que discutem a infância, a pedagogia da escuta, a documentação pedagógica e a formação docente, além dos documentos normativos que orientam a Educação Infantil brasileira. Os resultados indicam que a documentação pedagógica favorece uma avaliação contínua e formativa, permitindo ao professor compreender os percursos de aprendizagem das crianças e reorganizar o planejamento pedagógico de acordo com seus interesses e necessidades. Além disso, fortalece a participação das famílias, promove o diálogo entre os profissionais da educação e contribui para a construção da memória pedagógica da instituição. Conclui-se que documentar não significa apenas registrar atividades realizadas, mas interpretar experiências, dar visibilidade às aprendizagens e reconhecer as crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Assim, a documentação pedagógica constitui um instrumento essencial para qualificar a prática docente e consolidar uma Educação Infantil pautada na escuta, na participação, na investigação e no respeito aos direitos de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica; Educação Infantil; Protagonismo Infantil; Avaliação Formativa; Planejamento Pedagógico.

ABSTRACT

Pedagogical documentation has become an important strategy for monitoring, interpreting, and making visible children's learning processes in Early Childhood Education. Unlike merely descriptive records, this practice enables teachers to observe, reflect on, and analyze children's experiences, valuing their discoveries, hypotheses, interactions, and forms of expression. This article aims to discuss the importance of pedagogical documentation as a tool for planning, assessment, and the promotion of children's protagonism, highlighting its contribution to more democratic and participatory educational practices. This is a bibliographic study based on literature concerning childhood education, the pedagogy of listening, pedagogical documentation, teacher education, and Brazilian educational policies. The findings indicate that pedagogical documentation supports continuous and formative assessment, allowing teachers to understand children's learning pathways and reorganize pedagogical planning according to their interests and needs. Furthermore, it strengthens family participation, encourages dialogue among educators, and contributes to the construction of the institution's pedagogical memory. It is concluded that documenting goes beyond recording activities; it involves interpreting experiences, making learning visible, and recognizing children as active subjects in the construction of knowledge. Therefore, pedagogical documentation is an essential tool for improving teaching practices and strengthening an Early Childhood Education based on listening, participation, inquiry, and respect for children's learning rights.

Keywords: Pedagogical Documentation; Early Childhood Education; Children's Protagonism; Formative Assessment; Pedagogical Planning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem ser organizadas de modo a respeitar as singularidades da infância, garantindo experiências significativas que favoreçam a curiosidade, a criatividade, a investigação e a participação ativa das crianças na construção do conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes do trabalho pedagógico, orientando a organização dos tempos, espaços, materiais e experiências vivenciadas nas instituições educativas.

Diante dessa perspectiva, a documentação pedagógica emerge como uma importante estratégia de observação, registro, reflexão e avaliação dos processos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças. Diferentemente de registros burocráticos ou meramente descritivos, a documentação pedagógica busca interpretar os percursos vivenciados pelas crianças, evidenciando suas hipóteses, descobertas, formas de comunicação, interações e produções. Assim, documentar significa tornar visível aquilo que, muitas vezes, permanece invisível nos processos cotidianos de aprendizagem, permitindo que professores, famílias e as próprias crianças acompanhem e compreendam o desenvolvimento das experiências educativas.

A concepção de documentação pedagógica tem forte influência das experiências desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália, especialmente a partir das contribuições de Loris Malaguzzi. Nessa abordagem, a criança é compreendida como protagonista de sua aprendizagem, competente, curiosa e capaz de construir conhecimentos por meio das múltiplas linguagens. O professor assume o papel de pesquisador e observador atento, registrando os processos vivenciados pelas crianças para refletir continuamente sobre sua prática, reorganizar o planejamento e promover experiências cada vez mais significativas.

Na realidade educacional brasileira, a documentação pedagógica vem sendo progressivamente incorporada como instrumento de planejamento e avaliação formativa.

Fotografias, vídeos, portfólios, registros escritos, produções das crianças, gravações de falas, painéis e exposições constituem diferentes formas de documentar as experiências educativas. Esses registros não têm apenas a função de arquivar atividades realizadas, mas de revelar os processos de aprendizagem, evidenciar os avanços das crianças e subsidiar a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas na observação sensível e na escuta qualificada.

Além de favorecer a reflexão docente, a documentação pedagógica fortalece a participação das famílias no cotidiano escolar. Ao compartilhar registros das experiências vividas pelas crianças, a escola aproxima os responsáveis do processo educativo, promovendo maior diálogo, compreensão sobre o desenvolvimento infantil e valorização das aprendizagens construídas no ambiente escolar. Dessa maneira, a documentação transforma-se em um instrumento de comunicação, transparência e fortalecimento da parceria entre escola e família.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da documentação pedagógica para a construção de uma cultura de avaliação centrada nos processos de aprendizagem. Na Educação Infantil, a avaliação não possui caráter classificatório ou seletivo, mas assume uma função diagnóstica, contínua e formativa. A documentação possibilita ao professor acompanhar o percurso de cada criança, identificar interesses, potencialidades e desafios, reorganizando o planejamento de forma coerente com as necessidades do grupo e com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC. Assim, os registros deixam de representar apenas evidências do que foi realizado e passam a constituir importantes instrumentos de investigação pedagógica.

Nesse sentido, documentar implica desenvolver um olhar investigativo sobre a infância, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais que produzem conhecimentos em interação com os outros e com o meio em que vivem.

A documentação pedagógica valoriza a escuta atenta, o respeito às diferentes formas de expressão infantil e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo práticas pedagógicas participativas, democráticas e inclusivas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da documentação pedagógica na Educação Infantil, destacando sua contribuição para tornar visíveis as aprendizagens das crianças, fortalecer o protagonismo infantil e qualificar os processos de planejamento, avaliação e reflexão sobre a prática docente. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, fundamentado em referenciais teóricos sobre infância, documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil, buscando contribuir para a consolidação de práticas educativas que reconheçam as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A documentação pedagógica constitui uma prática investigativa que permite registrar, interpretar e compreender os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças na Educação Infantil. Mais do que reunir fotografias, produções ou anotações sobre as atividades realizadas, documentar significa atribuir sentido às experiências educativas, evidenciando como as crianças pensam, interagem, exploram, criam hipóteses e constroem conhecimentos em diferentes contextos. Trata-se, portanto, de um instrumento de observação, reflexão e planejamento que fortalece a qualidade das práticas pedagógicas.

Esse conceito ganhou destaque internacional a partir das experiências desenvolvidas nas escolas municipais de Reggio Emilia, na Itália, inspiradas pelo educador Loris Malaguzzi. Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como um sujeito competente, protagonista de sua aprendizagem e capaz de expressar suas ideias por meio das "cem linguagens da infância". A documentação pedagógica torna visíveis essas múltiplas formas de expressão, permitindo que professores, crianças e famílias acompanhem os percursos de aprendizagem e reflitam sobre eles de maneira coletiva.

No contexto brasileiro, a documentação pedagógica encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam uma avaliação contínua, qualitativa e centrada no acompanhamento do desenvolvimento infantil. Esses documentos reforçam que avaliar na Educação Infantil significa observar cuidadosamente as experiências das crianças, registrando seus avanços, interesses, descobertas e desafios, sem objetivos classificatórios ou comparativos.

A observação atenta é o ponto de partida para uma documentação pedagógica significativa. O professor precisa desenvolver um olhar sensível para perceber as iniciativas das crianças, suas formas de comunicação, suas perguntas, brincadeiras e estratégias de resolução de problemas. Esses registros podem ocorrer por meio de relatos escritos, fotografias, vídeos, gravações de áudio, desenhos, portfólios, mapas de aprendizagem e outros recursos que revelem os processos vivenciados no cotidiano escolar.Entretanto, registrar não basta. A documentação exige análise e interpretação dos dados coletados, permitindo ao professor compreender os caminhos percorridos pelas crianças e identificar possibilidades para ampliar suas experiências de aprendizagem. Dessa forma, os registros tornam-se instrumentos de pesquisa sobre a própria prática docente, favorecendo o planejamento de propostas mais coerentes com os interesses do grupo e com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

Além de subsidiar o planejamento pedagógico, a documentação fortalece uma cultura de valorização da infância. Ao tornar visíveis as aprendizagens, reconhece-se a criança como protagonista de seu desenvolvimento, respeitando seu tempo, suas formas de expressão e sua capacidade de produzir conhecimentos. Assim, a documentação pedagógica deixa de ser apenas um recurso administrativo e transforma-se em uma prática ética, reflexiva e democrática, comprometida com a construção de uma Educação Infantil que valoriza a escuta, a participação e o desenvolvimento integral de todas as crianças.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A documentação pedagógica desempenha um papel essencial na organização do trabalho docente, especialmente por subsidiar os processos de avaliação formativa e de planejamento na Educação Infantil. Diferentemente de uma avaliação centrada em resultados ou na classificação das crianças, a avaliação formativa busca compreender os percursos de aprendizagem, valorizando os avanços, as descobertas, as interações e as diferentes formas de participação das crianças nas experiências educativas. Nesse contexto, a documentação torna-se um instrumento de investigação que permite ao professor analisar continuamente sua prática e reorganizar as propostas pedagógicas de acordo com as necessidades e os interesses do grupo.

Na Educação Infantil, avaliar significa acompanhar o desenvolvimento das crianças de maneira contínua e qualitativa, considerando suas múltiplas linguagens, seus processos de socialização, suas formas de brincar, explorar, comunicar-se e construir conhecimentos.

A documentação pedagógica possibilita que esses processos sejam registrados de forma sistemática, por meio de fotografias, vídeos, produções artísticas, registros escritos, portfólios, narrativas pedagógicas e transcrições das falas das crianças. Esses materiais revelam aspectos do desenvolvimento infantil que, muitas vezes, não seriam percebidos apenas pela observação cotidiana.

Ao analisar os registros produzidos, o professor pode identificar interesses recorrentes, hipóteses formuladas pelas crianças, desafios enfrentados, estratégias utilizadas para resolver problemas e avanços conquistados ao longo do tempo. Essas informações tornam-se fundamentais para o planejamento de novas experiências de aprendizagem, garantindo que as propostas pedagógicas dialoguem com a realidade do grupo e respeitem os diferentes ritmos de desenvolvimento. Dessa maneira, o planejamento deixa de ser um documento estático e passa a constituir um processo dinâmico, flexível e continuamente alimentado pelas evidências produzidas na documentação pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da prática reflexiva do professor. Ao revisitar os registros, o docente amplia sua compreensão sobre o impacto das estratégias utilizadas, identifica possibilidades de aprimoramento e desenvolve uma postura investigativa diante de sua prática. Essa reflexão permanente contribui para a construção de uma docência mais consciente, fundamentada e comprometida com a promoção de experiências significativas para todas as crianças.

A documentação pedagógica também favorece a transparência dos processos educativos e fortalece a relação entre escola e família.

Ao compartilhar registros que evidenciam as aprendizagens, a instituição permite que os familiares acompanhem o desenvolvimento das crianças, compreendam os objetivos das propostas pedagógicas e reconheçam a importância das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Essa aproximação fortalece a confiança entre escola e família e amplia as possibilidades de colaboração no processo educativo.

Portanto, quando integrada ao planejamento e à avaliação formativa, a documentação pedagógica deixa de representar apenas um conjunto de registros e transforma-se em um instrumento de reflexão, pesquisa e qualificação da prática docente. Ao tornar visíveis os percursos de aprendizagem das crianças, ela contribui para uma Educação Infantil mais democrática, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral, respeitando os direitos de aprendizagem e os princípios estabelecidos pela legislação educacional brasileira.

O PROTAGONISMO INFANTIL E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO UMA CULTURA DA ESCUTA E DA PARTICIPAÇÃO

O reconhecimento das crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem constitui um dos princípios fundamentais da Educação Infantil contemporânea. Essa concepção rompe com práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conhecimentos e compreende a criança como um sujeito ativo, competente, curioso e capaz de interpretar o mundo, construir hipóteses, expressar sentimentos e produzir cultura por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens. Nesse contexto, a documentação pedagógica assume papel essencial ao tornar visíveis essas experiências e valorizar a participação efetiva das crianças no cotidiano escolar.

A construção do protagonismo infantil está diretamente relacionada à prática da escuta sensível. Escutar as crianças significa reconhecer suas ideias, opiniões, perguntas, curiosidades e formas de comunicação como elementos centrais do planejamento pedagógico. O professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos para atuar como pesquisador, mediador e parceiro das investigações infantis. Dessa maneira, a documentação pedagógica possibilita registrar não apenas o produto final das atividades, mas, principalmente, os processos vivenciados, as descobertas realizadas e os significados construídos pelas crianças ao longo das experiências.

Quando os registros valorizam as falas, os desenhos, as brincadeiras, as produções artísticas, as hipóteses e as interações das crianças, estas passam a reconhecer suas próprias aprendizagens e a desenvolver maior autonomia, autoestima e senso de pertencimento. Ao revisitar fotografias, portfólios, painéis, vídeos e narrativas pedagógicas, as crianças retomam experiências anteriores, refletem sobre suas descobertas e ampliam suas possibilidades de expressão. Esse movimento fortalece a construção da identidade, da memória e da capacidade de participação ativa nos processos educativos.

A documentação pedagógica também favorece a construção de um currículo vivo e flexível, organizado a partir dos interesses, das curiosidades e das necessidades das crianças. Em vez de seguir exclusivamente um planejamento previamente definido, o professor utiliza os registros produzidos no cotidiano para reorganizar propostas, ampliar investigações e promover experiências mais significativas. Essa perspectiva aproxima-se dos princípios da pedagogia da escuta, na qual o currículo é continuamente reconstruído a partir das relações estabelecidas entre crianças, professores, famílias e comunidade.

Outro aspecto relevante refere-se à democratização das relações no ambiente educativo. Ao compartilhar a documentação pedagógica com as famílias e com a comunidade escolar, amplia-se a compreensão sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, valorizando os processos de aprendizagem e fortalecendo a corresponsabilidade pela educação das crianças. Os registros tornam-se instrumentos de diálogo, reflexão e participação, aproximando diferentes sujeitos em torno de um projeto educativo comum.

Assim, a documentação pedagógica configura-se como uma prática que vai além do registro das atividades realizadas. Ela constitui um processo permanente de observação, interpretação e reflexão que reconhece as crianças como protagonistas da aprendizagem, fortalece a prática docente, promove a participação das famílias e contribui para a construção de uma Educação Infantil comprometida com a escuta, a investigação, a participação democrática e o desenvolvimento integral. Ao tornar visíveis as experiências infantis, a documentação reafirma o direito das crianças de serem ouvidas, respeitadas e reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de conhecimento desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica constitui uma das mais importantes ferramentas para qualificar as práticas educativas na Educação Infantil, pois possibilita compreender as crianças em seus processos de aprendizagem, respeitando suas singularidades, seus tempos de desenvolvimento e suas diferentes formas de expressão. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que documentar não significa apenas registrar atividades realizadas, mas construir um processo permanente de observação, interpretação e reflexão que torna visíveis as experiências, as descobertas e os conhecimentos produzidos pelas crianças em seu cotidiano.

Verificou-se que a documentação pedagógica fortalece a prática docente ao subsidiar o planejamento, a avaliação formativa e a reorganização das experiências educativas.

Por meio de registros intencionalmente produzidos, o professor amplia sua compreensão sobre os interesses, as hipóteses, os avanços e os desafios das crianças, promovendo intervenções pedagógicas mais significativas e coerentes com os direitos de aprendizagem estabelecidos para a Educação Infantil. Dessa forma, o planejamento torna-se dinâmico, investigativo e sensível às necessidades do grupo, favorecendo práticas mais contextualizadas e participativas.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao fortalecimento do protagonismo infantil. Ao valorizar as falas, as produções, as brincadeiras e as diferentes linguagens das crianças, a documentação pedagógica reconhece sua capacidade de investigar, criar, comunicar e construir conhecimentos. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da identidade e da participação ativa das crianças na construção do currículo, consolidando uma concepção de infância baseada no respeito, na escuta e na valorização da diversidade.

A pesquisa também destacou a importância da documentação pedagógica como instrumento de aproximação entre escola e família. O compartilhamento dos registros amplia a compreensão dos familiares sobre as experiências vivenciadas pelas crianças, fortalece a confiança na instituição e favorece uma atuação colaborativa no acompanhamento do desenvolvimento infantil. Além disso, contribui para a construção da memória pedagógica da instituição, valorizando a trajetória das crianças e das práticas educativas desenvolvidas ao longo do tempo.

Conclui-se, portanto, que a documentação pedagógica representa um elemento essencial para a consolidação de uma Educação Infantil democrática, investigativa e comprometida com a qualidade social da educação. Quando compreendida como prática reflexiva e intencional, ela fortalece a ação docente, promove a participação das crianças, aproxima as famílias do cotidiano escolar e transforma a avaliação em um processo contínuo de construção do conhecimento. Assim, investir na formação dos professores para o desenvolvimento da documentação pedagógica significa fortalecer uma cultura educativa pautada na escuta, na participação, na reflexão crítica e na garantia dos direitos das crianças, contribuindo para uma educação mais humanizada, significativa e alinhada aos princípios da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2010.

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As Cem Linguagens da Criança: A Experiência de Reggio Emilia em Transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado e Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

ESPAÇOS QUE EDUCAM: A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE NO BERÇÁRIO PARA AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS

AUTOR: ANA FLÁVIA THOMAZINI ROCUMBACK FLOSE

RESUMO

A organização dos espaços no berçário desempenha papel essencial na promoção do desenvolvimento integral dos bebês, constituindo-se como elemento pedagógico que favorece as interações, as brincadeiras, a exploração e a construção das primeiras aprendizagens. Os ambientes destinados às crianças pequenas devem ser planejados de forma intencional, considerando aspectos relacionados à segurança, acessibilidade, autonomia, acolhimento e às diferentes necessidades do desenvolvimento infantil. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da organização dos espaços no berçário como estratégia para potencializar as experiências educativas dos bebês, evidenciando sua influência no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e comunicativo. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem a educação da primeira infância, a organização dos ambientes educativos e as práticas pedagógicas voltadas aos bebês. As reflexões apresentadas destacam que o ambiente não se limita à dimensão física, mas configura-se como um espaço de relações, descobertas, investigações e construção do conhecimento. Quando organizado de maneira planejada e flexível, possibilita aos bebês explorar materiais, desenvolver autonomia, estabelecer vínculos afetivos e participar ativamente das experiências propostas. Conclui-se que a organização intencional dos espaços constitui um dos principais fatores para a qualidade da Educação Infantil, exigindo dos professores planejamento, observação contínua e constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Berçário; Organização dos espaços; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Prática pedagógica.

ABSTRACT

The organization of nursery environments plays an essential role in promoting infants' holistic development, serving as a pedagogical element that encourages interaction, play, exploration, and the construction of early learning experiences. Spaces designed for young children should be intentionally planned, considering safety, accessibility, autonomy, emotional well-being, and the diverse needs of child development. This article aims to analyze the importance of organizing nursery environments as a strategy to enhance infants' educational experiences, highlighting their influence on motor, cognitive, emotional, social, and communicative development. This is a bibliographic study based on official educational documents and theoretical references related to early childhood education, learning environments, and pedagogical practices for infants. The discussion emphasizes that the educational environment extends beyond the physical setting, becoming a space for relationships, discovery, investigation, and knowledge construction. When intentionally and flexibly organized, it enables infants to explore materials, develop autonomy, build emotional bonds, and actively participate in meaningful learning experiences. It is concluded that the intentional organization of nursery spaces is a key factor in the quality of early childhood education, requiring teachers to engage in careful planning, continuous observation, and reflective pedagogical practice.
Keywords: Nursery; Learning environments; Early Childhood Education; Child development; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, emocional, social e cultural. No contexto do berçário, essa missão assume características específicas, uma vez que os bebês constroem suas primeiras experiências de aprendizagem por meio das interações, das brincadeiras, da exploração do ambiente e das relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças. Nesse cenário, a organização dos espaços deixa de ser um aspecto meramente estrutural e passa a constituir um importante elemento pedagógico, capaz de favorecer o desenvolvimento, a autonomia e o protagonismo infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem que os bebês são sujeitos de direitos, ativos em seus processos de aprendizagem e capazes de construir conhecimentos desde o nascimento. Essa compreensão exige que os ambientes educativos sejam planejados de forma intencional, oferecendo oportunidades para que as crianças explorem diferentes materiais, movimentem-se com segurança, expressem suas múltiplas linguagens e estabeleçam vínculos afetivos em um contexto acolhedor e estimulante. Assim, o espaço educativo torna-se parte integrante do currículo, contribuindo significativamente para a qualidade das experiências vivenciadas no cotidiano do berçário.

A organização do ambiente envolve muito mais do que a disposição física de móveis e brinquedos. Ela pressupõe um planejamento cuidadoso dos espaços, dos materiais, dos tempos e das possibilidades de interação, considerando as necessidades e os interesses dos bebês em cada etapa do desenvolvimento. Ambientes bem estruturados favorecem a curiosidade, a experimentação, a exploração sensorial, o movimento livre e a construção da autonomia, elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Autores como Emmi Pikler, Loris Malaguzzi e Maria Montessori evidenciam que o ambiente exerce influência direta sobre as aprendizagens infantis.

Para Pikler, o movimento livre e a autonomia constituem princípios fundamentais para o desenvolvimento saudável dos bebês. Malaguzzi, por sua vez, apresenta o ambiente como o "terceiro educador", reconhecendo que os espaços dialogam com as crianças, despertam investigações e ampliam suas possibilidades de aprendizagem. Já Montessori destaca que ambientes preparados favorecem a independência, a concentração e a participação ativa da criança em seu próprio processo de desenvolvimento. Essas contribuições reforçam a necessidade de uma organização intencional dos espaços no berçário.

Além de favorecer o desenvolvimento infantil, a organização dos ambientes contribui para qualificar a prática pedagógica dos professores. A observação constante das interações dos bebês com os espaços permite reorganizar materiais, propor novos desafios e adaptar o ambiente às necessidades do grupo. Dessa forma, o planejamento dos espaços torna-se um processo dinâmico, fundamentado na escuta sensível, na documentação pedagógica e na avaliação contínua das experiências vividas pelas crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de ambientes inclusivos, acessíveis e acolhedores. A organização dos espaços deve contemplar a diversidade presente nas instituições de Educação Infantil, assegurando que todos os bebês, independentemente de suas características, condições de desenvolvimento ou necessidades específicas, tenham oportunidades de participar das experiências propostas com segurança, respeito e equidade. Essa perspectiva fortalece o compromisso da Educação Infantil com a promoção dos direitos das crianças e com a construção de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas.Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da organização dos espaços no berçário para as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês, evidenciando como ambientes planejados de forma intencional favorecem as interações, as brincadeiras, a autonomia e a construção do conhecimento.

Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em documentos legais e em referenciais teóricos da Educação Infantil. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre a organização dos ambientes educativos como elemento essencial da prática pedagógica e da garantia do direito dos bebês a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NO BERÇÁRIO COMO ELEMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A organização dos espaços no berçário constitui um dos aspectos centrais da prática pedagógica na Educação Infantil. Mais do que um ambiente físico destinado ao acolhimento dos bebês, o espaço representa um contexto de experiências, interações e descobertas que favorece o desenvolvimento integral das crianças. Quando planejado de forma intencional, torna-se um importante recurso educativo, capaz de estimular a curiosidade, a autonomia, a exploração e a construção das primeiras aprendizagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que os bebês aprendem por meio das interações e das brincadeiras, sendo essas os eixos estruturantes da Educação Infantil. Nesse sentido, a organização dos espaços deve possibilitar experiências diversificadas que favoreçam a livre movimentação, a exploração sensorial, a comunicação e o estabelecimento de vínculos afetivos. O ambiente deixa de ser apenas um local onde as atividades acontecem e passa a integrar o próprio currículo, participando ativamente do processo educativo.

Os espaços do berçário precisam ser organizados considerando as características do desenvolvimento infantil. Os bebês aprendem utilizando o corpo, os sentidos e o movimento como principais formas de interação com o mundo. Dessa forma, ambientes amplos, seguros, iluminados, ventilados e ricos em diferentes estímulos favorecem a exploração espontânea e respeitam os ritmos individuais de cada criança.

Além dos aspectos físicos, a organização dos ambientes envolve a seleção criteriosa dos materiais pedagógicos. Brinquedos, objetos do cotidiano, materiais naturais e recursos não estruturados ampliam as possibilidades de investigação e estimulam a criatividade dos bebês. Cestos de tesouros, painéis sensoriais, espelhos, tecidos, blocos de madeira, elementos da natureza e materiais de diferentes texturas despertam a curiosidade e incentivam experiências significativas de aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à flexibilidade dos espaços. O ambiente do berçário deve ser constantemente reorganizado a partir das observações realizadas pelos professores. À medida que os bebês desenvolvem novas habilidades motoras, cognitivas e sociais, os espaços precisam ser adaptados para oferecer desafios compatíveis com suas capacidades, mantendo o interesse pelas explorações e fortalecendo a autonomia.

Nesse contexto, o professor assume o papel de planejador do ambiente educativo. Sua atuação vai além da mediação das atividades, envolvendo a observação contínua das interações dos bebês, a reorganização dos materiais e a criação de espaços que favoreçam a participação ativa das crianças. Essa intencionalidade pedagógica transforma o ambiente em um verdadeiro instrumento de aprendizagem.

AMBIENTES QUE FAVORECEM AS INTERAÇÕES, AS BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS BEBÊS

As interações e as brincadeiras constituem os principais meios pelos quais os bebês conhecem o mundo e constroem aprendizagens. Por esse motivo, a organização dos espaços deve favorecer encontros, trocas, experimentações e situações que estimulem a comunicação entre crianças e adultos. Ambientes acolhedores e bem planejados incentivam a participação ativa dos bebês e ampliam suas oportunidades de desenvolvimento.

A disposição dos móveis, a circulação livre, a acessibilidade aos materiais e a criação de diferentes cantos de exploração permitem que os bebês escolham onde permanecer, quais objetos manipular e como interagir com o ambiente. Essa liberdade, acompanhada pela mediação sensível do professor, fortalece a autonomia e o protagonismo infantil desde os primeiros anos de vida.

Entre os espaços que podem compor um berçário estão os cantos de leitura, de exploração sensorial, de movimento, de faz de conta, de descanso e de experiências com elementos naturais. Embora os bebês ainda não utilizem esses ambientes de forma totalmente independente, a organização em diferentes áreas amplia as possibilidades de exploração e favorece experiências diversificadas ao longo da rotina.

Os espaços externos também possuem grande relevância no cotidiano do berçário. Solários, jardins, pátios e áreas verdes possibilitam experiências com a natureza, permitindo que os bebês observem diferentes sons, cores, texturas, temperaturas e movimentos presentes no ambiente natural. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo e emocional, além de fortalecerem o vínculo das crianças com o meio ambiente.

Outro elemento essencial é a previsibilidade da rotina. Ambientes organizados de forma coerente permitem que os bebês reconheçam os diferentes momentos do dia, desenvolvendo sentimentos de segurança e pertencimento. Quando sabem onde encontrar os materiais e identificam os espaços destinados às diversas experiências, as crianças tornam-se mais confiantes e participativas.

A organização dos espaços também favorece a inclusão. Ambientes acessíveis, seguros e adaptáveis garantem que todos os bebês, inclusive aqueles com deficiência ou necessidades específicas de apoio, possam participar das experiências educativas em igualdade de oportunidades. Essa perspectiva fortalece o compromisso da Educação Infantil com a equidade, o respeito às diferenças e a garantia dos direitos das crianças.

Portanto, pensar os espaços do berçário significa compreender que cada ambiente comunica intenções pedagógicas. Um espaço organizado com sensibilidade, planejamento e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil torna-se um verdadeiro educador, promovendo experiências significativas, fortalecendo vínculos afetivos e contribuindo para que os bebês construam aprendizagens por meio da exploração, da brincadeira e das interações cotidianas.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA OS BEBÊS

A qualidade dos espaços no berçário está diretamente relacionada à atuação do professor, que assume a responsabilidade de planejar, organizar e reorganizar os ambientes de acordo com as necessidades, os interesses e o desenvolvimento dos bebês. Nessa perspectiva, o espaço deixa de ser um elemento estático e passa a constituir um recurso pedagógico dinâmico, capaz de favorecer experiências significativas de aprendizagem, interação e descobertas.

A organização dos ambientes, portanto, exige intencionalidade, observação constante e conhecimento sobre as especificidades da primeira infância.

O planejamento dos espaços deve considerar que os bebês aprendem utilizando o corpo como principal instrumento de exploração do mundo. Antes da linguagem oral consolidada, são os movimentos, os gestos, os olhares, os sons e as expressões corporais que revelam seus interesses, necessidades e formas de comunicação. Dessa maneira, cabe ao professor criar ambientes que incentivem o movimento livre, respeitem os diferentes ritmos de desenvolvimento e permitam que as crianças explorem o espaço com segurança e autonomia.

A observação constitui uma das principais ferramentas do trabalho docente no berçário. Ao acompanhar atentamente as ações dos bebês, o professor identifica quais materiais despertam maior interesse, quais espaços favorecem as interações e quais aspectos precisam ser reorganizados para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Essa observação sistemática subsidia o planejamento pedagógico e possibilita constantes adaptações dos ambientes, tornando-os mais adequados às necessidades do grupo.

Outro aspecto relevante refere-se à escolha dos materiais disponibilizados às crianças. Os recursos presentes no berçário devem ser variados, seguros, acessíveis e desafiadores, estimulando a curiosidade e a exploração espontânea. Além dos brinquedos convencionais, é importante oferecer materiais não estruturados, como caixas, tecidos, cestos, utensílios domésticos, elementos naturais, objetos de diferentes formas, tamanhos, pesos e texturas. Esses materiais ampliam as possibilidades de investigação e favorecem o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e da percepção sensorial.

A organização estética do ambiente também merece atenção. Espaços limpos, iluminados, ventilados, visualmente agradáveis e organizados transmitem sensação de acolhimento, tranquilidade e pertencimento. A disposição harmoniosa dos materiais, o uso de cores suaves, a presença de elementos naturais e a valorização das produções das crianças contribuem para a construção de um ambiente que respeita a infância e estimula o interesse dos bebês pelas descobertas cotidianas.

Nesse contexto, ganha destaque a concepção defendida por Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emilia, ao afirmar que o ambiente é o "terceiro educador". Essa perspectiva reconhece que os espaços influenciam diretamente a forma como as crianças aprendem, interagem e constroem conhecimentos. Ambientes organizados de maneira intencional promovem investigações, incentivam a resolução de problemas e ampliam as possibilidades de expressão por meio das múltiplas linguagens infantis.

As contribuições de Emmi Pikler também reforçam a importância da organização dos ambientes no berçário. Para a autora, o movimento livre constitui condição essencial para o desenvolvimento motor e emocional dos bebês. Assim, os espaços devem oferecer segurança para que as crianças possam engatinhar, rolar, sentar, levantar-se e caminhar no momento em que estiverem preparadas, sem intervenções que antecipem etapas do desenvolvimento. Essa organização respeita a autonomia infantil e fortalece a confiança das crianças em suas próprias capacidades.

Outro elemento fundamental é a participação das famílias na construção de ambientes acolhedores. O diálogo entre escola e família possibilita conhecer melhor os hábitos, as preferências e as necessidades dos bebês, favorecendo a organização de espaços que promovam continuidade entre as experiências vividas em casa e na instituição. Além disso, a documentação pedagógica, composta por registros escritos, fotografias e portfólios, aproxima as famílias do cotidiano escolar e evidencia como os ambientes contribuem para o desenvolvimento infantil.

O professor, ao refletir sobre sua prática e observar as respostas dos bebês aos diferentes ambientes, identifica possibilidades de inovação e reorganização, tornando o espaço cada vez mais significativo. Essa postura investigativa fortalece a qualidade da ação pedagógica e contribui para a construção de um berçário que reconhece os bebês como sujeitos ativos, curiosos, competentes e protagonistas de suas próprias aprendizagens.

Dessa forma, a organização dos espaços revela-se uma dimensão essencial da prática pedagógica na Educação Infantil. Quando planejados com intencionalidade, sensibilidade e fundamentação teórica, os ambientes tornam-se promotores de experiências ricas em interações, brincadeiras, descobertas e desenvolvimento, assegurando aos bebês o direito de aprender em contextos acolhedores, seguros, inclusivos e desafiadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos espaços no berçário constitui um dos pilares para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade, pois influencia diretamente as experiências, as interações e as aprendizagens dos bebês. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o ambiente educativo ultrapassa sua dimensão física, configurando-se como um elemento pedagógico capaz de estimular a curiosidade, a autonomia, a exploração, a comunicação e a construção de vínculos afetivos. Quando planejado de forma intencional, o espaço favorece o desenvolvimento integral das crianças e fortalece o protagonismo infantil desde os primeiros anos de vida.

As reflexões desenvolvidas demonstraram que a organização dos ambientes deve estar articulada aos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reconhecendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Nesse contexto, cabe ao professor planejar espaços acolhedores, seguros, acessíveis e desafiadores, capazes de responder às necessidades e aos interesses dos bebês, respeitando seus ritmos de desenvolvimento e suas múltiplas formas de expressão.

O estudo também evidenciou que a qualidade dos espaços depende da atuação reflexiva dos profissionais da Educação Infantil. A observação cotidiana, a documentação pedagógica, a reorganização constante dos ambientes e a seleção criteriosa dos materiais são práticas que contribuem para tornar o berçário um espaço vivo, dinâmico e promotor de aprendizagens significativas. Dessa forma, o ambiente deixa de ser apenas o local onde as atividades acontecem e passa a integrar o currículo, tornando-se um importante mediador do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construir ambientes inclusivos que acolham a diversidade e garantam a participação de todos os bebês. Espaços planejados com acessibilidade, flexibilidade e intencionalidade pedagógica contribuem para assegurar igualdade de oportunidades, fortalecendo o direito das crianças a uma educação pautada no respeito, na equidade e na valorização das diferenças.Conclui-se que investir na organização dos espaços do berçário significa investir na qualidade das experiências vividas pelas crianças, na valorização da prática docente e na efetivação dos direitos de aprendizagem previstos para a Educação Infantil.

Assim, é fundamental que professores, equipes gestoras e sistemas de ensino compreendam o ambiente como um recurso pedagógico essencial, promovendo processos permanentes de planejamento, avaliação e reorganização dos espaços. Dessa maneira, será possível construir contextos educativos mais humanizados, investigativos e acolhedores, nos quais os bebês possam explorar, brincar, interagir e desenvolver-se de forma plena, constituindo as bases para sua formação integral e para o exercício da cidadania desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FALK, Judit (org.). Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnis Scientia, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, 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: Penso, 2016.

MONTESSORI, Maria. A mente absorvente. São Paulo: Kírion, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

AUTOR: MARCO MITSUNAVE

RESUMO

A Educação Física escolar, compreendida como componente curricular integrante da Educação Básica, desempenha papel fundamental na formação integral dos estudantes ao promover o desenvolvimento das dimensões física, cognitiva, afetiva, social e cultural. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse componente passou a ser orientado por uma perspectiva que valoriza a cultura corporal de movimento, o desenvolvimento de competências e habilidades e a participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir os principais desafios e possibilidades da prática docente em Educação Física à luz das diretrizes estabelecidas pela BNCC. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem currículo, práticas pedagógicas e formação docente. A análise evidencia que a BNCC amplia a compreensão da Educação Física ao reconhecer diferentes manifestações da cultura corporal, como jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e significativa. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação continuada dos professores, às condições estruturais das escolas, à disponibilidade de materiais e à necessidade de práticas avaliativas coerentes com as competências propostas. Conclui-se que a efetivação das orientações da BNCC depende do planejamento pedagógico, do compromisso docente e da construção de experiências de aprendizagem contextualizadas, capazes de favorecer o protagonismo dos estudantes e sua formação cidadã.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; BNCC; Cultura Corporal; Prática Docente; Formação Integral.

ABSTRACT

School Physical Education, as an integral component of Basic Education, plays a fundamental role in the holistic development of students by fostering physical, cognitive, emotional, social, and cultural growth. With the implementation of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), Physical Education has been redefined through an approach that values the culture of human movement, the development of competencies and skills, and the active participation of students in the learning process. This article aims to discuss the main challenges and possibilities of teaching practice in Physical Education from the perspective of the BNCC. The study is based on bibliographical research, supported by official documents and academic literature on curriculum, pedagogical practices, and teacher education. The analysis indicates that the BNCC broadens the understanding of Physical Education by recognizing various expressions of body culture, including games, sports, dances, gymnastics, martial arts, and adventure physical activities, thus promoting a more inclusive, critical, and meaningful education. However, significant challenges remain, particularly regarding teachers' continuing professional development, school infrastructure, availability of teaching resources, and the implementation of assessment practices aligned with the competencies proposed by the BNCC. It is concluded that the effective implementation of the BNCC depends on intentional pedagogical planning, teacher commitment, and the creation of contextualized learning experiences that encourage student protagonism and contribute to the development of active, autonomous, and socially responsible citizens.

Keywords: School Physical Education; BNCC; Body Culture; Teaching Practice; Holistic Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar ocupa um papel essencial na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Ao longo das últimas décadas, esse componente curricular deixou de ser compreendido apenas como um espaço destinado ao condicionamento físico ou à prática esportiva, passando a assumir uma perspectiva pedagógica que reconhece o corpo como expressão da cultura, da identidade e das relações sociais. Nesse contexto, as práticas corporais tornam-se instrumentos de aprendizagem, convivência, inclusão e construção da cidadania.

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um importante marco para a Educação Básica brasileira ao estabelecer competências e habilidades essenciais para todos os estudantes do país. No campo da Educação Física, a BNCC reafirma a valorização da cultura corporal de movimento, compreendida como o conjunto de práticas construídas historicamente pela sociedade, entre elas jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Dessa forma, amplia-se a responsabilidade do professor na organização de experiências pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos, respeitando suas diferenças, potencialidades e contextos socioculturais.

Entretanto, a implementação das diretrizes propostas pela BNCC apresenta desafios significativos para os profissionais da Educação Física. Aspectos como a necessidade de formação continuada, a adequação dos planejamentos pedagógicos, as limitações estruturais das escolas, a escassez de materiais e espaços apropriados e a construção de processos avaliativos coerentes com a perspectiva das competências exigem constante reflexão e investimento. Além disso, o professor é chamado a desenvolver práticas que promovam a inclusão, a equidade e o protagonismo estudantil, superando modelos tradicionais centrados exclusivamente no desempenho físico ou na competição.

Ao mesmo tempo, a BNCC abre importantes possibilidades para a inovação pedagógica na Educação Física escolar. A valorização das metodologias ativas, da interdisciplinaridade, do trabalho colaborativo e da diversidade das manifestações da cultura corporal permite que as aulas se tornem mais significativas e contextualizadas, favorecendo a participação de todos os estudantes. Nessa perspectiva, o movimento é compreendido como linguagem, expressão cultural e meio de construção do conhecimento, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da prática docente em Educação Física a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular, discutindo as transformações propostas para o componente curricular e seus impactos no cotidiano escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e em produções acadêmicas que abordam currículo, formação docente e práticas pedagógicas, buscando contribuir para a reflexão sobre o fortalecimento de uma Educação Física comprometida com a formação crítica, inclusiva e cidadã dos estudantes.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: UMA NOVA COMPREENSÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou importantes mudanças na concepção da Educação Física escolar ao reconhecê-la como componente curricular responsável pela formação integral dos estudantes e pela valorização da cultura corporal de movimento. Diferentemente das abordagens tradicionais, que priorizavam exclusivamente o rendimento físico e esportivo, a BNCC propõe uma Educação Física comprometida com a construção do conhecimento, o desenvolvimento das competências gerais e a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Nesse contexto, a cultura corporal é compreendida como um patrimônio produzido historicamente pela humanidade e constituído por diferentes práticas corporais, como jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Essas manifestações expressam identidades culturais, valores, modos de viver e formas de interação social, permitindo que os estudantes ampliem sua compreensão sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo em que vivem.

A BNCC estabelece que o ensino da Educação Física deve promover experiências que favoreçam o desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito à diversidade, à cooperação, à autonomia, ao pensamento crítico, ao autocuidado e à valorização da saúde. Assim, o professor deixa de atuar apenas como transmissor de técnicas esportivas e assume o papel de mediador da aprendizagem, organizando situações didáticas que estimulem a investigação, a experimentação, a reflexão e a participação ativa dos estudantes.

Outro aspecto relevante da BNCC é o reconhecimento da diversidade cultural presente nas práticas corporais brasileiras. Jogos tradicionais, brincadeiras populares, danças regionais, capoeira, esportes indígenas, manifestações afro-brasileiras e outras expressões culturais passam a integrar o currículo escolar, contribuindo para a valorização da pluralidade cultural e para o fortalecimento da identidade dos estudantes. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva, democrática e intercultural.

Além disso, a organização curricular por competências e habilidades exige um planejamento pedagógico mais intencional, no qual os objetivos de aprendizagem estejam articulados às necessidades dos estudantes e às características de cada etapa da Educação Básica. O planejamento passa a considerar não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as experiências que possibilitem aos alunos desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados às práticas corporais.

Dessa maneira, a BNCC amplia significativamente o papel da Educação Física na escola, reforçando sua contribuição para a formação humana integral e para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes. Essa nova concepção representa um avanço importante na valorização do componente curricular, ao reconhecer que o movimento humano é uma forma de expressão, comunicação, aprendizagem e participação social, fortalecendo a função educativa da Educação Física no contexto contemporâneo.

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

A implementação da Base Nacional Comum Curricular representa um importante avanço para a Educação Física escolar, porém também evidencia desafios que impactam diretamente o trabalho dos professores. Embora o documento apresente orientações que valorizam a cultura corporal de movimento e a formação integral dos estudantes, sua efetivação depende de condições pedagógicas, estruturais e institucionais que nem sempre estão presentes na realidade das escolas brasileiras.

Um dos principais desafios refere-se à formação inicial e continuada dos docentes. Muitos professores foram formados em um período em que predominavam abordagens centradas na prática esportiva tradicional e no desenvolvimento das capacidades físicas. Com a BNCC, torna-se necessária a atualização constante dos profissionais para compreender as novas concepções de currículo, desenvolver metodologias diversificadas e construir práticas pedagógicas alinhadas às competências e habilidades previstas no documento. A formação continuada, nesse sentido, configura-se como elemento indispensável para fortalecer a qualidade do ensino e ampliar as possibilidades de atuação docente.

Outro aspecto relevante diz respeito às condições estruturais das instituições escolares. Em muitas redes de ensino, a ausência de quadras cobertas, espaços adequados, materiais esportivos e recursos pedagógicos limita a realização de atividades diversificadas. Essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes em escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social, onde o professor frequentemente precisa adaptar planejamentos e utilizar materiais alternativos para garantir a participação dos estudantes. Apesar dessas limitações, a criatividade e o compromisso profissional demonstram que é possível desenvolver experiências significativas mesmo em contextos adversos.

A inclusão também representa um desafio permanente para a prática docente. A Educação Física deve assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais, participem das atividades propostas de forma ativa e respeitosa. Isso exige planejamento cuidadoso, adaptações metodológicas, diversificação das estratégias de ensino e uma postura pedagógica comprometida com a equidade. A valorização das diferenças contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor.

Outro ponto que merece atenção refere-se aos processos de avaliação. Tradicionalmente, a avaliação na Educação Física esteve associada ao desempenho motor, à execução de técnicas esportivas ou ao rendimento físico dos estudantes. A BNCC propõe uma mudança significativa nessa perspectiva, defendendo avaliações de caráter formativo que considerem o desenvolvimento integral do aluno, sua participação, evolução, capacidade de cooperação, autonomia, pensamento crítico e compreensão das práticas corporais. Essa transformação exige do professor novas formas de registrar, acompanhar e analisar as aprendizagens ao longo do processo educativo.

Além disso, a diversidade cultural presente nas práticas corporais requer que o docente amplie seu repertório pedagógico, incorporando ao planejamento conteúdos que valorizem diferentes manifestações da cultura brasileira e mundial. Jogos tradicionais, brincadeiras populares, danças folclóricas, capoeira, lutas, ginásticas, práticas corporais indígenas e afro-brasileiras, bem como atividades de aventura, enriquecem o currículo e favorecem o reconhecimento da pluralidade cultural existente na sociedade. Essa ampliação dos conteúdos fortalece o caráter educativo da Educação Física e contribui para a formação de estudantes mais críticos e respeitosos em relação às diferenças.

Outro desafio importante está relacionado à integração da Educação Física com os demais componentes curriculares. A BNCC incentiva práticas interdisciplinares que possibilitem aos estudantes compreenderem os conhecimentos de forma articulada. Projetos envolvendo saúde, meio ambiente, alimentação, sustentabilidade, história, geografia, artes e tecnologia ampliam as possibilidades de aprendizagem e demonstram que o movimento corporal dialoga com diversas áreas do conhecimento, fortalecendo a construção de competências essenciais para a vida em sociedade.

Diante desse cenário, percebe-se que a implementação da BNCC exige mais do que a adequação de conteúdos curriculares. Requer investimento na valorização docente, políticas públicas de formação continuada, melhoria da infraestrutura escolar e fortalecimento da gestão pedagógica. Ao mesmo tempo, evidencia o papel fundamental do professor como mediador da aprendizagem, capaz de transformar desafios em oportunidades para promover uma Educação Física inclusiva, crítica, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes. Dessa forma, a consolidação das diretrizes da BNCC depende da articulação entre políticas educacionais, condições institucionais e práticas pedagógicas inovadoras que garantam o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ALINHADA À BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, além de estabelecer novos referenciais para a Educação Física escolar, amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e contextualizadas. Ao reconhecer a cultura corporal de movimento como objeto de conhecimento, a BNCC incentiva o desenvolvimento de aulas que valorizem a participação ativa dos estudantes, a diversidade cultural e a construção coletiva do conhecimento, promovendo experiências que ultrapassam a simples execução de movimentos ou técnicas esportivas.

Nesse cenário, as metodologias ativas assumem papel de destaque no planejamento pedagógico. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, ensino por estações, circuitos motores, jogos cooperativos e atividades investigativas favorecem o protagonismo estudantil e estimulam a autonomia dos alunos. Nessas abordagens, o professor atua como mediador do processo educativo, incentivando a reflexão, a experimentação e a tomada de decisões, tornando os estudantes sujeitos ativos na construção de suas aprendizagen

Outra possibilidade relevante consiste na valorização da interdisciplinaridade. A Educação Física dialoga naturalmente com diferentes componentes curriculares, permitindo o desenvolvimento de projetos integrados que abordem temas como saúde, alimentação, meio ambiente, sustentabilidade, cidadania, diversidade cultural e direitos humanos. A realização de projetos interdisciplinares fortalece a aprendizagem significativa ao relacionar os conhecimentos escolares às situações vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano.

A promoção da inclusão também se apresenta como uma importante possibilidade pedagógica. A BNCC reforça que todos os estudantes têm direito de participar das práticas corporais, respeitando suas características, potencialidades e necessidades específicas. Dessa forma, cabe ao professor adaptar regras, materiais, espaços e estratégias metodológicas para garantir a participação efetiva de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou outras necessidades educacionais específicas. Essa postura fortalece valores como empatia, respeito, cooperação e convivência democrática.

Outro aspecto inovador refere-se à ampliação dos conteúdos trabalhados nas aulas. Além das modalidades esportivas tradicionalmente presentes na escola, a BNCC propõe a inserção de práticas corporais diversificadas, incluindo danças, ginásticas, lutas, jogos populares, brincadeiras tradicionais e práticas corporais de aventura. Essa diversidade amplia o repertório cultural dos estudantes e contribui para que todos encontrem formas de participação que respeitem seus interesses, suas identidades e suas capacidades.

A utilização de recursos tecnológicos também representa uma importante possibilidade para enriquecer o ensino da Educação Física. Ferramentas digitais, aplicativos de monitoramento das atividades físicas, vídeos educativos, plataformas colaborativas, jogos digitais e recursos audiovisuais podem complementar as experiências corporais, favorecendo a análise dos movimentos, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e a ampliação do acesso ao conhecimento. Quando utilizadas de forma crítica e planejada, as tecnologias aproximam o ensino da realidade dos estudantes e tornam as aulas mais dinâmicas e motivadoras.

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, também assume caráter formativo e processual. Em vez de privilegiar exclusivamente o desempenho físico, o professor passa a observar aspectos relacionados à participação, cooperação, evolução individual, resolução de problemas, compreensão das práticas corporais, respeito às diferenças e desenvolvimento das competências previstas pela BNCC. Instrumentos como portfólios, autoavaliações, registros de observação, diários reflexivos e projetos coletivos permitem acompanhar o progresso dos estudantes de forma mais abrangente e significativa.

Outro elemento essencial é o fortalecimento da formação continuada dos professores. A constante atualização profissional possibilita que os docentes conheçam novas metodologias, aprofundem seus conhecimentos sobre currículo, inclusão, avaliação e inovação pedagógica, além de refletirem criticamente sobre sua própria prática. O investimento em programas de formação contribui para que a Educação Física acompanhe as transformações sociais, culturais e tecnológicas presentes na sociedade contemporânea.

Por fim, observa-se que as orientações da BNCC oferecem condições para a construção de uma Educação Física comprometida com a formação integral dos estudantes. Ao promover experiências corporais diversificadas, valorizar a inclusão, incentivar a participação ativa e fortalecer o desenvolvimento das competências previstas para a Educação Básica, o componente curricular amplia sua relevância no contexto escolar. Assim, a prática docente torna-se um espaço de formação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos, saudáveis e capazes de participar de maneira ética e responsável da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar, orientada pelos princípios estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular, reafirma seu papel como componente curricular indispensável para a formação integral dos estudantes. Ao compreender o movimento humano como expressão cultural, forma de comunicação e instrumento de aprendizagem, a BNCC amplia a função educativa da Educação Física, superando concepções restritas ao condicionamento físico ou ao desempenho esportivo e valorizando práticas corporais diversificadas que promovem o desenvolvimento físico, cognitivo, social, emocional e cultural.

Ao longo deste estudo, foi possível identificar que a implementação da BNCC representa tanto desafios quanto oportunidades para a prática docente. Entre os principais desafios destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a adequação dos planejamentos pedagógicos, a melhoria da infraestrutura das escolas, a disponibilidade de materiais didáticos e esportivos e a construção de processos avaliativos compatíveis com a perspectiva formativa proposta pelo documento. Tais fatores evidenciam que a efetivação das orientações curriculares depende não apenas do compromisso dos docentes, mas também de investimentos institucionais e políticas públicas voltadas à valorização da Educação Física escolar.

Por outro lado, as possibilidades apresentadas pela BNCC revelam um cenário promissor para a inovação das práticas pedagógicas. A valorização da cultura corporal de movimento, da inclusão, da interdisciplinaridade, das metodologias ativas e da participação dos estudantes amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e significativa. Nesse contexto, o professor assume papel estratégico como mediador do conhecimento, planejando experiências educativas capazes de desenvolver competências essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, a diversidade de práticas corporais contempladas pela BNCC favorece o reconhecimento das múltiplas manifestações culturais presentes no contexto brasileiro, promovendo o respeito às diferenças, à pluralidade e aos direitos humanos. A Educação Física, portanto, contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua responsabilidade social, fortalecendo valores como cooperação, solidariedade, ética, respeito e cidadania.

Conclui-se que a consolidação da Educação Física na perspectiva da BNCC exige um processo contínuo de reflexão sobre a prática docente, atualização profissional e fortalecimento das políticas educacionais. O trabalho pedagógico fundamentado na intencionalidade, na inclusão e na valorização da cultura corporal possibilita que os estudantes vivenciem experiências de aprendizagem significativas, desenvolvendo competências que extrapolam o ambiente escolar e contribuem para sua atuação na sociedade.

Dessa forma, a Educação Física reafirma seu compromisso com uma educação humanizadora e emancipatória, na qual o movimento deixa de ser apenas uma atividade física e passa a constituir um importante meio de construção do conhecimento, de desenvolvimento integral e de exercício da cidadania. Investir em práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da BNCC significa fortalecer uma educação de qualidade, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de formar indivíduos preparados para viver, conviver e transformar a realidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

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

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. 9. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física Cultural. São Paulo: Blucher, 2018.
SOARES, Carmen Lúcia et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
TANI, Go et al. Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2018.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: TORNANDO VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS

AUTOR: CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO

RESUMO

A documentação pedagógica constitui uma prática essencial na Educação Infantil, especialmente na primeiríssima infância, período compreendido entre o nascimento e os três anos de idade. Nesse contexto, registrar, interpretar e comunicar as experiências vivenciadas pelos bebês possibilita reconhecer suas múltiplas formas de expressão, valorizando suas descobertas, interações e processos de aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da documentação pedagógica como instrumento de observação, planejamento, avaliação e reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas com bebês. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre Educação Infantil, desenvolvimento infantil e documentação pedagógica, bem como nos documentos legais que orientam a educação brasileira. Os resultados evidenciam que a documentação pedagógica fortalece a prática docente ao tornar visíveis as aprendizagens das crianças, favorecendo o acompanhamento do desenvolvimento, a construção de planejamentos mais significativos e o fortalecimento da parceria entre instituição educativa e famílias. Conclui-se que documentar pedagogicamente vai além da produção de registros; trata-se de um processo investigativo e reflexivo que reconhece os bebês como sujeitos de direitos, competentes, ativos e protagonistas de suas experiências desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Primeiríssima infância; Bebês; Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

Pedagogical documentation is an essential practice in Early Childhood Education, especially during early infancy, which encompasses the period from birth to three years of age. In this context, recording, interpreting and communicating the experiences lived by babies makes it possible to recognize their multiple forms of expression, valuing their discoveries, interactions and learning processes. This article aims to discuss the importance of pedagogical documentation as a tool for observation, planning, assessment and reflection on educational practices developed with babies. This is a bibliographic study based on research on Early Childhood Education, child development and pedagogical documentation, as well as on the legal documents that guide Brazilian education. The findings indicate that pedagogical documentation strengthens teaching practice by making children's learning visible, facilitating the monitoring of development, the construction of more meaningful educational planning and the strengthening of partnerships between educational institutions and families. It is concluded that pedagogical documentation goes beyond producing records; it is an investigative and reflective process that recognizes babies as competent, active subjects of rights and protagonists of their own learning experiences from the earliest years of life.

Keywords: Pedagogical documentation; Early infancy; Babies; Early Childhood Education; Learning.

INTRODUÇÃO

A primeiríssima infância, compreendida entre o nascimento e os três anos de idade, constitui um período singular do desenvolvimento humano, caracterizado por intensas transformações cognitivas, afetivas, motoras, sociais e linguísticas. Nessa etapa, as experiências vivenciadas pelas crianças influenciam significativamente a construção de suas aprendizagens, de sua identidade e de suas formas de interação com o mundo. Assim, a Educação Infantil assume um papel essencial ao promover contextos educativos que respeitem as necessidades, os interesses e os direitos dos bebês.

Nesse cenário, a documentação pedagógica destaca-se como uma prática que ultrapassa a simples produção de registros ou portfólios. Ela representa um processo contínuo de observação, escuta, interpretação e reflexão sobre as experiências das crianças, permitindo que professores acompanhem os processos de aprendizagem, reorganizem o planejamento e atribuam significado às ações desenvolvidas no cotidiano da instituição educativa. Ao documentar as vivências dos bebês, o educador evidencia suas competências, potencialidades e formas próprias de comunicar-se, brincar, explorar e construir conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que os bebês aprendem por meio das interações e das brincadeiras, reconhecendo-os como sujeitos históricos, sociais e de direitos, capazes de participar ativamente das experiências propostas nos diferentes contextos educativos (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, a documentação pedagógica torna-se uma estratégia que possibilita tornar visíveis essas aprendizagens, valorizando os percursos individuais e coletivos das crianças.

Conforme afirma Malaguzzi (1999, p. 67), "a documentação é uma parte substancial da prática educativa porque oferece às crianças e aos adultos uma memória visível dos processos de aprendizagem".

Essa compreensão evidencia que documentar não significa apenas registrar acontecimentos, mas interpretar as experiências vividas, construir memória pedagógica e favorecer processos permanentes de investigação sobre a prática docente.

Da mesma forma, Fochi (2015) destaca que a documentação pedagógica constitui um instrumento de pesquisa do professor, permitindo compreender como os bebês aprendem, quais estratégias utilizam para explorar o ambiente e de que maneira constroem relações com outras crianças, adultos e objetos. Sob essa perspectiva, o registro torna-se elemento fundamental para qualificar o planejamento pedagógico e promover experiências cada vez mais significativas.

Além de favorecer a reflexão docente, a documentação fortalece a comunicação entre escola e família, tornando transparentes os processos educativos e permitindo que os responsáveis acompanhem as conquistas, descobertas e experiências vividas pelas crianças. Essa prática amplia o reconhecimento social da infância, evidenciando que mesmo os bebês produzem conhecimentos, estabelecem relações e participam ativamente da construção de suas aprendizagens.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da documentação pedagógica na primeiríssima infância, evidenciando sua contribuição para tornar visíveis as aprendizagens dos bebês, fortalecer o planejamento docente, favorecer processos avaliativos qualitativos e consolidar uma prática pedagógica pautada na escuta, na observação sensível e no respeito aos direitos das crianças. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem a Educação Infantil, a documentação pedagógica e o desenvolvimento infantil, bem como nos documentos legais que orientam a educação brasileira.

A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

A Educação Infantil brasileira passou por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente no que se refere ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidaram uma concepção de infância fundamentada no respeito às singularidades, às experiências e às múltiplas formas de expressão das crianças desde o nascimento.

Nesse contexto, a primeiríssima infância ocupa lugar de destaque por representar um período em que o desenvolvimento ocorre de forma intensa e integrada. As experiências vividas pelos bebês nos primeiros anos de vida influenciam diretamente a construção das capacidades cognitivas, emocionais, motoras, sociais e comunicativas, tornando imprescindível a oferta de ambientes educativos acolhedores, seguros, ricos em interações e possibilidades de exploração.

Segundo a BNCC, "as crianças aprendem por meio das interações e da brincadeira, experiências nas quais podem construir e apropriar-se de conhecimentos" (BRASIL, 2017, p. 37). Esse princípio orienta o trabalho pedagógico na Educação Infantil, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a valorização das experiências vividas pelas crianças em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica assume papel fundamental, pois permite registrar, interpretar e compreender os processos de aprendizagem desenvolvidos pelos bebês. Diferentemente de uma coleta de fotografias ou registros descritivos, documentar significa investigar as ações infantis, identificar suas hipóteses, interesses, formas de comunicação e estratégias utilizadas para conhecer o mundo.

Para Malaguzzi (1999, p. 67), "a documentação é uma parte substancial da prática educativa porque oferece às crianças e aos adultos uma memória visível dos processos de aprendizagem". Essa afirmação evidencia que a documentação não possui apenas função administrativa ou avaliativa, mas constitui instrumento de pesquisa pedagógica capaz de revelar como as crianças constroem conhecimentos em diferentes situações de interação.

Inspirada na experiência das escolas municipais de Reggio Emilia, na Itália, a documentação pedagógica tornou-se uma referência internacional para a Educação Infantil. Nesse contexto, registros escritos, fotografias, vídeos, desenhos, produções infantis e narrativas são utilizados não apenas para preservar memórias, mas para interpretar os processos educativos, reorganizar o planejamento e favorecer reflexões coletivas entre professores, gestores e famílias.

Ao discutir essa perspectiva, Barbosa e Horn (2008) afirmam que documentar pedagogicamente significa construir narrativas sobre os percursos das crianças, possibilitando compreender a complexidade dos processos de aprendizagem e tornar visível aquilo que muitas vezes permanece oculto na rotina escolar. As autoras defendem que a documentação fortalece uma avaliação qualitativa, centrada no desenvolvimento infantil e não na comparação entre crianças.

Da mesma forma, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) ressalta que o professor da Educação Infantil necessita desenvolver uma postura investigativa diante das ações das crianças, realizando observações sistemáticas que permitam compreender seus interesses, necessidades e potencialidades. Assim, a documentação transforma-se em importante instrumento para o planejamento de experiências significativas, respeitando o ritmo e as características individuais de cada bebê.

Paulo Fochi (2015) amplia essa discussão ao defender que documentar é pesquisar a infância. Para o autor, a observação sensível e os registros cotidianos permitem compreender como os bebês pensam, exploram os materiais, estabelecem vínculos e constroem conhecimentos por meio das interações. Nessa perspectiva, a documentação deixa de representar apenas um produto final e passa a constituir um processo permanente de investigação da prática pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à concepção de avaliação presente na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivos de promoção ou classificação. Dessa forma, a documentação pedagógica torna-se um dos principais instrumentos para acompanhar os percursos de aprendizagem, respeitando a individualidade dos bebês e valorizando suas conquistas cotidianas.

Além de subsidiar o planejamento e a avaliação, a documentação fortalece a relação entre instituição educativa e famílias. Ao compartilhar registros das experiências das crianças, a escola possibilita que os responsáveis compreendam os objetivos pedagógicos das atividades desenvolvidas, reconhecendo os avanços, interesses e descobertas vivenciados pelos bebês. Esse diálogo favorece uma parceria pautada na confiança, na transparência e na corresponsabilidade pelo desenvolvimento infantil.

Portanto, os fundamentos teóricos e legais da documentação pedagógica evidenciam que essa prática constitui um elemento essencial para qualificar o trabalho na primeiríssima infância. Ao registrar, interpretar e refletir sobre as experiências dos bebês, o professor amplia sua compreensão acerca dos processos de aprendizagem, fortalece o planejamento pedagógico e assegura uma educação comprometida com os direitos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos, competentes e protagonistas de sua própria história.

ESTRATÉGIAS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA COM BEBÊS: REGISTROS, OBSERVAÇÃO E ESCUTA SENSÍVEL

A documentação pedagógica na primeiríssima infância fundamenta-se na observação atenta e na escuta sensível das múltiplas linguagens dos bebês. Como as crianças pequenas ainda estão desenvolvendo a linguagem verbal, comunicam-se por meio do olhar, dos gestos, das expressões faciais, dos movimentos corporais, das vocalizações, das brincadeiras e das interações estabelecidas com pessoas, objetos e ambientes. Cabe ao professor interpretar essas manifestações, compreendendo-as como formas legítimas de expressão, comunicação e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a observação pedagógica deve ser intencional, contínua e sistemática. Não se trata apenas de acompanhar a rotina diária, mas de investigar como os bebês exploram o ambiente, resolvem pequenos desafios, estabelecem vínculos afetivos, demonstram curiosidade e constroem conhecimentos por meio das experiências vividas. Essa postura investigativa transforma o professor em um pesquisador da infância, capaz de identificar interesses e potencialidades que orientarão o planejamento pedagógico.

Segundo Fochi (2015, p. 42), "documentar é produzir interpretações sobre aquilo que as crianças fazem e não apenas registrar o que aconteceu". Essa afirmação reforça que fotografias, vídeos, anotações ou portfólios somente adquirem valor pedagógico quando acompanhados de análises que evidenciem os processos de aprendizagem das crianças e subsidiem a reflexão sobre a prática docente.Entre as principais estratégias utilizadas na documentação pedagógica destacam-se os registros escritos produzidos pelos professores durante ou após as experiências educativas. Esses registros podem apresentar descrições das ações dos bebês, diálogos, hipóteses observadas, formas de interação, descobertas realizadas e reflexões pedagógicas.

Quando elaborados de maneira criteriosa, constituem importante fonte para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e para a reorganização das propostas educativas.

Outro recurso amplamente utilizado consiste nos registros fotográficos. As fotografias permitem captar momentos significativos do cotidiano, evidenciando expressões, movimentos, descobertas e interações que muitas vezes passam despercebidos durante a dinâmica da rotina. Entretanto, sua utilização exige intencionalidade pedagógica. Fotografar não significa apenas produzir imagens bonitas, mas registrar processos que contribuam para compreender como as crianças aprendem e se relacionam com o ambiente.

Os registros audiovisuais também desempenham papel relevante, especialmente por possibilitarem revisitar situações de aprendizagem com maior riqueza de detalhes. A gravação de pequenos vídeos permite observar aspectos como gestos, entonações, deslocamentos, iniciativas e interações entre os bebês, favorecendo análises mais aprofundadas por parte da equipe pedagógica.

Além desses recursos, a documentação pode incluir produções das crianças, narrativas pedagógicas, murais, painéis, diários de bordo, portfólios individuais e coletivos, mapas de observação e relatórios descritivos. Esses instrumentos organizam evidências das aprendizagens e constituem memória do percurso educativo desenvolvido ao longo do ano letivo.De acordo com Barbosa e Horn (2008), a documentação pedagógica representa uma narrativa construída coletivamente entre professores, crianças e comunidade escolar. As autoras defendem que os registros favorecem a reflexão sobre as práticas educativas e possibilitam que os processos de aprendizagem sejam compartilhados, discutidos e reinterpretados continuamente.

Outro elemento fundamental é a escuta sensível do professor. Escutar os bebês significa reconhecer que toda ação infantil comunica intenções, desejos, interesses e necessidades. Essa escuta ultrapassa a dimensão verbal, exigindo disponibilidade para observar o tempo das crianças, respeitar suas iniciativas e compreender seus modos particulares de investigar o mundo.

Oliveira (2019) afirma que o professor da Educação Infantil precisa organizar situações em que os bebês possam experimentar, explorar, manipular objetos, estabelecer relações e participar ativamente das experiências propostas. Nessa perspectiva, a documentação auxilia o educador a identificar quais propostas despertam maior interesse, quais desafios precisam ser ampliados e quais intervenções favorecem novas aprendizagens.

A documentação pedagógica também fortalece o planejamento contínuo. Ao analisar os registros produzidos, o professor identifica interesses recorrentes, avanços individuais e coletivos, necessidades específicas e possibilidades de ampliação das experiências. Dessa forma, o planejamento deixa de ser um documento rígido e transforma-se em um processo dinâmico, construído a partir das vivências reais das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se ao diálogo com as famílias. A socialização de painéis, portfólios, exposições fotográficas, relatórios descritivos e registros audiovisuais permite que os responsáveis acompanhem o cotidiano da instituição, compreendam as intencionalidades pedagógicas e reconheçam as aprendizagens construídas pelos bebês. Essa transparência fortalece a confiança entre escola e família, promovendo maior participação no processo educativo.Assim, a documentação pedagógica constitui um instrumento de investigação, avaliação, planejamento e comunicação. Por meio da observação qualificada, da escuta sensível e da interpretação dos registros, o professor torna visíveis aprendizagens que muitas vezes se manifestam de maneira sutil, valorizando cada conquista dos bebês e reafirmando o compromisso da Educação Infantil com uma prática pedagógica humanizada, reflexiva e centrada nos direitos da criança.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DOCENTE, AVALIAÇÃO E FORTALECIMENTO DA PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

A documentação pedagógica configura-se como um dos principais instrumentos de qualificação da prática docente na Educação Infantil, pois possibilita ao professor refletir continuamente sobre o planejamento, as intervenções realizadas e as aprendizagens construídas pelos bebês. Ao registrar e interpretar as experiências vividas pelas crianças, o educador amplia sua compreensão acerca dos processos de desenvolvimento infantil e assume uma postura investigativa diante de sua própria prática.

Na primeiríssima infância, em que as aprendizagens acontecem de forma integrada e se manifestam por meio das interações, da exploração e das brincadeiras, a documentação torna-se indispensável para acompanhar o desenvolvimento das crianças sem recorrer a práticas classificatórias ou comparativas. Os registros permitem identificar avanços, interesses, formas de comunicação e estratégias utilizadas pelos bebês para compreender o mundo, respeitando seus diferentes ritmos e singularidades.

Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil deve possuir caráter processual, qualitativo e formativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que o acompanhamento das crianças deve ocorrer por meio da observação e do registro contínuo de seu desenvolvimento, vedando qualquer forma de promoção, retenção ou classificação. A documentação pedagógica responde plenamente a esse princípio ao privilegiar a análise dos processos vivenciados pelas crianças, em vez da mensuração de resultados.

Conforme destaca Oliveira (2019, p. 186), "avaliar na Educação Infantil significa acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças para reorganizar a prática educativa".Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de avaliação e reafirma que o principal objetivo do registro pedagógico é subsidiar decisões que favoreçam novas experiências de aprendizagem.

Ao revisitar fotografias, vídeos, relatos escritos e demais registros produzidos no cotidiano, o professor consegue identificar aspectos que muitas vezes não foram percebidos durante a realização das atividades.

Essa análise permite compreender como os bebês estabelecem relações entre objetos, como desenvolvem a linguagem, de que maneira constroem vínculos afetivos e quais estratégias utilizam para resolver pequenos desafios presentes nas situações de brincadeira e exploração.

Segundo Malaguzzi (1999), a documentação pedagógica também constitui um processo permanente de pesquisa sobre a infância. Para o autor, registrar as experiências das crianças significa construir memória, produzir conhecimento e favorecer uma cultura de reflexão compartilhada entre professores, gestores, crianças e famílias. Assim, a documentação deixa de ser um procedimento burocrático para transformar-se em um elemento estruturante da prática pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do trabalho coletivo nas instituições de Educação Infantil. Quando compartilhados entre os profissionais, os registros tornam-se objeto de estudo, discussão e formação continuada. As equipes pedagógicas podem analisar conjuntamente as experiências documentadas, refletir sobre estratégias de intervenção, reorganizar espaços, materiais e tempos, além de construir propostas mais coerentes com os interesses manifestados pelos bebês.

Barbosa e Horn (2008) ressaltam que a documentação favorece uma pedagogia da escuta, na qual professores aprendem a interpretar as diferentes linguagens infantis e reconhecem as crianças como protagonistas do processo educativo.Essa concepção fortalece práticas democráticas, participativas e investigativas, valorizando a infância como tempo de produção de cultura e conhecimento.

A documentação pedagógica também amplia significativamente a relação entre instituição educativa e famílias. Ao compartilhar registros das experiências cotidianas, a escola aproxima os responsáveis do trabalho pedagógico desenvolvido, tornando visíveis aprendizagens que muitas vezes não são percebidas fora do ambiente escolar. Fotografias acompanhadas de narrativas, painéis, portfólios, exposições e relatórios descritivos permitem que as famílias compreendam o significado educativo das brincadeiras, das interações e das explorações realizadas pelos bebês.

Essa comunicação fortalece vínculos de confiança, promove maior participação das famílias e contribui para a construção de uma educação pautada na corresponsabilidade pelo desenvolvimento infantil. Quando conhecem os processos vivenciados pelas crianças, os familiares passam a reconhecer o valor pedagógico das experiências cotidianas e tornam-se parceiros mais ativos da instituição educativa.

Outro benefício da documentação consiste na valorização da identidade dos bebês. Ao acompanhar seus próprios registros, observar fotografias, reconhecer suas produções e revisitar experiências vividas, as crianças iniciam a construção de uma memória sobre si mesmas, fortalecendo sentimentos de pertencimento, autoestima e continuidade das aprendizagens. Embora ainda muito pequenas, os bebês demonstram interesse em revisitar imagens, reconhecer colegas e recordar experiências significativas, ampliando suas possibilidades de comunicação e interação.

Portanto, a documentação pedagógica consolida-se como uma prática investigativa, reflexiva e formativa que beneficia todos os envolvidos no processo educativo. Para os professores, constitui instrumento de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; para as crianças, representa o reconhecimento de suas aprendizagens e de seus direitos; para as famílias, promove transparência, diálogo e participação; e para a instituição, fortalece a construção de uma cultura pedagógica fundamentada na escuta, na pesquisa e na valorização da infância. Dessa maneira, documentar pedagogicamente significa atribuir visibilidade aos processos de aprendizagem dos bebês e reafirmar seu protagonismo desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica constitui uma das práticas mais significativas da Educação Infantil contemporânea, especialmente no trabalho desenvolvido com bebês na primeiríssima infância. Ao registrar, interpretar e compartilhar as experiências vivenciadas pelas crianças, o professor ultrapassa a função de mero observador e assume uma postura investigativa, reflexiva e comprometida com a construção de uma prática pedagógica centrada nos direitos das crianças e na valorização de suas múltiplas formas de expressão.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que documentar pedagogicamente não significa apenas reunir fotografias, vídeos ou relatórios, mas desenvolver um processo contínuo de observação, escuta sensível, interpretação e reflexão sobre os percursos de aprendizagem dos bebês. Essa prática possibilita tornar visíveis experiências que, muitas vezes, permanecem invisíveis aos olhos de quem observa apenas os resultados finais, valorizando os processos de desenvolvimento e reconhecendo cada criança como protagonista de sua própria aprendizagem.

Os fundamentos legais apresentados, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, reafirmam que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, respeitando os tempos, as singularidades e as potencialidades de cada criança. Nesse cenário, a documentação pedagógica consolida-se como um instrumento coerente com os princípios da educação inclusiva, democrática e humanizadora.

As contribuições de Loris Malaguzzi, Paulo Fochi, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Horn evidenciam que a documentação fortalece o planejamento docente, favorece processos avaliativos qualitativos, amplia a reflexão sobre a prática pedagógica e possibilita compreender as inúmeras maneiras pelas quais os bebês constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e da exploração do ambiente.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da relação entre instituição educativa e famílias. Ao compartilhar registros significativos do cotidiano, a escola aproxima os responsáveis do processo educativo, tornando mais transparente o trabalho desenvolvido e favorecendo a construção de uma parceria pautada no diálogo, na confiança e na corresponsabilidade pelo desenvolvimento infantil.

Conclui-se, portanto, que a documentação pedagógica deve ocupar lugar permanente no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Mais do que um recurso metodológico, ela representa uma concepção de educação que reconhece os bebês como sujeitos históricos, sociais, competentes e produtores de cultura desde os primeiros anos de vida. Investir em práticas documentais fundamentadas na observação sensível e na reflexão coletiva significa promover uma educação de maior qualidade, capaz de respeitar as infâncias, valorizar as aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

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

FOCHI, Paulo Sergio. Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein? Porto Alegre: Penso, 2015.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, 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.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTOR: CARMEN LUCIA ALCÂNTARA DA CRUZ

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço essencial da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, destinado a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a participação, a aprendizagem e a autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Desenvolvido de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, o AEE desempenha papel fundamental na eliminação de barreiras que dificultam o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado como estratégia para promover uma educação inclusiva de qualidade, discutindo seus fundamentos legais, o papel do professor especializado e as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas contribuições teóricas de Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto, Marcos José da Silveira Mazzotta, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Os resultados evidenciam que o AEE fortalece a inclusão escolar ao promover recursos de acessibilidade, práticas colaborativas e estratégias pedagógicas que respeitam as especificidades dos estudantes. Conclui-se que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado depende da articulação entre professores, gestores, famílias e demais profissionais da educação, assegurando o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Educação Especial; Acessibilidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

Specialized Educational Assistance (SEA): Pedagogical Strategies for the Promotion of Inclusive Education

Specialized Educational Assistance (SEA) is an essential service within Special Education from the perspective of inclusive education. It aims to identify, develop and organize pedagogical and accessibility resources that promote the participation, learning and autonomy of students who are the target audience of Special Education. Offered as a complementary or supplementary service to regular schooling, SEA plays a fundamental role in eliminating barriers that hinder access, participation, permanence and academic success. This article aims to analyze the importance of Specialized Educational Assistance as a strategy to promote quality inclusive education, discussing its legal foundations, the role of the specialized teacher and the pedagogical practices that support student development. This bibliographic study is based on the Brazilian Federal Constitution (1988), the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9.394/1996), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015), the National Common Curricular Base (BNCC), and the theoretical contributions of Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto, Marcos José da Silveira Mazzotta, Lev Vygotsky and Paulo Freire. The findings indicate that SEA strengthens school inclusion by promoting accessibility resources, collaborative practices and pedagogical strategies that respect students' individual needs. It is concluded that the effectiveness of Specialized Educational Assistance depends on collaboration among teachers, school leaders, families and other education professionals to ensure every student's right to learn and participate.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Inclusive Education; Special Education; Accessibility; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos maiores avanços das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, reafirmando o direito de todas as pessoas à educação de qualidade, sem qualquer forma de discriminação. Essa perspectiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo da escola e na compreensão de que todos os estudantes possuem potencialidades e capacidades para aprender quando lhes são garantidas condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um importante serviço da Educação Especial, organizado para identificar, elaborar e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O AEE não substitui o ensino comum; ao contrário, complementa ou suplementa a formação dos estudantes, contribuindo para que participem efetivamente das atividades desenvolvidas na classe regular.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e determina que o atendimento educacional especializado seja oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação.A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou importantes mudanças ao orientar que o Atendimento Educacional Especializado seja realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, articulado ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou a proteção aos direitos das pessoas com deficiência, assegurando igualdade de oportunidades e acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o compromisso com uma educação que respeite a diversidade e promova a equidade, orientando que todas as crianças e estudantes tenham acesso ao currículo por meio de práticas pedagógicas inclusivas, recursos de acessibilidade e estratégias que considerem suas necessidades específicas.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma profunda transformação das práticas pedagógicas e da organização das escolas. Para a autora, não é o estudante que deve adaptar-se à escola, mas a escola que precisa reorganizar-se para acolher e garantir a aprendizagem de todos.

Rosângela Gavioli Prieto (2006) destaca que a inclusão depende da atuação colaborativa entre professores da sala comum, professores do Atendimento Educacional Especializado, gestores, famílias e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Essa articulação fortalece a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e favorece a participação efetiva dos estudantes.

Marcos José da Silveira Mazzotta (2011) ressalta que a Educação Especial evoluiu de um modelo assistencialista para uma perspectiva baseada nos direitos humanos, reconhecendo que a diversidade constitui característica inerente aos ambientes escolares e que a inclusão representa compromisso ético e social da educação contemporânea.

Lev Vygotsky (2007) contribui para essa discussão ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e que a aprendizagem pode ser potencializada por meio da mediação adequada. Suas reflexões reforçam a importância de oferecer estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitem aos estudantes superar barreiras e desenvolver plenamente suas capacidades.Paulo Freire (2021) defende uma educação fundamentada no diálogo, no respeito às diferenças e na valorização da dignidade humana. Esses princípios fortalecem a construção de práticas inclusivas comprometidas com a participação de todos os estudantes e com a promoção da justiça social.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SEUS FUNDAMENTOS LEGAIS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais serviços da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Sua finalidade é identificar, elaborar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Desenvolvido de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, o AEE fortalece o direito à educação de qualidade, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades reais de desenvolver suas potencialidades.

A organização do Atendimento Educacional Especializado fundamenta-se em um conjunto de legislações nacionais e documentos internacionais que reconhecem a educação como direito humano fundamental. Esses dispositivos legais orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos e reafirmam o compromisso da escola com a equidade, a acessibilidade e a valorização da diversidade.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 208, inciso III, determina que o atendimento educacional especializado seja garantido às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando o princípio da inclusão escolar.A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconhece a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Em seu artigo 58, estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando serviços e recursos especializados para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Outro importante marco legal é a Declaração de Salamanca (1994), documento internacional que defende o direito de todas as crianças à educação em escolas comuns, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. A declaração representa um dos principais referenciais para a consolidação das políticas de educação inclusiva em diversos países, incluindo o Brasil.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fortaleceu significativamente a organização do Atendimento Educacional Especializado ao definir que esse serviço deve complementar ou suplementar a formação dos estudantes, sem substituir o ensino desenvolvido na sala de aula comum. O documento também orienta a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e destaca a importância da articulação entre o professor do AEE e os docentes do ensino regular.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. A legislação determina que as instituições educacionais promovam condições de acessibilidade, adaptações razoáveis, recursos de tecnologia assistiva e apoio necessário para garantir igualdade de oportunidades e participação plena dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que todas as crianças e estudantes têm direito de acessar o currículo escolar e desenvolver as competências gerais da Educação Básica. Para isso, torna-se indispensável eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais que possam limitar a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), a inclusão escolar exige mudanças profundas na organização das escolas. A autora afirma que não basta matricular estudantes com deficiência na escola regular; é necessário transformar práticas pedagógicas, currículos e formas de avaliação para garantir a participação efetiva e o sucesso escolar de todos.

Rosângela Gavioli Prieto (2006) destaca que o Atendimento Educacional Especializado constitui importante estratégia de apoio ao trabalho desenvolvido na sala comum. Sua função é oferecer recursos, adaptações e orientações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, sempre em articulação com os professores regentes e demais profissionais da escola.

Marcos José da Silveira Mazzotta (2011) ressalta que a evolução das políticas públicas brasileiras demonstra uma mudança de paradigma, substituindo modelos segregadores por uma concepção baseada nos direitos humanos, na cidadania e na valorização da diversidade. Nesse contexto, o AEE deixa de ser entendido como espaço isolado de atendimento e passa a integrar o projeto pedagógico da escola inclusiva.

Outro aspecto fundamental refere-se ao público-alvo da Educação Especial, definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado destina-se aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, oferecendo recursos e estratégias que favoreçam sua participação e aprendizagem no ensino comum.

Entre as atribuições do AEE destacam-se a elaboração de recursos pedagógicos acessíveis, a utilização de tecnologias assistivas, a produção de materiais adaptados, o ensino de sistemas de comunicação alternativa, a orientação quanto ao uso de recursos ópticos e não ópticos, o desenvolvimento de estratégias de acessibilidade e o apoio à autonomia dos estudantes.

Lev Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento humano pode ser ampliado quando o ambiente oferece mediações adequadas e oportunidades de aprendizagem. Essa perspectiva fundamenta a atuação do Atendimento Educacional Especializado, que busca eliminar barreiras e criar condições para que todos os estudantes desenvolvam plenamente suas capacidades.

Paulo Freire (2021) ressalta que educar implica reconhecer a dignidade, a autonomia e os direitos de cada sujeito. Sob essa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado representa uma prática comprometida com a justiça social, a equidade e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma escola democrática e verdadeiramente inclusiva.

Assim, os fundamentos legais que sustentam o Atendimento Educacional Especializado evidenciam que a inclusão escolar não constitui apenas uma exigência normativa, mas um compromisso ético com o direito de todos à educação. O AEE configura-se como um importante instrumento para promover acessibilidade, participação e aprendizagem, fortalecendo a construção de ambientes escolares capazes de acolher a diversidade e garantir oportunidades educacionais equitativas.

O PAPEL DO PROFESSOR DO AEE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel estratégico na consolidação da educação inclusiva. Sua atuação vai além do atendimento individualizado ao estudante, envolvendo o planejamento de recursos pedagógicos, a promoção da acessibilidade, a orientação aos professores da classe comum, o diálogo com as famílias e a articulação com a equipe gestora. Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE fortalece a construção de uma escola comprometida com a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, jamais substituindo o ensino realizado na sala de aula comum. Isso significa que o professor do AEE atua de forma integrada ao currículo escolar, oferecendo recursos, estratégias e orientações que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Uma das principais atribuições desse profissional consiste em identificar as necessidades educacionais específicas de cada estudante. Por meio da observação, da avaliação pedagógica e do diálogo com professores e familiares, o docente analisa as potencialidades, os desafios e as barreiras que interferem no processo de aprendizagem, planejando intervenções que respeitem as singularidades de cada educando.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), a função do professor do AEE não é adaptar o estudante à escola, mas colaborar para que a escola se transforme em um ambiente acessível e inclusivo. A autora destaca que a inclusão depende da reorganização das práticas pedagógicas e da eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem, reafirmando que todos os estudantes são capazes de aprender quando lhes são oferecidas condições adequadas.

Outra responsabilidade importante refere-se à elaboração de recursos pedagógicos acessíveis. O professor do AEE produz e adapta materiais didáticos, jogos, pranchas de comunicação, recursos táteis, textos ampliados, materiais em Braille, tecnologias assistivas e outros instrumentos que favorecem a participação dos estudantes nas atividades escolares. Esses recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem maior autonomia.

A utilização das tecnologias assistivas representa um importante eixo de atuação do Atendimento Educacional Especializado. Softwares leitores de tela, ampliadores de caracteres, comunicadores alternativos, teclados adaptados, lupas eletrônicas, materiais em relevo e dispositivos de acessibilidade possibilitam que estudantes com diferentes necessidades participem de forma mais ativa das atividades pedagógicas. Cabe ao professor orientar o uso desses recursos e acompanhar sua efetividade no cotidiano escolar.

Rosângela Gavioli Prieto (2006) destaca que o trabalho colaborativo constitui um dos pilares da educação inclusiva. O professor do AEE deve manter diálogo permanente com os docentes da sala comum, compartilhando informações, discutindo estratégias de ensino e planejando ações conjuntas. Essa parceria fortalece práticas pedagógicas inclusivas e evita que o atendimento especializado ocorra de forma isolada.

A articulação entre o professor do AEE e o professor da classe comum favorece a construção de adaptações curriculares, flexibilização de estratégias metodológicas, diversificação das formas de avaliação e organização de recursos que permitam a participação efetiva dos estudantes. Essa atuação integrada contribui para que a inclusão aconteça em todos os espaços da escola, e não apenas na Sala de Recursos Multifuncionais.

Outro aspecto essencial refere-se à orientação às famílias. O professor do AEE estabelece diálogo constante com os responsáveis, compartilhando informações sobre o desenvolvimento dos estudantes, esclarecendo dúvidas, orientando quanto ao uso de recursos pedagógicos e fortalecendo a parceria entre escola e família. Essa colaboração amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a continuidade das experiências educativas fora do ambiente escolar.

Marcos José da Silveira Mazzotta (2011) ressalta que a inclusão depende da participação conjunta de todos os segmentos da comunidade escolar. Gestores, professores, famílias e profissionais especializados precisam atuar de forma articulada para construir uma cultura institucional baseada no respeito às diferenças e na garantia dos direitos educacionais.

Lev Vygotsky (2007) afirma que a aprendizagem ocorre nas interações sociais mediadas por sujeitos mais experientes. Nesse sentido, o professor do AEE exerce importante função de mediador, criando condições para que os estudantes desenvolvam suas capacidades por meio de estratégias diferenciadas, recursos acessíveis e intervenções pedagógicas adequadas às suas necessidades.

A formação continuada também representa um compromisso permanente desse profissional. As transformações nas políticas públicas, nas tecnologias assistivas e nas práticas pedagógicas exigem constante atualização, possibilitando que o professor desenvolva novas competências para responder aos desafios da educação inclusiva contemporânea.

Paulo Freire (2021) destaca que ensinar exige respeito aos saberes, diálogo e compromisso ético com a dignidade humana. Esses princípios orientam a atuação do professor do AEE, que reconhece cada estudante como sujeito de direitos, valoriza suas potencialidades e promove práticas pedagógicas fundamentadas na equidade, na participação e na autonomia.

Outro elemento importante refere-se à avaliação pedagógica contínua. O professor do Atendimento Educacional Especializado acompanha o desenvolvimento dos estudantes por meio da observação sistemática, dos registros pedagógicos e da análise das estratégias utilizadas. Essa avaliação orienta o planejamento das intervenções e possibilita reorganizar continuamente as ações desenvolvidas, garantindo maior efetividade ao atendimento.

Portanto, o professor do Atendimento Educacional Especializado constitui um agente fundamental para a construção de práticas inclusivas. Sua atuação, baseada na mediação pedagógica, na produção de recursos acessíveis, no trabalho colaborativo e na valorização das potencialidades dos estudantes, fortalece a inclusão escolar e contribui para a construção de uma educação comprometida com a equidade, a participação e o direito de todos à aprendizagem.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM

A efetivação da educação inclusiva depende da adoção de estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e assegurem condições para que todos os estudantes participem ativamente do processo educativo. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel fundamental ao organizar recursos de acessibilidade, adaptar materiais didáticos e colaborar com a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A perspectiva inclusiva parte do princípio de que as diferenças fazem parte da realidade escolar e devem ser consideradas no planejamento pedagógico. Assim, as estratégias desenvolvidas no AEE não têm como objetivo simplificar o currículo, mas eliminar barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento, promovendo equidade e igualdade de oportunidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que todas as escolas desenvolvam práticas que assegurem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante da Educação Básica. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve ser flexível e considerar diferentes formas de ensinar, aprender, comunicar-se e participar.

Uma das estratégias mais importantes consiste na adaptação de recursos pedagógicos. O professor do AEE pode elaborar materiais em diferentes formatos, como textos ampliados, materiais em Braille, recursos táteis, jogos adaptados, pranchas de comunicação alternativa, atividades com apoio visual, vídeos legendados e materiais concretos que favoreçam a compreensão dos conteúdos. Essas adaptações garantem maior acessibilidade e possibilitam que os estudantes participem das atividades em igualdade de condições.

Outro recurso essencial refere-se às tecnologias assistivas, que compreendem produtos, equipamentos, metodologias, estratégias e serviços destinados a ampliar a funcionalidade e a autonomia das pessoas com deficiência. Softwares leitores de tela, sintetizadores de voz, teclados adaptados, comunicadores alternativos, mouses especiais, ampliadores de caracteres e aplicativos educacionais acessíveis representam importantes instrumentos para favorecer a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), a inclusão escolar não depende apenas da presença física do estudante na escola, mas da criação de condições efetivas para sua participação. Isso exige que os recursos pedagógicos sejam planejados considerando as potencialidades dos estudantes, e não apenas suas limitações.

Outra estratégia importante consiste na utilização de metodologias ativas. Projetos investigativos, aprendizagem baseada em problemas, atividades colaborativas, jogos pedagógicos, oficinas, experimentações e práticas interdisciplinares favorecem a participação de todos os estudantes, respeitando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Essas metodologias ampliam o protagonismo estudantil e fortalecem a construção coletiva do conhecimento.

Rosângela Gavioli Prieto (2006) ressalta que práticas pedagógicas inclusivas devem promover diferentes possibilidades de acesso ao currículo, permitindo que cada estudante demonstre seus conhecimentos por múltiplas formas de expressão. Isso implica diversificar estratégias de ensino e flexibilizar procedimentos metodológicos sempre que necessário.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui outro recurso importante para estudantes com limitações na comunicação oral. Pranchas de símbolos, aplicativos específicos, sistemas pictográficos e dispositivos eletrônicos favorecem a interação, ampliam a participação nas atividades escolares e fortalecem a autonomia dos estudantes.

A organização dos espaços escolares também influencia diretamente a aprendizagem. Ambientes acessíveis, sinalização adequada, mobiliário adaptado, boa iluminação, circulação segura e eliminação de barreiras arquitetônicas favorecem a participação de todos os estudantes. Além da acessibilidade física, é fundamental promover uma cultura escolar acolhedora, baseada no respeito, na cooperação e na valorização das diferenças.

Lev Vygotsky (2007) afirma que a aprendizagem é potencializada quando o ambiente oferece mediações adequadas. Dessa forma, recursos pedagógicos acessíveis e estratégias diferenciadas permitem que os estudantes avancem em seu desenvolvimento, superando desafios por meio do apoio oferecido pelos professores e pelos colegas.

Outro aspecto essencial refere-se à avaliação inclusiva. Avaliar, na perspectiva da educação inclusiva, significa acompanhar continuamente os processos de aprendizagem, considerando os avanços individuais, as estratégias utilizadas e as potencialidades de cada estudante. A avaliação deve assumir caráter diagnóstico e formativo, orientando o planejamento pedagógico e evitando práticas excludentes baseadas apenas em resultados padronizados.

Paulo Freire (2021) ressalta que a avaliação precisa estar comprometida com o crescimento dos educandos, respeitando seus tempos e reconhecendo suas possibilidades de desenvolvimento. Essa concepção fortalece práticas avaliativas que valorizam o percurso de aprendizagem e incentivam a construção da autonomia.

A parceria entre o professor do AEE, os docentes da sala comum, a equipe gestora, os profissionais de apoio e as famílias constitui outro elemento indispensável para o sucesso da inclusão. Reuniões de planejamento, estudos de caso, acompanhamento conjunto e diálogo permanente favorecem a construção de estratégias compartilhadas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Marcos José da Silveira Mazzotta (2011) destaca que a educação inclusiva somente se consolida quando toda a comunidade escolar assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes. A inclusão não é atribuição exclusiva do professor do AEE, mas compromisso coletivo da escola.Conclui-se que as estratégias pedagógicas e os recursos de acessibilidade representam elementos essenciais para promover a aprendizagem na perspectiva inclusiva. A utilização de tecnologias assistivas, adaptações pedagógicas, metodologias ativas, avaliação formativa e trabalho colaborativo fortalece a construção de uma escola que reconhece a diversidade como valor educativo e assegura oportunidades reais de desenvolvimento para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado constitui um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva, contribuindo para a eliminação de barreiras e para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa e o suplementa, oferecendo recursos pedagógicos, estratégias de acessibilidade e apoio especializado que favorecem a participação plena dos estudantes na vida escolar.

As reflexões apresentadas demonstraram que a legislação brasileira consolidou importantes avanços ao reconhecer a educação inclusiva como direito fundamental. Documentos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão e a Base Nacional Comum Curricular reforçam o compromisso do Estado e das instituições escolares com a construção de uma educação acessível, equitativa e de qualidade.

Também foi possível compreender que o professor do Atendimento Educacional Especializado desempenha papel estratégico na promoção da inclusão, atuando de forma colaborativa com os docentes da sala comum, a equipe gestora e as famílias. Sua atuação, fundamentada na mediação pedagógica, na elaboração de recursos acessíveis e na orientação das práticas educativas, fortalece o desenvolvimento da autonomia, da participação e da aprendizagem dos estudantes.

As estratégias pedagógicas discutidas, como a utilização de tecnologias assistivas, adaptações curriculares, metodologias ativas, Comunicação Aumentativa e Alternativa, avaliação formativa e trabalho colaborativo, demonstram que a inclusão depende da transformação das práticas pedagógicas e da construção de ambientes acessíveis e acolhedores. Essas ações favorecem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e contribuem para uma escola mais democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação Inclusiva: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

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

A ESCUTA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VALORIZANDO AS VOZES, OS GESTOS E AS EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS

AUTOR: RITA DE CÁSSIA ALVES DOS SANTOS LEÃO

RESUMO

A escuta sensível constitui um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos, participativos e produtores de conhecimentos e culturas. Na Educação Infantil, escutar significa ir além da atenção às palavras pronunciadas pelas crianças, compreendendo também seus gestos, movimentos, expressões corporais, brincadeiras, desenhos, silêncios e diferentes formas de manifestação. Este artigo tem como propósito refletir sobre a importância da escuta sensível no cotidiano da Educação Infantil, destacando suas contribuições para o protagonismo infantil, o planejamento pedagógico e a construção de relações baseadas no respeito e na valorização das singularidades. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em estudos sobre infância, educação e práticas pedagógicas, bem como em documentos orientadores da Educação Infantil. A discussão evidencia que uma prática baseada na escuta exige do professor uma postura de observação, disponibilidade, acolhimento e diálogo, permitindo identificar interesses, necessidades, sentimentos e potencialidades das crianças. A escuta também contribui para a elaboração de propostas pedagógicas mais significativas, pois possibilita que o planejamento seja construído a partir das experiências concretas vivenciadas pelo grupo. Conclui-se que escutar as crianças é reconhecer sua capacidade de participar da vida educativa e garantir que suas diferentes linguagens sejam consideradas como formas legítimas de expressão e construção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escuta Sensível. Infância. Protagonismo Infantil. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Sensitive listening is a fundamental element for the construction of pedagogical practices that recognize children as active and participatory subjects and producers of knowledge and culture. In Early Childhood Education, listening means going beyond paying attention to children's spoken words, also understanding their gestures, movements, bodily expressions, play, drawings, silences, and different forms of expression. This article aims to reflect on the importance of sensitive listening in Early Childhood Education, highlighting its contributions to children's protagonism, pedagogical planning, and the construction of relationships based on respect and appreciation of individual characteristics. This is a qualitative bibliographic study based on research on childhood, education, and pedagogical practices, as well as guiding documents for Early Childhood Education. The discussion shows that a practice based on listening requires teachers to adopt an attitude of observation, availability, acceptance, and dialogue, enabling them to identify children's interests, needs, feelings, and potential. Listening also contributes to the development of more meaningful pedagogical proposals, as it allows planning to be based on the concrete experiences lived by the group. It is concluded that listening to children means recognizing their ability to participate in educational life and ensuring that their different languages are considered legitimate forms of expression and knowledge construction.

Keywords: Early Childhood Education. Sensitive Listening. Childhood. Children's Protagonism. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, caracterizada por experiências nas quais as crianças constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras, da exploração dos espaços e das diferentes formas de expressão. Nesse contexto, reconhecer a criança como sujeito ativo implica também reconhecer sua capacidade de comunicar aquilo que pensa, sente, deseja e necessita. A escuta sensível apresenta-se, portanto, como uma dimensão indispensável da prática pedagógica, pois possibilita ao professor compreender as crianças para além de suas manifestações verbais.

Escutar uma criança não significa simplesmente ouvir aquilo que ela diz. A escuta envolve atenção, presença, observação e disponibilidade para compreender diferentes linguagens. Uma criança pode expressar interesse por determinado assunto por meio de uma brincadeira recorrente; pode demonstrar desconforto por meio do silêncio ou de mudanças no comportamento; pode revelar curiosidade por meio de perguntas, gestos ou movimentos. Essas manifestações precisam ser observadas e interpretadas pelo professor.

A concepção de criança presente nas atuais orientações para a Educação Infantil reconhece meninos e meninas como sujeitos históricos e de direitos, capazes de produzir cultura, participar das relações sociais e construir conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular destaca, entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o direito de expressar-se, garantindo às crianças oportunidades para manifestar suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas e opiniões.

Nessa perspectiva, a escuta constitui uma atitude pedagógica que contribui para transformar as relações estabelecidas no cotidiano da instituição. Quando o professor se dispõe verdadeiramente a escutar, passa a perceber elementos que poderiam permanecer invisíveis em uma prática centrada exclusivamente nas atividades previamente planejadas.

A escuta sensível também está relacionada ao reconhecimento das múltiplas linguagens infantis. As crianças comunicam-se por meio da fala, mas também utilizam o corpo, o olhar, o desenho, a música, o movimento, a brincadeira, o faz de conta e outras formas de expressão. Valorizar essas linguagens significa ampliar a compreensão sobre aquilo que as crianças estão aprendendo e sobre a maneira como se relacionam com o mundo.

A perspectiva de Loris Malaguzzi contribui significativamente para essa compreensão ao destacar a multiplicidade das linguagens das crianças e a importância de criar condições para que elas possam expressar suas ideias de diferentes maneiras. A criança não possui apenas uma forma de comunicar aquilo que pensa; ao contrário, possui inúmeras possibilidades expressivas que precisam ser reconhecidas e valorizadas no contexto educativo.

A escuta também está diretamente relacionada ao planejamento pedagógico. Ao observar e ouvir as crianças, o professor identifica interesses que podem orientar novas propostas. Uma pergunta feita durante uma brincadeira, uma curiosidade manifestada diante de um fenômeno ou o interesse persistente por determinado objeto podem constituir importantes pontos de partida para experiências educativas.

Dessa maneira, o planejamento deixa de ser compreendido como uma sequência rígida de atividades previamente determinadas e passa a considerar os acontecimentos e interesses que emergem do cotidiano. Isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas uma intencionalidade capaz de dialogar com as manifestações das crianças.

Outro aspecto importante refere-se ao protagonismo infantil. Escutar significa também permitir que as crianças tenham voz e participação nas situações que envolvem sua própria experiência educativa. Escolher materiais, sugerir brincadeiras, participar da organização dos espaços, compartilhar opiniões e colaborar na construção de projetos são formas de exercer esse protagonismo.

Entretanto, desenvolver uma prática baseada na escuta sensível exige mudanças na postura do professor. É necessário superar a ideia de que o adulto é o único detentor do conhecimento e reconhecer que as crianças possuem saberes, experiências e formas próprias de interpretar a realidade. Como destaca Freire (1996), ensinar exige disponibilidade para o diálogo e abertura para aprender também na relação com o outro.

A escuta, portanto, não deve ocorrer apenas em momentos específicos ou em atividades planejadas. Ela precisa fazer parte da rotina. Durante a chegada, a alimentação, as brincadeiras, os momentos de higiene, as explorações e as interações cotidianas, o professor encontra oportunidades para observar e compreender as crianças.

A ESCUTA SENSÍVEL COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A escuta sensível na Educação Infantil representa uma postura pedagógica que reconhece a criança como sujeito capaz de comunicar, participar, interpretar e transformar as experiências vivenciadas no cotidiano. Escutar, nessa perspectiva, não se restringe ao ato de ouvir palavras, mas envolve uma atitude atenta diante das diversas manifestações infantis. O professor precisa observar aquilo que as crianças dizem, fazem, demonstram, repetem, recusam, imaginam e criam, compreendendo que todas essas ações podem revelar aspectos importantes de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A concepção contemporânea de infância rompe com a ideia de que a criança é apenas receptora das ações dos adultos. A criança participa ativamente das relações sociais e constrói conhecimentos a partir das experiências que vivencia. Por essa razão, uma prática pedagógica comprometida com os direitos infantis precisa criar condições para que ela tenha voz e possa participar das decisões e experiências que fazem parte de seu cotidiano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as práticas pedagógicas devem considerar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, garantindo experiências que promovam diferentes formas de expressão e aprendizagem. Isso implica reconhecer que as manifestações infantis precisam ser acolhidas e consideradas no planejamento pedagógico.Escutar uma criança, portanto, significa estar disponível para compreender o que ela comunica em diferentes situações. Uma criança que observa atentamente uma atividade, que se recusa a participar de determinada proposta, que repete uma brincadeira ou que demonstra interesse insistente por determinado objeto está comunicando algo. Essas manifestações não devem ser imediatamente classificadas como adequadas ou inadequadas, mas observadas e interpretadas.

Nesse processo, o professor precisa desenvolver uma atitude investigativa. Em vez de perguntar apenas se a criança realizou determinada atividade corretamente, é necessário procurar compreender o que ela está tentando fazer, quais hipóteses está construindo e quais sentidos atribui à experiência.

Vygotsky (2007) destaca a importância das relações sociais para o desenvolvimento infantil, demonstrando que a aprendizagem ocorre em processos de interação e mediação. A relação entre professor e criança, portanto, não deve ser estabelecida apenas pela transmissão de informações, mas pela construção de experiências compartilhadas nas quais o diálogo possui papel fundamental.

A escuta sensível também exige que o professor respeite os diferentes ritmos das crianças. Nem todas expressam seus pensamentos da mesma maneira ou no mesmo tempo. Algumas crianças são mais comunicativas verbalmente, enquanto outras utilizam predominantemente gestos, expressões corporais, desenhos ou brincadeiras para manifestar suas ideias.

Essa diversidade precisa ser considerada na organização das práticas pedagógicas. Quando a instituição valoriza apenas a fala como forma legítima de comunicação, corre o risco de invisibilizar crianças que se expressam de outras maneiras. Ampliar a escuta significa justamente reconhecer essas diferentes formas de participação.

ESCUTAR PARA COMPREENDER AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA INFÂNCIA

A infância é marcada pela multiplicidade de linguagens. As crianças utilizam o corpo, o movimento, o desenho, a pintura, a música, a dança, a brincadeira simbólica, a construção, o olhar e a linguagem oral para expressar pensamentos e sentimentos.

Malaguzzi (1999), ao desenvolver a experiência das escolas de Reggio Emilia, destacou a existência das chamadas “cem linguagens” da criança, conceito que evidencia a diversidade de formas utilizadas pelos pequenos para conhecer e representar o mundo. Essa perspectiva contribui para ampliar o olhar do professor e compreender que a expressão infantil não pode ser limitada à comunicação verbal.

Uma criança que desenha repetidamente determinado elemento pode estar demonstrando interesse, curiosidade ou preocupação. Outra que cria uma narrativa durante uma brincadeira de faz de conta pode estar elaborando experiências vivenciadas em seu cotidiano. Um gesto aparentemente simples pode comunicar emoções ou necessidades.

O professor precisa estar atento a esses sinais. Isso não significa interpretar arbitrariamente todos os comportamentos infantis, mas observar com cuidado, relacionar diferentes situações e dialogar com a criança sempre que possível.

A observação torna-se, nesse sentido, uma ferramenta fundamental para a escuta. Registrar falas, atitudes, brincadeiras e interações permite ao professor acompanhar processos que não seriam percebidos em uma observação superficial.

A documentação pedagógica contribui para esse processo porque possibilita reunir evidências das experiências infantis. Fotografias, desenhos, produções, registros escritos e falas das crianças podem revelar aprendizagens, interesses e hipóteses.

Mais do que registrar o que aconteceu, é necessário refletir sobre o significado dessas experiências. O registro deve provocar perguntas no próprio professor: O que essa criança está demonstrando? O que despertou seu interesse? Que conhecimentos já possui? Que novas experiências poderiam ampliar essa aprendizagem?

Dessa forma, a escuta transforma-se em instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica.

ESCUTA, ACOLHIMENTO E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

A escuta sensível também possui uma dimensão afetiva. Para que uma criança se sinta segura para expressar aquilo que pensa e sente, precisa perceber que suas manifestações são acolhidas pelos adultos.

O vínculo construído entre professor e criança é fundamental nesse processo. Quando o adulto demonstra interesse genuíno pelo que a criança comunica, cria condições para que ela desenvolva confiança e segurança para participar das experiências coletivas.

O acolhimento não significa concordar com todas as atitudes da criança, mas reconhecer seus sentimentos e ajudá-la a compreender e expressar aquilo que está vivenciando. Diante de um conflito, por exemplo, o professor pode acolher o sentimento da criança e, simultaneamente, ajudá-la a buscar outras formas de resolver a situação.

A escuta também está relacionada ao respeito. Respeitar a criança significa considerar suas características individuais, sua história, suas experiências familiares, suas formas de comunicação e seus tempos de aprendizagem.

Uma prática baseada na escuta evita comparações constantes entre crianças e procura compreender cada uma em sua singularidade. O objetivo não é fazer com que todas respondam da mesma maneira, mas garantir oportunidades para que cada criança possa participar e desenvolver suas potencialidades.

A ESCUTA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Quando o professor passa a escutar de maneira mais atenta, sua própria prática pode ser transformada. As manifestações das crianças oferecem informações importantes para avaliar se determinada proposta está sendo significativa, se o ambiente precisa ser reorganizado ou se um interesse específico pode originar novas experiências.

Assim, a escuta possui relação direta com a reflexão docente. O professor deixa de ser apenas executor de atividades previamente estabelecidas e passa a atuar como pesquisador do cotidiano infantil.

Essa postura exige flexibilidade. Um planejamento bem elaborado não precisa ser rígido. Ao contrário, deve permitir que novos interesses e acontecimentos sejam incorporados ao percurso pedagógico.

Se durante uma brincadeira as crianças descobrem um pequeno animal no jardim e demonstram grande curiosidade, por exemplo, esse acontecimento pode tornar-se ponto de partida para observações, pesquisas, histórias, desenhos e conversas. O professor aproveita uma situação real para ampliar as aprendizagens.

A escuta, portanto, não diminui a intencionalidade pedagógica; ela a fortalece. Ao conhecer melhor o grupo, o professor pode elaborar propostas mais adequadas às necessidades, aos interesses e às possibilidades das crianças.

Nesse sentido, escutar é também planejar. É observar o presente para construir experiências futuras.

Uma Educação Infantil comprometida com a escuta sensível reconhece que as crianças têm muito a dizer, mesmo quando ainda não dominam plenamente a linguagem oral. Seus corpos, brincadeiras, desenhos, expressões e relações constituem formas legítimas de comunicação.

Cabe ao professor desenvolver um olhar atento e uma postura aberta ao diálogo, construindo uma prática pedagógica na qual ouvir, observar, acolher e interpretar sejam ações permanentes do cotidiano educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a escuta sensível constitui um princípio fundamental para a construção de uma Educação Infantil que reconheça e valorize as crianças em sua integralidade. Escutar não significa apenas ouvir aquilo que é dito verbalmente, mas estar atento às diferentes formas pelas quais as crianças comunicam seus pensamentos, sentimentos, desejos, necessidades, descobertas e conhecimentos.

As vozes infantis manifestam-se por meio de múltiplas linguagens. Gestos, movimentos, olhares, desenhos, brincadeiras, expressões corporais, músicas, silêncios e interações constituem importantes formas de comunicação. Quando essas manifestações são consideradas pelo professor, amplia-se a possibilidade de compreender as singularidades de cada criança e de construir práticas pedagógicas mais coerentes com suas necessidades e interesses.

Nesse sentido, a escuta sensível está diretamente relacionada à concepção de criança como sujeito de direitos, participante e produtora de cultura. A criança não deve ocupar uma posição passiva no processo educativo, aguardando que o adulto determine permanentemente o que fazer, como fazer e quando fazer. É necessário garantir oportunidades para que ela participe, escolha, opine, questione, proponha e contribua para a construção das experiências vivenciadas no cotidiano.

Outro aspecto importante diz respeito ao papel do professor. Uma prática baseada na escuta exige disponibilidade, observação, sensibilidade e capacidade de reflexão. O professor precisa aprender a olhar para além do comportamento aparente, buscando compreender os sentidos presentes nas ações infantis. Ao observar uma brincadeira, uma fala, um desenho ou um gesto, pode identificar interesses e hipóteses que servirão como referência para o planejamento de novas propostas.

A escuta também possibilita uma aproximação mais significativa entre planejamento e realidade. Quando o professor considera aquilo que as crianças manifestam, consegue elaborar experiências mais contextualizadas e significativas. O planejamento deixa, assim, de ser entendido como uma sequência rígida e passa a constituir um processo flexível, aberto às descobertas e aos acontecimentos que emergem no cotidiano.

A documentação pedagógica assume papel relevante nesse percurso. Registros escritos, fotografias, desenhos, falas e produções das crianças permitem tornar visíveis processos de aprendizagem que muitas vezes não aparecem em atividades convencionais. Ao analisar esses registros, o professor pode refletir sobre sua própria prática e identificar novos caminhos para ampliar as experiências das crianças.

Também foi possível perceber que a escuta sensível possui uma dimensão afetiva. Uma criança que percebe que suas ideias são respeitadas e que seus sentimentos são acolhidos tende a desenvolver maior segurança para participar das relações e experiências coletivas. A escuta contribui, portanto, para a construção de vínculos baseados no respeito, na confiança e no reconhecimento das singularidades.

Entretanto, colocar a escuta em prática exige superar desafios. Entre eles estão a organização de rotinas excessivamente rígidas, a valorização predominante da linguagem verbal, a pressão por resultados imediatos e a dificuldade de reconhecer as manifestações infantis como elementos legítimos do processo educativo. Superar esses desafios requer formação continuada e reflexão permanente sobre as concepções de infância que orientam o trabalho pedagógico.

Dessa maneira, a escuta sensível não deve ser compreendida como uma técnica isolada, mas como uma postura ética e pedagógica diante das crianças. Escutar implica reconhecer que elas possuem conhecimentos, experiências, sentimentos e diferentes formas de interpretar o mundo. Implica também compreender que o professor, ao ensinar, permanece aberto à possibilidade de aprender com aquilo que as crianças expressam.

Conclui-se que uma Educação Infantil verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral precisa criar espaços e tempos para que as crianças sejam ouvidas e possam se expressar de diferentes maneiras. Valorizar suas vozes, seus gestos e suas múltiplas linguagens significa garantir uma educação mais participativa, democrática, acolhedora e respeitosa.

Assim, a escuta sensível apresenta-se como um caminho para transformar as relações pedagógicas e fortalecer o protagonismo infantil. Ao escutar com atenção e intencionalidade, o professor não apenas compreende melhor as crianças, mas também amplia suas próprias possibilidades de planejar, mediar e avaliar as experiências educativas. Dessa forma, escutar as crianças é reconhecer sua existência, sua competência, sua singularidade e seu direito de participar ativamente da construção de suas próprias experiências de infância.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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.

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

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

MALAGUZZI, Loris. Histórias, 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.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

AUTOR :STEPHANIE GOMES DA ROCHA

RESUMO

A resolução de problemas constitui uma importante estratégia para o ensino da Matemática, especialmente por possibilitar que os estudantes desenvolvam conhecimentos para além da memorização de procedimentos e fórmulas. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da resolução de problemas como recurso pedagógico para o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Básica. A abordagem considera a necessidade de promover práticas que estimulem o raciocínio lógico, a interpretação, a criatividade, a argumentação, a autonomia e a capacidade de elaborar diferentes estratégias diante de situações desafiadoras. A resolução de problemas permite que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem, estabelecendo relações entre os conhecimentos matemáticos e diferentes situações presentes no cotidiano escolar e social. O estudo apresenta uma abordagem de natureza bibliográfica, fundamentada em contribuições teóricas da Educação Matemática e em discussões acerca do papel da resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se também a importância da atuação docente como mediadora, criando situações que favoreçam a investigação, o diálogo, a formulação de hipóteses e a análise dos resultados. Conclui-se que a resolução de problemas pode contribuir significativamente para uma aprendizagem matemática mais contextualizada, reflexiva e significativa, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias à formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Matemática. Resolução de Problemas. Pensamento Matemático. Raciocínio Lógico. Aprendizagem.

ABSTRACT

Problem solving is an important strategy for Mathematics teaching, especially because it enables students to develop knowledge beyond the memorization of procedures and formulas. In this context, this article aims to discuss the importance of problem solving as a pedagogical resource for the development of mathematical thinking in Basic Education. The approach considers the need to promote practices that stimulate logical reasoning, interpretation, creativity, argumentation, autonomy, and the ability to develop different strategies when facing challenging situations. Problem solving allows students to actively participate in the learning process by establishing relationships between mathematical knowledge and different situations present in school and social contexts. This study adopts a bibliographic approach, based on theoretical contributions from Mathematics Education and discussions concerning the role of problem solving in the teaching and learning process. The importance of the teacher's role as a mediator is also emphasized, creating situations that encourage investigation, dialogue, hypothesis formulation, and analysis of results. It is concluded that problem solving can significantly contribute to more contextualized, reflective, and meaningful mathematical learning, fostering the development of competencies necessary for students' integral education.

Keywords: Mathematics Education. Problem Solving. Mathematical Thinking. Logical Reasoning. Learning.

INTRODUÇÃO

A Matemática desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolver problemas, da argumentação e da tomada de decisões em diferentes situações da vida cotidiana. Mais do que ensinar números, operações e fórmulas, a Educação Matemática contemporânea busca promover a construção de conhecimentos que permitam aos alunos compreender, interpretar e transformar a realidade por meio do pensamento matemático. Nesse cenário, torna-se necessário superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na memorização de procedimentos, favorecendo metodologias que coloquem o estudante como protagonista de sua aprendizagem.

Entre as abordagens mais significativas para esse propósito destaca-se a resolução de problemas, compreendida como uma estratégia metodológica capaz de mobilizar conhecimentos, estimular a investigação e desenvolver habilidades cognitivas complexas. Quando os estudantes são desafiados a enfrentar situações para as quais não possuem uma resposta imediata, passam a elaborar hipóteses, selecionar estratégias, justificar seus procedimentos e analisar criticamente os resultados obtidos. Esse processo amplia a compreensão dos conceitos matemáticos e fortalece a autonomia intelectual.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao defender um ensino de Matemática voltado para o desenvolvimento de competências, valorizando a resolução de problemas, a comunicação matemática, a argumentação e o pensamento crítico. Dessa forma, o conhecimento matemático deixa de ser apresentado como um conjunto de regras prontas e passa a ser construído por meio de experiências investigativas que estabelecem relações entre os conteúdos escolares e as situações vivenciadas pelos estudantes.

Entretanto, muitos desafios ainda permeiam o ensino da Matemática na Educação Básica. É comum encontrar práticas pedagógicas que priorizam exercícios repetitivos e avaliações baseadas apenas na obtenção da resposta correta, limitando as oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias próprias e compreendam o significado dos conceitos estudados. Como consequência, muitos estudantes passam a associar a Matemática à dificuldade, à insegurança e à memorização mecânica, distanciando-se de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental refletir sobre metodologias que favoreçam uma aprendizagem mais ativa, participativa e contextualizada. A resolução de problemas apresenta-se como uma possibilidade capaz de transformar a sala de aula em um espaço de investigação, colaboração e construção coletiva do conhecimento, permitindo que diferentes formas de pensar sejam valorizadas e discutidas.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância da resolução de problemas como estratégia para o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Básica. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, busca-se discutir as contribuições dessa abordagem para o fortalecimento do raciocínio lógico, da criatividade, da argumentação e da autonomia dos estudantes, bem como refletir sobre o papel do professor na mediação de práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem matemática significativa e socialmente relevante.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O ensino da Matemática passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas. Durante muito tempo, predominou uma concepção baseada na transmissão de conteúdos, na repetição de procedimentos e na memorização de regras. Embora o domínio de procedimentos e algoritmos continue sendo importante, atualmente compreende-se que aprender Matemática envolve também interpretar situações, estabelecer relações, formular hipóteses, argumentar, comunicar ideias e utilizar diferentes estratégias para solucionar desafios.

Nesse contexto, a resolução de problemas assume papel de destaque, pois permite que os conteúdos matemáticos sejam trabalhados de maneira dinâmica e investigativa. Um problema não deve ser compreendido simplesmente como uma questão que exige a aplicação de uma operação já conhecida. Ele precisa representar um desafio que leve o estudante a mobilizar conhecimentos e buscar caminhos para construir uma solução.

De acordo com Polya (1995), o processo de resolução de um problema pode ser organizado em quatro etapas fundamentais: compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano e verificar a solução encontrada. Essas etapas não devem ser vistas como uma sequência rígida, mas como possibilidades para organizar o pensamento e desenvolver estratégias de resolução.

Na primeira etapa, o estudante precisa compreender o que está sendo solicitado, identificar as informações disponíveis e estabelecer relações entre os dados apresentados. Essa fase é fundamental, pois muitas dificuldades observadas nas aulas de Matemática não estão necessariamente relacionadas à incapacidade de realizar cálculos, mas à dificuldade de interpretar situações e compreender o que está sendo solicitado.

Na segunda etapa, ocorre a elaboração de estratégias. O estudante pode utilizar diferentes recursos para encontrar uma solução, como desenhos, esquemas, tabelas, estimativas, cálculos mentais, materiais manipuláveis ou operações convencionais. A diversidade de estratégias deve ser valorizada pelo professor, pois demonstra que o conhecimento matemático pode ser construído por diferentes caminhos.

A terceira etapa corresponde à execução da estratégia escolhida. Nesse momento, o estudante coloca em prática o planejamento realizado e acompanha o desenvolvimento de seu raciocínio. É importante que o professor não se preocupe apenas com a resposta final, mas observe o percurso realizado pelo aluno, identificando avanços, dificuldades e possíveis equívocos.

A última etapa consiste na verificação da solução. O estudante deve analisar se a resposta encontrada realmente responde à questão apresentada, se os procedimentos utilizados foram adequados e se existe outra maneira de solucionar o problema. Essa prática contribui para desenvolver uma postura reflexiva diante da própria aprendizagem.

Portanto, a resolução de problemas possibilita uma mudança importante na dinâmica da sala de aula. O professor deixa de ser apenas aquele que apresenta regras e procedimentos e passa a atuar como mediador, enquanto o estudante assume uma posição mais ativa na construção do conhecimento. A aula torna-se um espaço de investigação, diálogo e compartilhamento de diferentes formas de pensar.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

O pensamento matemático não se limita à capacidade de efetuar operações. Ele envolve a habilidade de reconhecer padrões, estabelecer relações, fazer estimativas, levantar hipóteses, argumentar e buscar soluções para situações novas. A resolução de problemas contribui diretamente para esse desenvolvimento porque coloca o estudante diante de situações que exigem reflexão e tomada de decisões.

Ao resolver um problema, o estudante precisa selecionar informações relevantes, identificar aquilo que já conhece e relacionar seus conhecimentos com a situação apresentada. Esse processo favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e possibilita uma compreensão mais ampla dos conceitos matemáticos.

Além disso, diferentes estudantes podem solucionar um mesmo problema utilizando estratégias distintas. Um aluno pode optar por realizar uma operação, enquanto outro pode utilizar um desenho, uma tabela ou uma representação concreta. A socialização dessas estratégias permite que a turma conheça diferentes formas de raciocínio e perceba que a Matemática não se resume à aplicação de um único procedimento.

Nesse sentido, a comunicação matemática também ganha importância. Ao explicar como chegou a determinado resultado, o estudante organiza seu pensamento e desenvolve a capacidade de argumentar. A interação entre os alunos possibilita ainda que eles comparem estratégias, questionem procedimentos e construam novos conhecimentos a partir das contribuições dos colegas.

A resolução de problemas também pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Quando uma situação não apresenta um caminho de solução previamente indicado, o estudante precisa experimentar possibilidades e avaliar quais estratégias podem ser utilizadas. Esse movimento favorece uma postura investigativa e amplia sua capacidade de lidar com situações desconhecidas.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da autonomia. Ao perceber que é capaz de construir estratégias próprias para resolver situações matemáticas, o estudante passa a confiar mais em sua capacidade de aprender. A Matemática deixa de ser percebida apenas como uma disciplina composta por regras difíceis e passa a ser compreendida como uma área do conhecimento na qual é possível investigar, experimentar e construir soluções.

A terceira etapa corresponde à execução da estratégia escolhida. Nesse momento, o estudante coloca em prática o planejamento realizado e acompanha o desenvolvimento de seu raciocínio. É importante que o professor não se preocupe apenas com a resposta final, mas observe o percurso realizado pelo aluno, identificando avanços, dificuldades e possíveis equívocos.

A última etapa consiste na verificação da solução. O estudante deve analisar se a resposta encontrada realmente responde à questão apresentada, se os procedimentos utilizados foram adequados e se existe outra maneira de solucionar o problema. Essa prática contribui para desenvolver uma postura reflexiva diante da própria aprendizagem.

Portanto, a resolução de problemas possibilita uma mudança importante na dinâmica da sala de aula. O professor deixa de ser apenas aquele que apresenta regras e procedimentos e passa a atuar como mediador, enquanto o estudante assume uma posição mais ativa na construção do conhecimento. A aula torna-se um espaço de investigação, diálogo e compartilhamento de diferentes formas de pensar.

O desenvolvimento do pensamento matemático não se limita à capacidade de efetuar operações. Ele envolve a habilidade de reconhecer padrões, estabelecer relações, fazer estimativas, levantar hipóteses, argumentar e buscar soluções para situações novas. A resolução de problemas contribui diretamente para esse desenvolvimento porque coloca o estudante diante de situações que exigem reflexão e tomada de decisões.

Ao resolver um problema, o estudante precisa selecionar informações relevantes, identificar aquilo que já conhece e relacionar seus conhecimentos com a situação apresentada. Esse processo favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e possibilita uma compreensão mais ampla dos conceitos matemáticos.

Além disso, diferentes estudantes podem solucionar um mesmo problema utilizando estratégias distintas. Um aluno pode optar por realizar uma operação, enquanto outro pode utilizar um desenho, uma tabela ou uma representação concreta. A socialização dessas estratégias permite que a turma conheça diferentes formas de raciocínio e perceba que a Matemática não se resume à aplicação de um único procedimento.

Nesse sentido, a comunicação matemática também ganha importância. Ao explicar como chegou a determinado resultado, o estudante organiza seu pensamento e desenvolve a capacidade de argumentar. A interação entre os alunos possibilita ainda que eles comparem estratégias, questionem procedimentos e construam novos conhecimentos a partir das contribuições dos colegas.

A resolução de problemas também pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Quando uma situação não apresenta um caminho de solução previamente indicado, o estudante precisa experimentar possibilidades e avaliar quais estratégias podem ser utilizadas. Esse movimento favorece uma postura investigativa e amplia sua capacidade de lidar com situações desconhecidas.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da autonomia. Ao perceber que é capaz de construir estratégias próprias para resolver situações matemáticas, o estudante passa a confiar mais em sua capacidade de aprender. A Matemática deixa de ser percebida apenas como uma disciplina composta por regras difíceis e passa a ser compreendida como uma área do conhecimento na qual é possível investigar, experimentar e construir soluções.

Para que a resolução de problemas produza resultados significativos, é fundamental que as situações propostas estejam relacionadas aos conhecimentos e às experiências dos estudantes. Problemas contextualizados podem contribuir para que os alunos percebam a presença da Matemática em diferentes situações do cotidiano.

Questões envolvendo compras, horários, medidas, jogos, organização de objetos, receitas, distâncias e planejamento de atividades são exemplos de contextos que podem ser utilizados para desenvolver conceitos matemáticos. Entretanto, contextualizar não significa apenas inserir números em histórias do cotidiano. É necessário que a situação apresente um desafio matemático que exija reflexão e mobilização de conhecimentos.

A escolha dos problemas deve considerar também a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos estudantes. Uma proposta adequada precisa representar um desafio possível de ser enfrentado, oferecendo oportunidades para que o aluno avance a partir dos conhecimentos que já possui.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, problemas envolvendo quantidades, comparação, composição e decomposição de números, medidas e situações de compra podem favorecer a construção de conceitos matemáticos. À medida que os estudantes avançam, podem ser propostas situações envolvendo proporcionalidade, porcentagem, geometria, estatística, álgebra e outros campos da Matemática.

Outro recurso importante é a utilização de materiais concretos. Objetos, jogos, blocos, fichas, réguas, dinheiro fictício e outros recursos podem auxiliar os estudantes na representação de determinadas situações. Entretanto, o uso desses materiais precisa estar articulado a objetivos pedagógicos claros, para que o estudante avance progressivamente da experiência concreta para representações mais abstratas.

A atuação do professor é fundamental para que a resolução de problemas seja efetivamente utilizada como estratégia de aprendizagem. Seu papel não consiste em apresentar imediatamente o procedimento correto, mas em criar condições para que os estudantes possam pensar, testar estratégias e construir respostas.

Durante a resolução de uma atividade, o professor pode utilizar perguntas que estimulem a reflexão, como: “O que o problema está perguntando?”, “Quais informações são importantes?”, “Existe outra maneira de resolver?”, “Como podemos verificar a resposta?” e “Por que essa estratégia funciona?”.

Essas intervenções ajudam o estudante a desenvolver consciência sobre seu próprio processo de pensamento. O professor passa a conhecer melhor as estratégias utilizadas pelos alunos e pode identificar quais conceitos já foram compreendidos e quais ainda precisam ser retomados.

Também é necessário valorizar o erro como elemento do processo educativo. O erro pode revelar o raciocínio utilizado pelo estudante e indicar uma possibilidade de intervenção pedagógica. Em vez de simplesmente informar que determinada resposta está incorreta, o professor pode incentivar o aluno a revisar seu procedimento, identificar onde ocorreu a dificuldade e buscar uma nova estratégia.

Dessa forma, a avaliação também pode assumir caráter formativo. O professor acompanha o processo de resolução, observa as estratégias utilizadas, registra dificuldades e utiliza essas informações para reorganizar sua prática pedagógica. A avaliação deixa de estar concentrada apenas no resultado final e passa a considerar o percurso de aprendizagem.

A resolução de problemas pode ser articulada a diversas metodologias e recursos. Jogos matemáticos, atividades em grupo, projetos, tecnologias digitais, materiais manipuláveis e situações investigativas podem ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Os jogos, por exemplo, podem criar desafios que exigem planejamento, tomada de decisões e elaboração de estratégias. Quando utilizados com objetivos pedagógicos definidos, podem favorecer o desenvolvimento do raciocínio e tornar as experiências matemáticas mais envolventes.

As tecnologias digitais também podem contribuir para a resolução de problemas, principalmente quando utilizadas para representar situações, realizar simulações, explorar gráficos, investigar padrões ou testar hipóteses. Entretanto, é importante destacar que a tecnologia deve estar a serviço dos objetivos educacionais, e não ser utilizada apenas como elemento de entretenimento.

O trabalho colaborativo constitui outra possibilidade relevante. Ao resolver problemas em duplas ou grupos, os estudantes têm a oportunidade de discutir ideias, apresentar argumentos e aprender com diferentes formas de raciocínio. A cooperação também favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação e convivência.

A resolução de problemas pode ainda contribuir para práticas mais inclusivas. Ao permitir diferentes estratégias de solução, o professor amplia as possibilidades de participação dos estudantes, respeitando diferentes ritmos, conhecimentos prévios e formas de aprendizagem.

Também é necessário valorizar o erro como elemento do processo educativo. O erro pode revelar o raciocínio utilizado pelo estudante e indicar uma possibilidade de intervenção pedagógica. Em vez de simplesmente informar que determinada resposta está incorreta, o professor pode incentivar o aluno a revisar seu procedimento, identificar onde ocorreu a dificuldade e buscar uma nova estratégia.

Dessa forma, a avaliação também pode assumir caráter formativo. O professor acompanha o processo de resolução, observa as estratégias utilizadas, registra dificuldades e utiliza essas informações para reorganizar sua prática pedagógica. A avaliação deixa de estar concentrada apenas no resultado final e passa a considerar o percurso de aprendizagem.

A resolução de problemas pode ser articulada a diversas metodologias e recursos. Jogos matemáticos, atividades em grupo, projetos, tecnologias digitais, materiais manipuláveis e situações investigativas podem ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Os jogos, por exemplo, podem criar desafios que exigem planejamento, tomada de decisões e elaboração de estratégias. Quando utilizados com objetivos pedagógicos definidos, podem favorecer o desenvolvimento do raciocínio e tornar as experiências matemáticas mais envolventes.

As tecnologias digitais também podem contribuir para a resolução de problemas, principalmente quando utilizadas para representar situações, realizar simulações, explorar gráficos, investigar padrões ou testar hipóteses. Entretanto, é importante destacar que a tecnologia deve estar a serviço dos objetivos educacionais, e não ser utilizada apenas como elemento de entretenimento.

O trabalho colaborativo constitui outra possibilidade relevante. Ao resolver problemas em duplas ou grupos, os estudantes têm a oportunidade de discutir ideias, apresentar argumentos e aprender com diferentes formas de raciocínio. A cooperação também favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação e convivência.

A resolução de problemas pode ainda contribuir para práticas mais inclusivas. Ao permitir diferentes estratégias de solução, o professor amplia as possibilidades de participação dos estudantes, respeitando diferentes ritmos, conhecimentos prévios e formas de aprendizagem.

Nem todos os estudantes desenvolvem o raciocínio matemático da mesma maneira ou no mesmo ritmo. Por isso, é importante oferecer diferentes formas de representação e expressão. Um aluno pode demonstrar seu raciocínio por meio de desenhos; outro pode utilizar materiais concretos; outro pode preferir registrar cálculos ou explicar oralmente sua estratégia.

Essa diversidade não deve ser vista como obstáculo, mas como uma característica natural do processo educativo. Cabe ao professor planejar situações que possibilitem a participação de todos e realizar intervenções diferenciadas quando necessário.

Assim, a resolução de problemas representa uma importante possibilidade para transformar o ensino da Matemática em uma experiência mais significativa, investigativa e participativa. Ao estimular o estudante a compreender situações, formular hipóteses, escolher estratégias, testar possibilidades e analisar resultados, essa abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático e para a formação de sujeitos mais autônomos diante dos desafios escolares e cotidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resolução de problemas constitui uma estratégia pedagógica de grande relevância para o ensino da Matemática, pois possibilita superar práticas centradas exclusivamente na memorização de regras, fórmulas e procedimentos. Ao propor situações que exigem interpretação, investigação, elaboração de estratégias e tomada de decisões, o professor cria oportunidades para que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento matemático.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o desenvolvimento do pensamento matemático está diretamente relacionado à capacidade de analisar situações, estabelecer relações, formular hipóteses, argumentar e buscar diferentes caminhos para solucionar desafios. Nesse sentido, a resolução de problemas contribui para que os estudantes compreendam que a Matemática está presente em diferentes situações da vida cotidiana e que seus conhecimentos podem ser utilizados de maneira prática, crítica e criativa.

Também se evidenciou a importância de valorizar os diferentes procedimentos utilizados pelos estudantes. Uma mesma situação pode apresentar diferentes possibilidades de resolução, e a socialização dessas estratégias contribui para ampliar a compreensão dos conceitos matemáticos. Dessa forma, o erro deixa de ser entendido apenas como uma resposta inadequada e passa a constituir uma oportunidade para analisar o raciocínio desenvolvido e identificar novas possibilidades de aprendizagem.

O papel do professor mostra-se fundamental nesse processo. Mais do que transmitir procedimentos prontos, cabe ao docente criar situações desafiadoras, realizar intervenções adequadas, estimular questionamentos e promover momentos de diálogo e reflexão. A mediação pedagógica permite que os estudantes avancem gradualmente em seus conhecimentos e desenvolvam maior autonomia diante das situações matemáticas.

A utilização de jogos, materiais concretos, tecnologias digitais, atividades colaborativas e situações relacionadas ao cotidiano também pode ampliar as possibilidades de trabalho com a resolução de problemas. Entretanto, esses recursos precisam estar articulados aos objetivos de aprendizagem e ao planejamento pedagógico, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento do raciocínio e da compreensão matemática.

Outro aspecto relevante diz respeito à inclusão. Ao aceitar diferentes formas de pensar e resolver uma situação, a prática baseada em problemas possibilita que estudantes com diferentes ritmos e características participem do processo de aprendizagem. A valorização da diversidade de estratégias contribui para uma Educação Matemática mais democrática e acessível.Conclui-se, portanto, que a resolução de problemas representa uma importante possibilidade para o desenvolvimento do pensamento matemático e para a construção de uma aprendizagem mais significativa. Sua utilização contribui não apenas para a aquisição de conhecimentos específicos da Matemática, mas também para o desenvolvimento da criatividade, autonomia, capacidade de argumentação, pensamento crítico e confiança dos estudantes.

Dessa maneira, investir em práticas pedagógicas que valorizem a resolução de problemas significa reconhecer que aprender Matemática não consiste apenas em encontrar respostas corretas, mas em compreender situações, levantar possibilidades, construir estratégias, justificar ideias e refletir sobre os resultados. Cabe à escola e aos professores promover experiências que permitam aos estudantes perceber a Matemática como uma área de conhecimento dinâmica, presente em suas vidas e fundamental para sua formação integral.

REFERÊNCIAS

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

DANTE, Luiz Roberto. Didática da resolução de problemas de matemática. São Paulo: Ática, 2009.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. Bolema, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, 2011.

POLYA, George. A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Resolução de problemas: matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAN DE WALLE, John A. Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NUNES, Terezinha; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 2011.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA A EDUCAÇÃO

AUTOR:LUCIANA DOS SANTOS FERNANDES DURÃES

RESUMO

A presença da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional vem provocando transformações nas formas de ensinar, aprender, pesquisar e produzir conhecimentos. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições e os limites da Inteligência Artificial enquanto recurso pedagógico, considerando suas possibilidades para o planejamento docente, a personalização da aprendizagem, a produção de materiais didáticos e o desenvolvimento de novas estratégias educacionais. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos e documentos que discutem a relação entre tecnologia, inteligência artificial e educação. A utilização responsável da IA pode ampliar as possibilidades pedagógicas e oferecer recursos capazes de apoiar professores e estudantes em diferentes etapas do processo educativo. Entretanto, sua inserção no ambiente escolar também apresenta desafios relacionados à formação docente, à privacidade e proteção de dados, à confiabilidade das informações, à desigualdade de acesso às tecnologias, à autoria e à necessidade de preservar o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Destaca-se, portanto, que a Inteligência Artificial não deve substituir a atuação do professor, mas ser compreendida como uma ferramenta de apoio, cuja utilização exige planejamento, mediação pedagógica e princípios éticos. Conclui-se que a IA pode contribuir significativamente para uma educação mais inovadora e diversificada, desde que sua utilização esteja vinculada aos objetivos educacionais e orientada por uma perspectiva humanizada, crítica, inclusiva e responsável.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação. Tecnologia Educacional. Prática Docente. Aprendizagem.

ABSTRACT

The presence of Artificial Intelligence (AI) in education has been transforming the ways of teaching, learning, researching, and producing knowledge. In this context, this article aims to analyze the contributions and limitations of Artificial Intelligence as a pedagogical resource, considering its possibilities for teacher planning, personalized learning, teaching material production, and the development of new educational strategies. This is a bibliographic study based on research and documents addressing the relationship between technology, artificial intelligence, and education. The responsible use of AI can expand pedagogical possibilities and provide resources capable of supporting teachers and students at different stages of the educational process. However, its implementation in schools also presents challenges related to teacher training, privacy and data protection, information reliability, unequal access to technologies, authorship, and the need to preserve students' critical thinking and autonomy. Therefore, Artificial Intelligence should not replace teachers' work, but rather be understood as a support tool whose use requires planning, pedagogical mediation, and ethical principles. It is concluded that AI can significantly contribute to a more innovative and diversified education, provided that its use is aligned with educational objectives and guided by a humanized, critical, inclusive, and responsible perspective.

Keywords: Artificial Intelligence. Education. Educational Technology. Teaching Practice. Learning.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais no cotidiano da sociedade tem provocado mudanças significativas nas formas de comunicação, trabalho, acesso à informação e construção do conhecimento. No campo educacional, essas transformações apresentam novos desafios e possibilidades para professores, estudantes e instituições de ensino. Entre as tecnologias que mais têm despertado debates encontra-se a Inteligência Artificial (IA), especialmente com a expansão de ferramentas capazes de produzir textos, imagens, respostas, traduções, atividades e diferentes tipos de conteúdos em poucos segundos. Sua crescente utilização exige que a escola reflita sobre as possibilidades pedagógicas desses recursos e, ao mesmo tempo, sobre os cuidados necessários para seu uso responsável.

A Inteligência Artificial pode contribuir para ampliar os recursos disponíveis aos professores, auxiliando no planejamento de aulas, na elaboração de materiais, na adaptação de atividades e na criação de propostas diversificadas de aprendizagem. Para os estudantes, pode representar uma ferramenta de apoio à pesquisa, à organização de informações e à exploração de diferentes formas de conhecimento. Entretanto, o uso da IA no ambiente educacional não deve ser compreendido como solução automática para os desafios existentes. Sua utilização exige intencionalidade pedagógica, acompanhamento docente e capacidade crítica para avaliar as informações produzidas.

A UNESCO destaca que a utilização da inteligência artificial na educação deve estar fundamentada em princípios de inclusão, equidade, ética, proteção de dados e centralidade humana. A organização também ressalta a necessidade de desenvolver competências específicas para que os professores possam utilizar essas tecnologias de maneira consciente e pedagogicamente adequada.

Diante desse cenário, torna-se necessário discutir não apenas as contribuições da Inteligência Artificial para a educação, mas também seus limites e desafios. Questões relacionadas à autoria, à privacidade, à confiabilidade das informações, à desigualdade de acesso, à dependência tecnológica e à formação dos professores precisam fazer parte do debate educacional.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a Inteligência Artificial como recurso pedagógico, destacando suas contribuições e seus limites para o processo de ensino e aprendizagem. Busca-se refletir sobre as possibilidades de utilização dessa tecnologia como ferramenta de apoio à prática docente, sem desconsiderar a importância da mediação humana, do pensamento crítico, da autonomia dos estudantes e dos princípios éticos que devem orientar a educação contemporânea.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A incorporação da Inteligência Artificial ao campo educacional representa uma das transformações mais significativas relacionadas ao avanço das tecnologias digitais. Diferentemente de recursos tecnológicos utilizados apenas para apresentar conteúdos ou facilitar o acesso a informações, as ferramentas de IA podem interagir com os usuários, produzir diferentes tipos de materiais, responder a perguntas, sugerir estratégias e adaptar determinados conteúdos às necessidades apresentadas. Essa característica amplia as possibilidades de utilização pedagógica, mas também exige uma reflexão cuidadosa sobre os objetivos e as formas de utilização desses recursos.

No contexto escolar, a Inteligência Artificial pode ser utilizada como ferramenta de apoio ao planejamento do professor. A partir de determinados objetivos de aprendizagem, pode auxiliar na elaboração de atividades, sugestões de projetos, questões, situações-problema, textos e materiais complementares. Entretanto, o conteúdo produzido pela ferramenta precisa ser analisado pelo docente antes de ser utilizado, considerando a faixa etária dos estudantes, o currículo, o contexto da turma e os objetivos estabelecidos.

A IA também pode contribuir para a diversificação das estratégias pedagógicas. Um mesmo conteúdo pode ser apresentado por meio de diferentes linguagens, como textos, perguntas, exemplos, roteiros de atividades ou propostas de pesquisa. Essa possibilidade pode favorecer professores que precisam planejar atividades diferenciadas para estudantes com diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem.Outro aspecto importante está relacionado à personalização do ensino. Algumas ferramentas de IA permitem produzir respostas ou atividades considerando determinadas características apresentadas pelo usuário. No entanto, é necessário compreender que personalizar não significa simplesmente gerar uma atividade diferente para cada estudante. A personalização pedagógica exige conhecimento sobre o aluno, acompanhamento de seu desenvolvimento e decisões fundamentadas em objetivos educacionais. Nesse processo, a atuação do professor continua sendo indispensável.

A Inteligência Artificial pode ainda favorecer o desenvolvimento da autonomia dos estudantes quando utilizada como instrumento de investigação. Em vez de fornecer respostas prontas, o professor pode propor atividades nas quais os alunos utilizem a tecnologia para comparar informações, identificar possíveis erros, formular perguntas e avaliar diferentes respostas. Dessa maneira, a IA passa a ser utilizada como objeto de análise e investigação, e não apenas como mecanismo para obter respostas rápidas.

Essa perspectiva é especialmente importante diante do crescimento das ferramentas de IA generativa. Sistemas capazes de produzir textos e respostas podem facilitar determinadas tarefas, mas também podem estimular práticas de reprodução e diminuir o envolvimento intelectual dos estudantes quando utilizados sem orientação. Por essa razão, o professor precisa estabelecer critérios claros para o uso dessas ferramentas e propor atividades que valorizem a autoria, a argumentação e a reflexão.

A UNESCO destaca que a IA generativa apresenta oportunidades para a educação, mas sua utilização deve estar acompanhada de orientações que considerem aspectos pedagógicos, éticos e relacionados à proteção de dados. A organização defende uma abordagem centrada no ser humano, na qual a tecnologia seja utilizada para ampliar as possibilidades educacionais sem substituir a autonomia e a responsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Outro campo de aplicação está relacionado à produção de materiais acessíveis. Recursos tecnológicos podem auxiliar na adaptação de textos, na simplificação de determinadas explicações, na elaboração de perguntas e na organização de conteúdos em diferentes formatos. Essas possibilidades podem contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas, desde que sejam utilizadas com acompanhamento profissional e considerando as necessidades reais dos estudantes.A IA também pode apoiar processos de avaliação. O professor pode utilizar ferramentas tecnológicas para elaborar questões, organizar critérios ou sugerir possibilidades de feedback. Entretanto, a avaliação da aprendizagem envolve aspectos que não podem ser reduzidos à análise automática de respostas. Conhecer o estudante, compreender suas dificuldades, acompanhar seu desenvolvimento e interpretar suas produções exige sensibilidade e conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, a Inteligência Artificial deve ser entendida como recurso complementar. A tecnologia pode agilizar determinadas tarefas e ampliar possibilidades, mas não substitui o planejamento, a criatividade, a experiência e a capacidade de decisão do professor. A mediação docente continua sendo essencial para transformar um recurso tecnológico em uma experiência efetivamente educativa.

A formação dos professores constitui, portanto, uma condição importante para o uso adequado da IA. Não basta disponibilizar ferramentas digitais nas escolas; é necessário criar oportunidades para que os educadores compreendam como esses recursos funcionam, quais são suas possibilidades, quais riscos apresentam e como podem ser relacionados aos objetivos curriculares. A UNESCO publicou, em 2025, um marco de competências para professores que contempla dimensões como ética da IA, fundamentos e aplicações, pedagogia e desenvolvimento profissional.

A formação também precisa abordar questões relacionadas à autoria e ao uso ético da tecnologia. Os estudantes precisam compreender que utilizar uma ferramenta de IA para produzir um trabalho não significa necessariamente construir conhecimento. É necessário aprender a questionar as informações recebidas, verificar fontes, reformular ideias, produzir argumentos próprios e reconhecer quando uma ferramenta tecnológica foi utilizada.

Portanto, o potencial pedagógico da Inteligência Artificial está diretamente relacionado à intencionalidade com que ela é utilizada. Quando empregada de maneira planejada, crítica e responsável, pode ampliar os recursos disponíveis para professores e estudantes e favorecer novas experiências de aprendizagem. Quando utilizada sem orientação, entretanto, pode estimular dependência, reprodução de informações, desinformação e redução da participação intelectual.

Dessa maneira, a Inteligência Artificial pode ocupar um espaço relevante na educação contemporânea, desde que seja compreendida como ferramenta de apoio e não como substituta da relação pedagógica. Seu verdadeiro potencial está na possibilidade de ampliar experiências, apoiar professores, diversificar recursos e estimular novas formas de aprender, mantendo o ser humano no centro do processo educativo.

CONTRIBUIÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

A utilização da Inteligência Artificial no contexto educacional pode proporcionar diferentes contribuições para o ensino e a aprendizagem, especialmente quando integrada ao planejamento pedagógico de maneira consciente e responsável. A tecnologia pode auxiliar na criação de atividades, na organização de conteúdos, na elaboração de materiais didáticos e na construção de propostas que estimulem a participação dos estudantes. Entretanto, suas contribuições não devem ser avaliadas apenas pela rapidez com que produz informações, mas principalmente pela capacidade de favorecer experiências educativas significativas.

Para o professor, uma das possibilidades mais evidentes está relacionada ao planejamento. Ferramentas de IA podem auxiliar na elaboração inicial de sequências didáticas, propostas de atividades, questões, projetos e materiais complementares. Isso pode contribuir para otimizar determinadas tarefas, permitindo que o docente disponha de mais tempo para aspectos que exigem sua análise profissional, como o acompanhamento dos estudantes, a avaliação e a organização das intervenções pedagógicas.

A tecnologia também pode colaborar com a diversificação das atividades. Em uma mesma turma, os estudantes apresentam diferentes conhecimentos prévios, ritmos de aprendizagem e formas de compreender os conteúdos. A IA pode auxiliar na elaboração de propostas com diferentes níveis de complexidade, desde que o professor faça a seleção e adaptação dos materiais produzidos.

Outra contribuição está relacionada ao acesso a diferentes formas de explicação. Um determinado conteúdo pode ser apresentado por meio de exemplos, perguntas, comparações, situações práticas ou diferentes linguagens. Essa variedade pode contribuir para que o estudante tenha novas oportunidades de compreender conceitos que inicialmente apresentaram dificuldades.

A Inteligência Artificial também pode favorecer processos de aprendizagem mais personalizados. Ferramentas tecnológicas podem oferecer sugestões a partir das respostas ou necessidades apresentadas pelos usuários. Contudo, essa possibilidade precisa estar associada à mediação docente, pois somente o professor conhece de maneira ampla o contexto da turma, as relações estabelecidas entre os estudantes e os objetivos pedagógicos que orientam o trabalho.

No processo de aprendizagem, a IA pode ser utilizada como ferramenta de pesquisa e investigação. O professor pode propor situações nas quais os estudantes consultem uma ferramenta, analisem a resposta obtida e posteriormente comparem suas informações com livros, artigos, sites institucionais e outras fontes. Essa prática contribui para desenvolver competências relacionadas à seleção e avaliação de informações.

Essa perspectiva pode fortalecer o pensamento crítico. Em vez de aceitar automaticamente uma resposta produzida pela tecnologia, o estudante aprende a questioná-la. Pode verificar se existem informações incorretas, identificar contradições, buscar fontes confiáveis e construir uma resposta própria. Dessa forma, a IA deixa de ser apenas uma ferramenta de consulta e passa a ser utilizada como recurso para desenvolver habilidades de análise e reflexão.

A tecnologia também pode favorecer a criatividade. Ferramentas de IA podem ajudar a gerar ideias iniciais para histórias, projetos, atividades, situações-problema e produções artísticas. Entretanto, o trabalho pedagógico deve estimular o estudante a modificar, questionar e ampliar essas ideias, preservando sua participação autoral.

No campo da inclusão, a Inteligência Artificial apresenta possibilidades relacionadas à adaptação de materiais e à oferta de diferentes formas de acesso aos conteúdos. Recursos tecnológicos podem auxiliar na organização de textos, elaboração de explicações alternativas e criação de materiais que considerem determinadas necessidades educacionais. Ainda assim, qualquer adaptação deve ser analisada pelo professor e, quando necessário, por profissionais especializados.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de ampliar o diálogo com os estudantes. Algumas ferramentas podem responder perguntas e oferecer explicações em diferentes momentos, permitindo que o aluno explore determinado conteúdo de acordo com suas dúvidas. Entretanto, esse recurso não deve substituir a interação humana, especialmente porque a aprendizagem envolve dimensões sociais, afetivas e culturais que ultrapassam a transmissão de informações.

A IA pode também contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Educadores podem utilizar ferramentas tecnológicas para pesquisar conceitos, comparar metodologias, organizar ideias e conhecer novas possibilidades didáticas. O uso profissional da tecnologia, contudo, deve estar acompanhado de formação contínua e de uma postura crítica diante das informações geradas.

Assim, as contribuições da Inteligência Artificial para a educação estão relacionadas principalmente à ampliação das possibilidades pedagógicas. A tecnologia pode apoiar o planejamento, diversificar atividades, favorecer pesquisas, auxiliar na produção de materiais e estimular novas formas de interação com o conhecimento. Seu potencial, entretanto, depende da maneira como é integrada ao processo educativo.

É fundamental reconhecer que a IA não possui a capacidade de substituir a experiência, a sensibilidade e o julgamento pedagógico do professor. A tecnologia pode produzir respostas, mas não conhece integralmente a realidade de uma turma, suas relações, necessidades, dificuldades e potencialidades. Por essa razão, sua utilização deve ocorrer dentro de uma proposta pedagógica planejada e orientada por objetivos claros.

LIMITES, DESAFIOS E QUESTÕES ÉTICAS NO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Apesar das inúmeras possibilidades proporcionadas pela Inteligência Artificial, sua presença na educação também apresenta limites e desafios que precisam ser considerados. A utilização indiscriminada dessas ferramentas pode gerar consequências negativas para o processo de aprendizagem, especialmente quando a tecnologia passa a substituir o esforço intelectual, a pesquisa e a autoria dos estudantes.

Um dos principais desafios está relacionado à confiabilidade das informações. Sistemas de inteligência artificial podem produzir respostas aparentemente corretas, mas que apresentam erros, informações incompletas ou interpretações inadequadas. Por isso, o conteúdo gerado pela tecnologia não deve ser considerado automaticamente verdadeiro. O desenvolvimento da capacidade de verificar informações torna-se essencial em uma sociedade na qual o acesso aos conteúdos é cada vez mais rápido.

Outro desafio importante envolve a autoria. Quando um estudante utiliza uma ferramenta de IA para produzir integralmente uma atividade, existe o risco de que o processo de aprendizagem seja reduzido. A produção de um texto, por exemplo, não deve representar apenas a obtenção de um material pronto, mas uma oportunidade para desenvolver leitura, escrita, organização de ideias, argumentação e capacidade crítica.

Nesse sentido, a escola precisa construir orientações claras sobre o uso dessas ferramentas. Proibir completamente a IA pode não ser suficiente para enfrentar os desafios contemporâneos, enquanto permitir seu uso sem critérios pode comprometer processos importantes de aprendizagem. É necessário ensinar os estudantes a utilizar a tecnologia de maneira ética, consciente e responsável.

A privacidade e a proteção de dados também constituem questões fundamentais. Ao utilizar determinadas ferramentas, professores e estudantes podem inserir informações pessoais, textos, imagens ou dados relacionados às atividades escolares. Por essa razão, é necessário conhecer as políticas de privacidade dos serviços utilizados e evitar o compartilhamento de informações sensíveis.

A desigualdade de acesso representa outro limite relevante. Nem todos os estudantes possuem equipamentos adequados, conexão de qualidade ou acesso às mesmas ferramentas. Se a utilização da IA ocorrer sem considerar essa realidade, pode ampliar desigualdades educacionais já existentes. O acesso às tecnologias precisa estar associado a políticas de inclusão digital e condições adequadas de utilização.

A formação docente também constitui um desafio. Muitos professores ainda precisam de oportunidades para compreender o funcionamento das ferramentas de IA, seus limites e suas possibilidades pedagógicas. A formação continuada deve abordar tanto aspectos técnicos quanto questões relacionadas à ética, à avaliação, à autoria e à segurança digital.

Outro ponto importante é o risco de dependência tecnológica. Se estudantes utilizarem a IA constantemente para responder perguntas, escrever textos ou solucionar problemas, podem reduzir as oportunidades de desenvolver determinadas habilidades de forma autônoma. O objetivo da tecnologia deve ser ampliar a capacidade de aprender e não substituir o processo de pensamento.

Por essa razão, o professor precisa propor atividades que exijam participação efetiva dos estudantes. Projetos, debates, apresentações, experimentos, resolução de problemas, produções autorais e atividades colaborativas podem ser combinados ao uso da IA, garantindo que a tecnologia seja utilizada como instrumento e não como substituta da aprendizagem.

Também é necessário considerar questões relacionadas aos vieses presentes nos sistemas de inteligência artificial. As ferramentas são desenvolvidas a partir de grandes volumes de dados e podem reproduzir determinadas perspectivas ou apresentar respostas inadequadas a diferentes contextos culturais e sociais. Por isso, a utilização pedagógica deve envolver análise crítica e atenção à diversidade.

A UNESCO recomenda que a utilização da IA generativa na educação seja orientada por princípios de inclusão, equidade, transparência, proteção de dados e centralidade humana. A organização também destaca a importância de avaliar a adequação das ferramentas aos contextos educacionais antes de sua adoção.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais importante. Quanto maior a presença da tecnologia, maior é a necessidade de desenvolver competências humanas que não podem ser reduzidas à capacidade de produzir informações. Empatia, criatividade, pensamento crítico, comunicação, cooperação, responsabilidade e capacidade de tomar decisões continuam sendo fundamentais para a formação dos estudantes.

A escola precisa, portanto, assumir uma postura equilibrada diante da Inteligência Artificial. Não se trata de rejeitar a inovação tecnológica, mas também não se deve aceitá-la de maneira acrítica. É necessário compreender suas possibilidades, reconhecer seus limites e estabelecer critérios para seu uso pedagógico.

A utilização responsável da IA exige uma cultura escolar baseada no diálogo e na formação. Professores, estudantes, gestores e famílias precisam compreender que as tecnologias devem estar a serviço dos objetivos educacionais. Quando utilizada de forma ética e planejada, a inteligência artificial pode contribuir para ampliar as oportunidades de aprendizagem; quando utilizada sem orientação, pode comprometer a autonomia, a autoria e a qualidade do processo educativo.

Dessa maneira, os limites da Inteligência Artificial não diminuem sua importância como recurso pedagógico. Pelo contrário, reforçam a necessidade de uma utilização consciente, mediada e humanizada. O desafio da educação contemporânea consiste em aproveitar os benefícios proporcionados pelas novas tecnologias sem abandonar os princípios fundamentais da educação: formação integral, autonomia, pensamento crítico, inclusão e valorização das relações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da Inteligência Artificial no campo educacional representa uma transformação importante nas formas de ensinar, aprender, pesquisar e produzir conhecimentos. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a IA apresenta diversas possibilidades pedagógicas, podendo contribuir para o planejamento docente, a produção de materiais, a diversificação das atividades, o acesso às informações e a construção de novas experiências de aprendizagem.

Entretanto, a incorporação da Inteligência Artificial à educação não deve ocorrer de maneira automática ou sem critérios. A tecnologia não constitui, por si só, uma garantia de melhoria da aprendizagem. Seus resultados dependem da intencionalidade pedagógica, da formação dos professores, das condições de acesso e da capacidade de utilizar os recursos tecnológicos de maneira crítica e responsável.

Entre as principais contribuições identificadas, destaca-se a possibilidade de utilizar ferramentas de IA como apoio ao planejamento e à elaboração de atividades, além da oportunidade de diversificar estratégias de ensino e oferecer diferentes formas de acesso aos conteúdos. Quando adequadamente orientada, a tecnologia também pode estimular a pesquisa, a criatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por outro lado, os limites e desafios relacionados à Inteligência Artificial precisam ser considerados. Questões como confiabilidade das informações, autoria, privacidade, proteção de dados, desigualdade de acesso, dependência tecnológica e formação docente demonstram que a utilização desses recursos exige responsabilidade e acompanhamento constante. A escola precisa preparar os estudantes não apenas para utilizar as tecnologias, mas também para questioná-las, verificar informações e compreender suas implicações sociais e éticas.

Nesse contexto, o papel do professor permanece fundamental. A Inteligência Artificial pode auxiliar em determinadas tarefas, mas não substitui a mediação pedagógica, a experiência profissional, a sensibilidade e a capacidade de compreender as necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Cabe ao professor selecionar os recursos, avaliar sua pertinência, estabelecer objetivos e criar situações nas quais a tecnologia esteja efetivamente a serviço da aprendizagem.

Também se evidencia a necessidade de fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação. O avanço das tecnologias exige que os professores tenham oportunidades para conhecer novas ferramentas, compreender seus limites e desenvolver competências relacionadas ao uso ético e pedagógico da IA. A formação deve contemplar tanto conhecimentos técnicos quanto aspectos relacionados à cidadania digital, à autoria, à segurança e ao pensamento crítico.

Conclui-se que a Inteligência Artificial pode ser um importante recurso pedagógico quando utilizada de maneira planejada, ética, inclusiva e humanizada. Seu potencial não está em substituir o professor ou eliminar o esforço intelectual dos estudantes, mas em ampliar possibilidades e apoiar processos educativos.

Assim, o principal desafio da educação diante da Inteligência Artificial consiste em encontrar um equilíbrio entre inovação tecnológica e valorização das relações humanas. A escola do futuro não será necessariamente aquela que utilizar mais tecnologia, mas aquela que souber utilizá-la de maneira consciente para promover aprendizagem, autonomia, criatividade, inclusão e formação crítica. A IA deve permanecer como instrumento a serviço da educação, mantendo professores e estudantes como protagonistas do processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Educação conectada: política de inovação educação conectada. Brasília, DF: MEC, 2021.

UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024.

UNESCO. AI competency framework for students. Paris: UNESCO, 2024.

UNESCO. Recommendation on the ethics of artificial intelligence. Paris: UNESCO, 2021.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2013.

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

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

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Érica, 2019.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

SANTAELLA, Lucia. A inteligência artificial é inteligente? São Paulo: Paulus, 2023.

KAUFMAN, Dora. Desmistificando a inteligência artificial. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SONS, RITMOS E MOVIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

AUTOR: ODETE FERNANDES BORGES

RESUMO

A música está presente em diferentes momentos da vida humana e assume papel especialmente significativo durante a infância, período em que as crianças descobrem o mundo por meio dos sentidos, das interações, dos movimentos e das diferentes formas de expressão. Na Educação Infantil, as experiências musicais podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e linguísticos. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da música como linguagem e recurso pedagógico na Educação Infantil, destacando as possibilidades proporcionadas pela exploração de sons, ritmos, cantigas, instrumentos e movimentos corporais. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre infância, educação e música, bem como em documentos orientadores da Educação Infantil brasileira. A reflexão evidencia que a música não deve ser utilizada apenas como recurso para momentos de transição ou para acompanhar atividades comemorativas, mas como uma linguagem que possibilita às crianças experimentar, criar, comunicar-se e construir conhecimentos. Cabe ao professor organizar experiências musicais diversificadas, respeitando as características, interesses e possibilidades de cada criança. Conclui-se que a presença intencional da música no cotidiano da Educação Infantil pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e contribuir para uma prática pedagógica mais criativa, sensível e significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Música. Ritmo. Movimento. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Music is present in different moments of human life and plays a particularly significant role during childhood, a period in which children discover the world through their senses, interactions, movements and different forms of expression. In Early Childhood Education, musical experiences can contribute to children's integral development, fostering cognitive, motor, emotional, social and linguistic aspects. This article aims to discuss the importance of music as a language and pedagogical resource in Early Childhood Education, highlighting the possibilities provided by the exploration of sounds, rhythms, songs, instruments and body movements. The research is characterized as bibliographic and documentary, based on studies about childhood, education and music, as well as on guiding documents for Brazilian Early Childhood Education. The reflection shows that music should not be used only as a resource for transition moments or commemorative activities, but as a language that allows children to experiment, create, communicate and construct knowledge. Teachers are responsible for organizing diverse musical experiences while respecting the characteristics, interests and possibilities of each child. It is concluded that the intentional presence of music in Early Childhood Education can expand learning opportunities and contribute to a more creative, sensitive and meaningful pedagogical practice.

Keywords: Early Childhood Education. Music. Rhythm. Movement. Child Development.

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa marcada por descobertas, interações, experiências sensoriais e múltiplas formas de expressão. Desde os primeiros anos de vida, a criança entra em contato com diferentes sons, ritmos e movimentos presentes no ambiente familiar, social e cultural. A voz dos adultos, as cantigas, os sons dos objetos, os ruídos da natureza e as músicas ouvidas no cotidiano constituem experiências que participam da construção de sua percepção sobre o mundo.

Na Educação Infantil, essas experiências podem ser ampliadas e intencionalmente organizadas pelo professor. A instituição educativa apresenta à criança novas possibilidades de exploração sonora e musical, permitindo que ela conheça diferentes ritmos, instrumentos, manifestações culturais e formas de expressão.

A música possui uma característica particular: pode envolver simultaneamente corpo, emoção, pensamento, linguagem e interação social. Uma simples cantiga pode estimular a criança a cantar, movimentar-se, acompanhar determinado ritmo, memorizar palavras, antecipar acontecimentos e interagir com os colegas.

Por essa razão, a música precisa ser compreendida para além de uma atividade recreativa. Quando inserida de maneira planejada no cotidiano pedagógico, pode constituir uma importante linguagem para a expressão e a construção de conhecimentos.

A utilização da música na Educação Infantil também está relacionada ao reconhecimento das diferentes linguagens por meio das quais as crianças se comunicam. Antes mesmo de dominarem plenamente a linguagem verbal, os pequenos expressam sentimentos, desejos e descobertas através do corpo, dos gestos, dos sons e das vocalizações.

Nesse contexto, trabalhar com música significa proporcionar oportunidades para que as crianças escutem, experimentem, produzam e transformem sons. Não é necessário que o professor seja músico profissional para desenvolver experiências musicais significativas. É possível utilizar a voz, o corpo, objetos cotidianos, instrumentos simples e elementos disponíveis no ambiente.

A exploração musical também pode favorecer a valorização da diversidade cultural. Cantigas populares, músicas tradicionais, manifestações regionais e repertórios pertencentes às diferentes comunidades possibilitam que as crianças conheçam outras formas de expressão e reconheçam a riqueza cultural presente na sociedade.

Outro aspecto importante está relacionado ao movimento. Música e movimento estão frequentemente associados na infância. Ao ouvir uma canção, a criança pode bater palmas, balançar o corpo, dançar, caminhar, correr ou reproduzir gestos. Essas experiências permitem que ela desenvolva a percepção corporal e estabeleça relações entre som, espaço e movimento.

A música também pode estar articulada a outras experiências pedagógicas. Uma história pode ser acompanhada por sons; uma brincadeira pode envolver diferentes ritmos; uma experiência com elementos da natureza pode incentivar a escuta dos sons do ambiente; uma atividade artística pode ser acompanhada por diferentes repertórios musicais.

Diante dessas possibilidades, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da música na Educação Infantil, enfatizando as contribuições dos sons, ritmos e movimentos para o desenvolvimento integral da criança. Busca-se ainda refletir sobre o papel do professor na organização de experiências musicais e apresentar possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem a música como linguagem infantil.

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentada em autores e documentos relacionados à Educação Infantil, ao desenvolvimento infantil e à educação musical. A discussão parte do entendimento de que experiências musicais planejadas de forma significativa podem contribuir para uma educação que respeite as múltiplas formas de expressão e aprendizagem das crianças.

Assim, refletir sobre a música na Educação Infantil significa reconhecer que cantar, ouvir, criar sons, acompanhar ritmos e movimentar-se são experiências que podem contribuir para a formação integral da criança. Cabe à instituição educativa ampliar essas experiências, garantindo espaços para criação, exploração, expressão e participação infantil.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma das primeiras linguagens com as quais a criança estabelece contato desde o nascimento. Antes mesmo de desenvolver plenamente a linguagem oral, os bebês reconhecem vozes, identificam ritmos, percebem diferentes intensidades sonoras e respondem aos estímulos musicais por meio de movimentos, expressões faciais e vocalizações. Essa relação inicial demonstra que a música ocupa um lugar importante no desenvolvimento infantil, constituindo uma forma de comunicação, interação e construção de vínculos afetivos.

Na Educação Infantil, a música deve ser compreendida como uma linguagem artística que possibilita às crianças expressarem sentimentos, emoções, ideias e percepções sobre o mundo. Ela integra o Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as diferentes linguagens como essenciais para o desenvolvimento das crianças. Nesse campo, as crianças são incentivadas a explorar sons, produzir ritmos, experimentar instrumentos, cantar, criar composições e apreciar diferentes manifestações musicais.

A experiência musical amplia o repertório cultural infantil. Ao conhecer cantigas populares, músicas folclóricas, canções indígenas, africanas, regionais e contemporâneas, a criança entra em contato com diferentes culturas e modos de viver. Essa diversidade fortalece o respeito às diferenças e promove o reconhecimento da música como patrimônio cultural da humanidade.

Outro aspecto importante é que a música desperta a curiosidade e incentiva a criatividade. As crianças gostam de experimentar sons produzidos pelo corpo, pelos objetos e pelos elementos da natureza. Bater palmas, estalar os dedos, produzir sons com sementes, panelas, garrafas ou pedaços de madeira transforma materiais simples em instrumentos de investigação sonora.

A música também favorece o desenvolvimento da imaginação. Durante as cantigas e brincadeiras musicais, as crianças criam personagens, inventam histórias, reproduzem sons de animais, simulam situações do cotidiano e participam de brincadeiras de faz de conta. Essas experiências enriquecem a capacidade simbólica, fundamental na infância.

É importante destacar que a música não deve ser utilizada apenas como estratégia para organizar filas, guardar brinquedos ou controlar o comportamento das crianças. Embora possa estar presente nesses momentos, sua função pedagógica é muito mais ampla. Ela constitui uma linguagem que merece espaço próprio no planejamento, permitindo experiências de escuta, apreciação, criação, improvisação e expressão corporal.

A escuta musical é outro elemento essencial. Escutar diferentes músicas ajuda as crianças a perceber sons graves e agudos, rápidos e lentos, fortes e fracos, além de desenvolver atenção, memória auditiva e sensibilidade. O silêncio também faz parte da experiência musical, pois possibilita perceber sons do ambiente e ampliar a capacidade de observação.

A linguagem musical contribui ainda para o fortalecimento da autoestima infantil. Quando a criança canta, dança, cria ritmos ou participa de apresentações coletivas, sente-se pertencente ao grupo e percebe que sua participação é valorizada. Isso fortalece a confiança, a autonomia e o prazer em aprender.

Portanto, compreender a música como linguagem significa reconhecer seu potencial educativo, artístico, cultural e social. Na Educação Infantil, ela representa uma oportunidade para que as crianças descubram novas formas de comunicação e ampliem suas experiências de aprendizagem por meio da criatividade, da sensibilidade e da interação.

SONS, RITMOS E MOVIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A música apresenta uma relação profunda com o desenvolvimento infantil porque envolve diferentes dimensões da experiência humana. Na Educação Infantil, a exploração de sons, ritmos e movimentos possibilita que as crianças desenvolvam capacidades corporais, cognitivas, emocionais, sociais e comunicativas de maneira integrada. Por meio das experiências musicais, a criança não apenas escuta uma determinada melodia, mas também observa, experimenta, movimenta-se, interage e constrói significados.

O contato com diferentes sons favorece o desenvolvimento da percepção auditiva. As crianças podem ser convidadas a identificar sons produzidos por animais, objetos, instrumentos musicais ou elementos da natureza. Atividades simples, como fechar os olhos e tentar descobrir a origem de determinado som, estimulam a atenção e a capacidade de discriminação auditiva.

A exploração sonora também pode acontecer por meio do próprio corpo. Bater palmas, bater os pés no chão, estalar os dedos, produzir sons com a boca ou utilizar diferentes partes do corpo permite que a criança perceba que ela própria pode produzir música. Essa descoberta contribui para a consciência corporal e para a percepção das possibilidades expressivas do corpo.

O ritmo, por sua vez, está relacionado à organização dos sons e dos movimentos no tempo. As crianças podem perceber ritmos diferentes por meio de músicas rápidas, lentas, marcadas ou suaves. Ao acompanhar esses ritmos com palmas, passos ou movimentos corporais, desenvolvem progressivamente a coordenação e a percepção temporal.

As atividades rítmicas podem ser organizadas de forma bastante diversificada. O professor pode propor que as crianças caminhem lentamente ao som de uma música tranquila e depois acelerem os movimentos quando o ritmo mudar. Também pode utilizar instrumentos de percussão simples para que as crianças acompanhem determinada sequência sonora.Essas experiências favorecem a coordenação motora ampla, especialmente quando envolvem movimentos como correr, saltar, girar, equilibrar-se e deslocar-se pelo espaço. A criança aprende a controlar progressivamente seus movimentos e a adequá-los às características da música.

O desenvolvimento da coordenação motora fina também pode ser favorecido por experiências musicais. Manipular pequenos instrumentos, movimentar chocalhos, tocar teclas, bater baquetas ou produzir sons com objetos exige controle dos movimentos das mãos e dos dedos.

A música contribui ainda para o desenvolvimento da linguagem. Cantigas e músicas infantis apresentam repetições de palavras, rimas, diferentes estruturas sonoras e ampliações de vocabulário. Ao cantar, as crianças exercitam a memória, a pronúncia e a capacidade de acompanhar sequências verbais.

No âmbito emocional, a música pode favorecer a expressão de sentimentos. Determinadas melodias podem despertar tranquilidade, alegria, entusiasmo ou curiosidade. Ao cantar e movimentar-se, a criança encontra uma maneira de expressar emoções que nem sempre consegue comunicar verbalmente.

As experiências musicais coletivas também fortalecem a convivência. Quando um grupo canta ou toca instrumentos em conjunto, as crianças precisam prestar atenção umas nas outras, respeitar diferentes ritmos, esperar sua vez e participar de uma produção coletiva. Essas situações contribuem para a construção de atitudes de cooperação.

A música pode igualmente favorecer a memória e a concentração. Muitas brincadeiras musicais envolvem sequências que precisam ser lembradas e reproduzidas. A criança precisa ouvir atentamente, memorizar palavras ou movimentos e acompanhar o momento adequado para participar.

Outro aspecto relevante é a relação entre música e imaginação. Uma determinada música pode ser utilizada como ponto de partida para criar histórias, personagens e movimentos. O professor pode, por exemplo, propor uma experiência em que as crianças imaginem estar em uma floresta e produzam sons correspondentes aos animais e elementos daquele ambiente.

A exploração de instrumentos musicais amplia ainda mais essas possibilidades. Não é necessário possuir instrumentos sofisticados. Chocalhos produzidos com materiais reutilizáveis, tambores improvisados, objetos de madeira, recipientes metálicos e elementos naturais podem ser utilizados para investigar diferentes sons.

O professor deve, entretanto, garantir que essas experiências aconteçam em um ambiente seguro e adequado à faixa etária. Os materiais precisam ser selecionados considerando tamanho, resistência, higiene e possíveis riscos. A exploração deve ser acompanhada pelo adulto, especialmente quando envolve crianças pequenas.Assim, sons, ritmos e movimentos podem ser compreendidos como elementos fundamentais para uma prática pedagógica que valorize a criança em sua integralidade. Ao oferecer experiências musicais diversificadas, a instituição de Educação Infantil amplia as possibilidades de expressão, interação, criação e aprendizagem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença da música no cotidiano da Educação Infantil pode assumir diferentes formas. O professor pode organizar experiências de apreciação musical, exploração sonora, canto, dança, produção de instrumentos, jogos rítmicos e brincadeiras cantadas. O mais importante é garantir que a criança participe ativamente e tenha oportunidades de experimentar e criar.

As cantigas de roda constituem uma possibilidade especialmente significativa. Além de favorecerem o desenvolvimento musical, possibilitam a interação entre as crianças e a valorização da cultura popular. Brincadeiras como ciranda, roda, estátua e outras cantigas tradicionais podem ser adaptadas de acordo com a idade e as características do grupo.

Outra possibilidade consiste na criação de uma bandinha infantil. O professor pode disponibilizar instrumentos simples, permitindo que as crianças explorem livremente os sons. Depois, pode propor momentos de organização coletiva, nos quais cada grupo utilize determinado instrumento ou acompanhe uma música.

A confecção de instrumentos com materiais reutilizáveis também pode constituir uma experiência interdisciplinar. Garrafas, caixas, potes, tampas e sementes podem ser transformados em objetos sonoros. Durante a atividade, as crianças podem observar diferenças entre os sons produzidos pelos materiais.A música também pode ser utilizada em experiências relacionadas à literatura. Depois de ouvir uma história, as crianças podem escolher sons que representem personagens, ambientes ou acontecimentos. Uma narrativa sobre animais, por exemplo, pode ser acompanhada por sons produzidos pelas próprias crianças.

As atividades musicais podem ainda dialogar com a natureza. Em ambientes externos, o professor pode convidar as crianças a observar e identificar sons presentes no espaço: pássaros, vento, água, folhas, insetos e outros elementos. Essa experiência desenvolve a escuta atenta e aproxima a criança do ambiente natural.

Outra estratégia consiste na utilização de músicas para explorar conceitos relacionados ao corpo e ao espaço. Canções que indicam movimentos para cima, para baixo, para frente, para trás, rápido e devagar podem contribuir para a construção de noções espaciais e corporais.

A dança também deve ocupar espaço nas propostas musicais. Não é necessário ensinar coreografias prontas. É possível oferecer músicas variadas e permitir que as crianças criem seus próprios movimentos. O professor pode propor desafios como movimentar somente os braços, utilizar diferentes partes do corpo ou deslocar-se de diferentes maneiras.

É importante que o educador evite transformar a música em uma atividade excessivamente dirigida. Quando todas as crianças precisam cantar exatamente da mesma maneira ou executar movimentos idênticos, reduzem-se as possibilidades de criação. A experiência musical deve permitir diferentes formas de participação.

A diversidade de repertório também merece atenção. Oferecer sempre as mesmas músicas limita as experiências das crianças. É importante apresentar diferentes gêneros, ritmos, instrumentos e manifestações culturais, considerando também músicas produzidas e apreciadas pelas famílias e pelas comunidades.

Dessa forma, a música pode ocupar um lugar permanente no planejamento pedagógico, articulando-se às experiências cotidianas e aos interesses das crianças. Seu potencial educativo amplia-se quando a criança deixa de ser apenas ouvinte e passa a ser também criadora, intérprete, exploradora e participante das experiências musicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a música constitui uma importante linguagem no processo educativo da primeira infância. Sua presença na Educação Infantil possibilita experiências que envolvem escuta, movimento, expressão, criação, interação e sensibilidade, contribuindo para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Sons, ritmos e movimentos podem favorecer a percepção auditiva, a coordenação motora, a memória, a atenção, a linguagem, a criatividade e a expressão de sentimentos. Ao participar de experiências musicais, a criança também aprende a conviver, compartilhar, respeitar diferentes formas de participação e construir produções coletivas.

A música também possibilita aproximar a criança da cultura. O contato com cantigas, brincadeiras musicais e diferentes manifestações sonoras permite conhecer tradições e ampliar o repertório cultural, contribuindo para o reconhecimento e a valorização da diversidade presente na sociedade.

Nesse contexto, o professor possui papel fundamental. Sua responsabilidade consiste em organizar ambientes e situações que possibilitem às crianças ouvir, experimentar, produzir e criar sons. A intencionalidade pedagógica não significa controlar todas as ações infantis, mas oferecer condições para que as crianças possam explorar diferentes possibilidades e construir suas próprias formas de expressão.

As práticas musicais precisam, portanto, superar a utilização da música apenas como recurso para organizar a rotina, marcar momentos de transição ou acompanhar comemorações. Embora possa estar presente nesses momentos, sua função educativa é muito mais ampla. A música deve ser reconhecida como uma linguagem que merece espaço no planejamento pedagógico e que pode estar articulada às demais experiências vivenciadas pelas crianças.

Também é importante respeitar as diferenças individuais. Nem todas as crianças demonstram interesse ou participação musical da mesma maneira. Algumas preferem cantar, outras dançar, produzir sons, observar ou explorar instrumentos. Garantir diferentes possibilidades de participação é fundamental para construir uma prática inclusiva e respeitosa.

Outro aspecto relevante é a valorização da criatividade. A criança precisa ter oportunidades para criar ritmos, inventar movimentos, experimentar objetos sonoros e produzir pequenas sequências musicais. Essas experiências favorecem o protagonismo infantil e permitem que a música seja vivenciada como processo de descoberta.

Conclui-se que a música pode contribuir significativamente para uma Educação Infantil mais sensível, criativa, participativa e significativa. Quando sons, ritmos e movimentos são integrados ao cotidiano pedagógico com intencionalidade e respeito à infância, ampliam-se as oportunidades para que cada criança desenvolva suas potencialidades e encontre diferentes formas de conhecer, comunicar e transformar o mundo.

Dessa maneira, investir na educação musical desde os primeiros anos de vida não significa antecipar conhecimentos técnicos, mas proporcionar experiências que permitam às crianças escutar, sentir, movimentar-se, imaginar, criar e expressar-se. A música, compreendida como linguagem e experiência cultural, pode contribuir para uma formação integral que respeite a singularidade e a potência de cada criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. São Paulo: Summus, 1988.

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

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas: Papirus, 2003.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

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

WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma abordagem socioantropológica. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

AUTOR: ANA PAULA DOS SANTOS SILVA

RESUMO

A contação de histórias constitui uma importante prática pedagógica na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da expressão e das relações sociais. Quando realizada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), essa prática amplia as possibilidades de participação das crianças surdas nas experiências literárias e favorece o acesso a narrativas por meio de uma língua visual e espacial. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias em Libras para o desenvolvimento infantil, destacando suas contribuições para os aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, emocionais e culturais da criança surda. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos e documentos relacionados à Educação Infantil, à Libras, à educação de surdos e à literatura infantil. Discute-se a necessidade de proporcionar às crianças surdas experiências linguísticas acessíveis desde os primeiros anos de escolarização, bem como o papel do professor na organização de situações de contação e reconto de histórias. Considera-se que a utilização da Libras nas práticas literárias pode favorecer a construção de conhecimentos, a ampliação do repertório linguístico, o desenvolvimento da imaginação e a participação da criança nas interações sociais. Conclui-se que a contação de histórias em Libras representa uma estratégia pedagógica significativa para a construção de uma Educação Infantil mais acessível, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade linguística e cultural.

Palavras-chave: Libras. Educação Infantil. Literatura Infantil. Criança Surda. Inclusão.

ABSTRACT

Storytelling is an important pedagogical practice in Early Childhood Education, contributing to the development of language, imagination, creativity, expression, and social relationships. When carried out in Brazilian Sign Language (Libras), this practice expands deaf children's opportunities to participate in literary experiences and promotes access to narratives through a visual and spatial language. This article aims to analyze the importance of storytelling in Libras for child development, highlighting its contributions to the linguistic, cognitive, social, emotional, and cultural aspects of deaf children. The research is characterized as bibliographical and qualitative, based on studies and educational documents related to Early Childhood Education, Libras, deaf education, and children's literature. The study discusses the need to provide deaf children with accessible linguistic experiences from their earliest years of schooling, as well as the teacher's role in organizing storytelling and retelling activities. It is considered that the use of Libras in literary practices can contribute to knowledge construction, expansion of linguistic repertoire, development of imagination, and children's participation in social interactions. It is concluded that storytelling in Libras represents a meaningful pedagogical strategy for building a more accessible and inclusive Early Childhood Education committed to valuing linguistic and cultural diversity.

Keywords: Brazilian Sign Language. Early Childhood Education. Children's Literature. Deaf Child. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, constituindo um espaço privilegiado para a construção de vínculos, aprendizagens, experiências e formas de expressão. É nesse período que as crianças ampliam progressivamente suas possibilidades de comunicação, interação e participação no mundo social. Para as crianças surdas, a garantia de experiências educacionais linguisticamente acessíveis assume especial importância, uma vez que o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) favorece a comunicação e a construção de conhecimentos desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, pensar em práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas das crianças surdas significa reconhecer a Libras como uma língua legítima e fundamental para suas experiências escolares. A escola precisa proporcionar situações nas quais a criança possa comunicar-se, expressar sentimentos, compartilhar ideias, interpretar acontecimentos e construir significados utilizando uma língua que faça sentido para sua experiência. Dessa forma, a Libras não deve ser compreendida apenas como um recurso complementar, mas como elemento importante da prática educativa.

Entre as diversas experiências que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil, a contação de histórias ocupa lugar de destaque. As histórias possibilitam que as crianças tenham contato com diferentes personagens, cenários, conflitos e situações imaginárias. Por meio delas, podem ampliar seu vocabulário, desenvolver a criatividade, manifestar emoções, formular hipóteses e construir diferentes interpretações sobre os acontecimentos narrados.Para a criança surda, a contação de histórias em Libras possibilita o acesso à literatura por meio de uma língua visual e espacial. A utilização de movimentos corporais, expressões faciais, configurações de mãos, sinais e organização espacial contribui para tornar a narrativa compreensível e significativa. Além disso, a experiência pode aproximar a criança da cultura surda e favorecer a construção de uma identidade linguística positiva.

A contação de histórias em Libras também possibilita superar uma visão limitada de inclusão baseada apenas na presença física da criança surda na sala de aula. Incluir significa garantir condições efetivas de participação, comunicação e aprendizagem. Nesse sentido, uma história apresentada em Libras, acompanhada de imagens, objetos, dramatizações e outros recursos visuais, pode favorecer a participação ativa da criança e promover experiências compartilhadas com os demais colegas.

Outro aspecto relevante é o papel desempenhado pelo professor. A qualidade da experiência literária depende do planejamento, da escolha das histórias, dos recursos utilizados e da forma como a narrativa é apresentada. O professor precisa considerar a faixa etária das crianças, seus conhecimentos prévios, suas experiências linguísticas e as possibilidades de interação que a história pode proporcionar.

A contação não precisa terminar quando o professor conclui a narrativa. Após a história, podem ser desenvolvidas atividades de reconto em Libras, dramatização, desenhos, exploração de personagens, organização de sequências de imagens, criação de novos finais e produção coletiva de histórias. Essas atividades permitem que a criança participe ativamente da construção do conhecimento e utilize a Libras em diferentes situações comunicativas.

A literatura infantil, portanto, pode constituir um importante instrumento de desenvolvimento e inclusão. Quando a criança surda tem acesso frequente a histórias em sua língua, amplia suas possibilidades de compreender narrativas, expressar pensamentos e sentimentos e estabelecer relações entre diferentes acontecimentos. A experiência literária também contribui para a construção de uma relação positiva com a leitura e com o ambiente escolar.

Diante dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias em Libras como prática pedagógica para o desenvolvimento infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, emocional e cultural da criança surda.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada a partir da análise de estudos, documentos educacionais e produções acadêmicas relacionadas à Libras, à Educação Infantil, à educação de surdos e à literatura infantil. Busca-se, por meio dessa discussão, refletir sobre possibilidades pedagógicas que contribuam para uma escola mais acessível e comprometida com a diversidade linguística.

O artigo está organizado em três seções de desenvolvimento. A primeira aborda Libras e o desenvolvimento da criança surda, discutindo a importância do acesso à língua desde a infância. A segunda apresenta a contação de histórias em Libras na Educação Infantil, destacando suas contribuições para a aprendizagem e para a experiência literária. A terceira discute práticas pedagógicas e o papel do professor na contação de histórias em Libras, apresentando possibilidades de trabalho que valorizem a participação e a expressão infantil.

A discussão proposta parte do entendimento de que garantir o acesso à literatura em Libras significa ampliar o direito das crianças surdas à educação, à cultura, à comunicação e à participação. Assim, a contação de histórias pode transformar-se em uma experiência pedagógica capaz de unir aprendizagem, imaginação, interação e inclusão, contribuindo para uma Educação Infantil que respeite as diferentes formas de ser, comunicar-se e aprender.

LIBRAS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

A linguagem ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança estabelece relações, expressa sentimentos, compartilha experiências e participa das diferentes situações sociais. Na Educação Infantil, as experiências de comunicação precisam ser valorizadas e ampliadas diariamente, considerando as diferentes formas pelas quais as crianças se expressam e constroem conhecimentos. No caso da criança surda, o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) representa uma possibilidade essencial para que esse processo aconteça de maneira significativa e acessível.

A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, com estrutura gramatical própria, utilizada pelas comunidades surdas brasileiras. Seu reconhecimento como língua contribuiu para ampliar a compreensão de que a educação da criança surda precisa considerar suas especificidades linguísticas e culturais. Dessa maneira, oferecer à criança surda oportunidades de interação em Libras desde os primeiros anos favorece sua participação nas experiências familiares, sociais e escolares.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem acontece principalmente por meio das interações. As crianças aprendem enquanto brincam, observam, imitam, conversam, exploram objetos, participam de atividades e estabelecem relações com adultos e outras crianças. Para que a criança surda participe plenamente dessas experiências, é necessário que a escola organize situações comunicativas acessíveis, nas quais a Libras esteja presente de maneira efetiva.

A presença da Libras no cotidiano escolar possibilita que a criança desenvolva diferentes formas de expressão. Por meio dos sinais, ela pode comunicar desejos, necessidades, sentimentos, ideias e conhecimentos. Pode também fazer perguntas, contar acontecimentos, estabelecer relações com os colegas e participar das propostas desenvolvidas pelo professor. Assim, o uso da língua contribui não apenas para a comunicação, mas para a construção da autonomia e da identidade da criança.

O desenvolvimento linguístico está diretamente relacionado às possibilidades de interação que a criança vivencia. Quanto mais significativas forem as oportunidades de comunicação, maiores serão as possibilidades de ampliar seu repertório linguístico e sua capacidade de compreender e produzir diferentes discursos. Por essa razão, a escola de Educação Infantil precisa proporcionar experiências variadas em Libras, incluindo brincadeiras, músicas sinalizadas, conversas, histórias, dramatizações e atividades de exploração visual.

Nesse cenário, a literatura infantil apresenta-se como uma importante possibilidade de ampliação dessas experiências. Uma história contada em Libras permite que a criança entre em contato com diferentes formas de organização discursiva, conheça novos sinais e estabeleça relações entre imagens, acontecimentos e personagens. A narrativa também pode estimular a criança a antecipar acontecimentos, interpretar expressões, identificar conflitos e construir soluções.

A contação de histórias pode contribuir ainda para o desenvolvimento cognitivo. Ao acompanhar uma narrativa, a criança precisa observar, estabelecer relações, recordar informações e compreender uma sequência de acontecimentos. Quando participa do reconto, precisa organizar suas ideias e selecionar elementos importantes da história. Essas experiências mobilizam diferentes processos de atenção, memória, percepção e organização do pensamento.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento emocional. As histórias apresentam personagens que vivenciam sentimentos, desafios, conflitos e conquistas. Ao observar essas situações, a criança pode identificar emoções e relacioná-las com suas próprias experiências. Uma história sobre amizade, por exemplo, pode desencadear conversas sobre cuidado, respeito, cooperação e convivência. Em Libras, essas discussões podem ser desenvolvidas de maneira acessível e significativa para a criança surda.

As expressões faciais e corporais, características importantes da comunicação em Libras, também enriquecem a experiência narrativa. O professor pode utilizar diferentes expressões para representar medo, alegria, surpresa, tristeza ou raiva, tornando a história mais dinâmica e favorecendo a compreensão das emoções presentes na narrativa.

Para a criança, observar essas expressões também constitui uma oportunidade de ampliar sua percepção visual e sua compreensão das relações entre linguagem e emoção.

A contação de histórias em Libras pode contribuir igualmente para a construção da identidade da criança surda. Quando ela encontra personagens surdos, histórias produzidas em Libras e situações que valorizam a experiência visual, percebe que sua forma de comunicação está presente no universo cultural e literário. Essa representatividade pode favorecer sentimentos de pertencimento e valorização da própria identidade.

Nesse sentido, é importante que o acervo da escola contemple materiais acessíveis e diversificados. Livros ilustrados, vídeos em Libras, histórias produzidas por pessoas surdas, materiais digitais e narrativas que apresentem personagens com diferentes características podem ampliar as experiências das crianças. A literatura precisa ser apresentada como um espaço de descoberta e não como uma atividade restrita ao desenvolvimento de habilidades escolares.

O professor tem papel fundamental na mediação dessas experiências. Ao contar uma história em Libras, deve considerar o ritmo da narrativa, a organização do espaço, a iluminação, a visibilidade dos sinais e a necessidade de manter o contato visual com as crianças. Também é importante evitar que objetos ou materiais utilizados durante a história dificultem a visualização da sinalização.

A organização do ambiente constitui, portanto, uma dimensão importante da prática pedagógica. Diferentemente de uma atividade centrada exclusivamente na comunicação oral, a contação em Libras exige que a criança tenha condições de observar claramente o professor, os colegas, as imagens e os demais elementos utilizados. Um espaço bem organizado favorece a atenção e a participação.

Outro elemento relevante é a interação entre as próprias crianças. A contação de histórias não deve ser uma atividade exclusivamente entre professor e aluno. As crianças podem ser convidadas a sinalizar palavras conhecidas, representar personagens, fazer perguntas, comentar cenas e reconstruir partes da narrativa. Dessa maneira, a atividade transforma-se em uma experiência coletiva de comunicação e aprendizagem.

A presença de crianças ouvintes também pode ser aproveitada para desenvolver experiências de aproximação com a Libras. Ensinar sinais relacionados às histórias, aos personagens e às situações do cotidiano pode favorecer a comunicação entre crianças surdas e ouvintes. Essa iniciativa contribui para construir um ambiente no qual a diferença linguística seja compreendida como parte da diversidade presente na escola.

É importante destacar, entretanto, que a utilização de alguns sinais isolados não substitui a necessidade de garantir à criança surda uma experiência linguística consistente em Libras. A inclusão linguística exige planejamento e compromisso institucional, envolvendo professores, equipe gestora, profissionais especializados e famílias.

A família também desempenha papel importante nesse processo. A parceria entre escola e família pode contribuir para ampliar as oportunidades de contato da criança com histórias e narrativas em Libras. Compartilhar sugestões de livros, vídeos e atividades de contação pode favorecer a continuidade das experiências linguísticas para além do espaço escolar.

Portanto, a Libras ocupa uma posição central no desenvolvimento da criança surda, especialmente quando utilizada em situações significativas de interação. A contação de histórias apresenta-se como uma dessas possibilidades, pois articula linguagem, imaginação, emoção, cultura e aprendizagem. Ao garantir que a criança tenha acesso às narrativas em sua língua, a escola amplia suas oportunidades de participação e contribui para a construção de uma experiência educativa mais inclusiva e significativa.A valorização da Libras desde a Educação Infantil representa, assim, um compromisso com o desenvolvimento integral da criança surda. Mais do que adaptar atividades já existentes, é necessário pensar em práticas pedagógicas que sejam planejadas desde o início considerando a diversidade linguística dos estudantes. Nesse contexto, a contação de histórias em Libras pode constituir uma prática cotidiana capaz de aproximar a criança da literatura e, simultaneamente, fortalecer sua comunicação, autonomia, criatividade e identidade.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica de grande relevância na Educação Infantil, pois possibilita que as crianças tenham contato com diferentes formas de linguagem, ampliem suas experiências culturais e desenvolvam a capacidade de imaginar, interpretar e expressar ideias. Quando essa prática é realizada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), cria-se uma oportunidade especialmente significativa para que as crianças surdas tenham acesso à literatura por meio de uma língua visual e espacial.

Na infância, as histórias despertam curiosidade e possibilitam experiências que ultrapassam o simples acompanhamento de uma narrativa. Ao ouvir ou visualizar uma história, a criança observa personagens, interpreta situações, identifica emoções, formula hipóteses e estabelece relações com experiências já vivenciadas. Para a criança surda, a contação em Libras possibilita que esse processo aconteça de maneira linguisticamente acessível, favorecendo sua participação e compreensão.

A contação de histórias em Libras deve ser compreendida como uma experiência literária e não apenas como uma tradução de histórias originalmente produzidas em língua portuguesa. A Libras apresenta características próprias e permite que o contador explore elementos visuais, espaciais e corporais para construir a narrativa. Expressões faciais, movimentos, classificadores, organização espacial e mudanças na configuração dos sinais podem contribuir para representar personagens, ambientes e acontecimentos.

Nesse processo, o professor assume a função de mediador entre a criança e a literatura. Sua atuação envolve a escolha cuidadosa das histórias, a preparação do ambiente, a seleção de recursos e a definição de estratégias que favoreçam a participação infantil. A narrativa deve ser apresentada de forma dinâmica, respeitando o tempo de compreensão das crianças e criando oportunidades para que elas também possam interagir.

A escolha das histórias é um dos primeiros aspectos a ser considerado. É importante selecionar narrativas adequadas à faixa etária e que apresentem linguagem acessível, ilustrações significativas e conteúdos capazes de despertar o interesse infantil. Histórias sobre animais, amizade, família, natureza, brincadeiras, sentimentos e situações do cotidiano podem ser utilizadas para aproximar a literatura das experiências das crianças.

Também é importante considerar a representatividade. Sempre que possível, o professor pode incluir histórias que apresentem personagens surdos, situações relacionadas à cultura surda e narrativas produzidas ou traduzidas por usuários de Libras. Essa diversidade contribui para que a criança reconheça diferentes formas de existência e encontre referências positivas relacionadas à sua própria experiência.

O livro ilustrado constitui um recurso importante durante a contação. As imagens podem auxiliar na compreensão da sequência narrativa, na identificação dos personagens e na antecipação dos acontecimentos. O professor pode mostrar cada página, fazer pausas, observar as reações das crianças e utilizar os elementos visuais para estimular comentários e perguntas em Libras.

A utilização de objetos concretos também pode enriquecer a atividade. Se a história apresenta uma casa, por exemplo, podem ser utilizados objetos ou imagens que representem seus diferentes espaços. Quando aparecem animais, podem ser utilizados brinquedos, fantoches ou figuras. Esses recursos ajudam a aproximar a narrativa do universo concreto da criança e favorecem a construção de significados.

A dramatização representa outra possibilidade. Depois de conhecer a história, as crianças podem representar personagens utilizando sinais, movimentos corporais e expressões faciais. Essa atividade permite que elas experimentem diferentes papéis e utilizem a Libras em situações contextualizadas. Além disso, contribui para o desenvolvimento da criatividade, da expressão corporal e da interação entre os colegas.

O reconto também apresenta grande potencial pedagógico. Depois da contação, o professor pode solicitar que as crianças reconstruam a história utilizando imagens organizadas em sequência. Elas podem indicar o início, o desenvolvimento e o final da narrativa, sinalizando os acontecimentos que consideraram mais importantes. O reconto possibilita observar como as crianças compreenderam a história e quais elementos conseguiram recuperar.

Outra estratégia consiste em modificar partes da narrativa. O professor pode perguntar o que aconteceria se determinado personagem tomasse outra decisão ou se o final fosse diferente. A partir dessas questões, as crianças podem criar novas possibilidades para a história. Essa proposta estimula a imaginação e favorece a produção de narrativas próprias.

A contação de histórias pode ainda ser articulada a outras linguagens presentes na Educação Infantil. Após uma história sobre animais, por exemplo, as crianças podem desenhar os personagens, modelá-los com massa, representá-los corporalmente ou criar um cenário para uma nova dramatização. Dessa maneira, uma única narrativa pode desencadear diversas experiências de aprendizagem.

O trabalho com histórias em Libras também pode contribuir para a ampliação do repertório linguístico. Durante a narrativa, o professor pode destacar sinais novos, retomá-los em diferentes momentos e utilizá-los posteriormente em situações cotidianas. Entretanto, essa ampliação deve ocorrer de forma contextualizada, evitando transformar a história em uma simples atividade de memorização de sinais.A interação entre pares deve ser valorizada durante todo o processo. As crianças podem conversar em Libras sobre os personagens, comparar interpretações, comentar situações e ajudar umas às outras na compreensão da narrativa. O professor pode organizar pequenos grupos para que as crianças recontassem diferentes partes da história ou criassem pequenas cenas.

Para crianças ouvintes, o contato com sinais relacionados às histórias também pode constituir uma experiência de aproximação com a Libras. Aprender sinais como “amizade”, “família”, “amor”, “brincar”, “animal” ou outros relacionados à narrativa permite que as crianças desenvolvam novas possibilidades de comunicação com colegas surdos. Essa prática contribui para a construção de relações mais respeitosas e inclusivas.

É necessário, porém, evitar uma perspectiva segundo a qual a criança surda seria a única responsável por adaptar-se ao ambiente escolar. A inclusão pressupõe que a escola também transforme suas práticas, seus espaços e suas formas de comunicação. Assim, a contação em Libras representa uma oportunidade de reorganizar a experiência pedagógica para que diferentes crianças possam participar.

A tecnologia pode ser utilizada como recurso complementar. Vídeos de histórias sinalizadas, plataformas digitais, materiais audiovisuais e registros das próprias crianças podem ampliar as possibilidades de contato com narrativas. O professor pode, por exemplo, registrar um reconto realizado pelas crianças e posteriormente utilizá-lo como material para novas atividades.

Outra possibilidade consiste na construção de um acervo de histórias em Libras na própria instituição. Professores e crianças podem selecionar livros, produzir vídeos sinalizados, criar histórias coletivas e organizar materiais visuais. Esse acervo pode ser utilizado por diferentes turmas e compartilhado com as famílias, fortalecendo a presença da Libras na comunidade escolar.

A participação da família pode ocorrer por meio de propostas simples, como o empréstimo de livros, o envio de histórias sinalizadas ou a criação conjunta de narrativas. A escola pode incentivar os familiares a participarem de momentos de leitura e contação, respeitando suas possibilidades de comunicação e oferecendo orientações quando necessário.Nesse sentido, a contação de histórias em Libras ultrapassa os limites de uma atividade isolada. Ela pode fazer parte da rotina da Educação Infantil, estando presente em momentos de acolhimento, rodas de conversa, projetos literários, atividades culturais e experiências interdisciplinares. Quanto mais frequente e significativa for a exposição às narrativas, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento linguístico e participação.

A prática também contribui para a formação de uma cultura escolar que reconhece a diversidade linguística. Quando a Libras está presente nas histórias, nos murais, nas brincadeiras e nas interações cotidianas, a criança percebe que sua língua possui espaço e valor dentro da escola. Isso favorece um sentimento de pertencimento e contribui para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, a contação de histórias em Libras pode ser compreendida como uma prática que articula literatura, linguagem, cultura, interação e desenvolvimento. Ao proporcionar às crianças surdas o acesso à literatura em sua língua, o professor amplia suas oportunidades de participação e contribui para que elas desenvolvam competências linguísticas, cognitivas, sociais e emocionais.

A Educação Infantil deve ser um espaço no qual todas as crianças tenham a oportunidade de imaginar, brincar, criar, comunicar-se e construir conhecimentos. Nesse sentido, garantir experiências literárias em Libras significa reconhecer o direito da criança surda de participar plenamente da vida escolar e de construir uma relação significativa com os livros, as histórias e a cultura.

Assim, a contação de histórias em Libras apresenta-se como uma prática pedagógica capaz de transformar o momento literário em uma experiência de inclusão, participação e aprendizagem. Quando planejada de maneira intencional e realizada em um ambiente linguisticamente acessível, ela contribui para que a criança surda seja protagonista de suas próprias experiências, fortalecendo sua comunicação, sua criatividade, sua autonomia e seu desenvolvimento integral

.PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS

A realização de atividades de contação de histórias em Libras na Educação Infantil exige planejamento, intencionalidade pedagógica e atenção às necessidades linguísticas das crianças. O professor exerce uma função essencial nesse processo, pois é responsável por organizar experiências que favoreçam a participação, a comunicação e o desenvolvimento infantil. A prática não deve ser compreendida como uma simples adaptação de uma atividade destinada às crianças ouvintes, mas como uma proposta que reconheça a Libras e a experiência visual da criança surda.

O planejamento começa com a escolha da narrativa. O professor deve considerar a idade das crianças, seus interesses, suas experiências anteriores e os objetivos pedagógicos da atividade. Histórias curtas, com personagens marcantes, imagens expressivas e situações próximas do cotidiano podem ser especialmente adequadas para crianças pequenas. Entretanto, narrativas mais complexas também podem ser utilizadas gradualmente, conforme as possibilidades de compreensão do grupo.

A preparação antecipada da história permite ao professor analisar o vocabulário utilizado, identificar sinais que possam ser desconhecidos pelas crianças e organizar os recursos que serão empregados durante a apresentação. Também é importante pensar nos momentos em que serão realizadas pausas, perguntas e interações, evitando que a atividade se transforme em uma apresentação unilateral.

Durante a contação, o professor precisa utilizar a Libras de maneira clara, expressiva e adequada ao nível linguístico das crianças. As expressões faciais e corporais são importantes elementos da narrativa e podem ajudar a transmitir sentimentos, características dos personagens e acontecimentos. O uso do espaço também permite estabelecer diferentes posições para os personagens e representar deslocamentos e relações entre eles.

A organização do ambiente deve garantir boa visibilidade. As crianças precisam conseguir observar o professor e os materiais utilizados sem obstáculos. É importante organizar os lugares de maneira que todos tenham acesso visual à sinalização. Em determinadas situações, a disposição em semicírculo pode favorecer o contato visual e a interação entre as crianças.

Outro aspecto importante é o ritmo. A contação em Libras não precisa seguir exatamente o mesmo ritmo de uma narrativa oral. O professor pode fazer pausas para observar as reações das crianças, retomar sinais, explorar uma imagem ou permitir que os estudantes expressem suas interpretações. O respeito ao tempo de compreensão é essencial para que a experiência seja prazerosa e significativa.

A participação das crianças deve ocorrer durante toda a atividade. Perguntas como “O que vocês acham que vai acontecer?”, “Quem apareceu agora?” ou “Como esse personagem está se sentindo?” podem estimular a observação e a construção de hipóteses. Essas perguntas devem ser realizadas em Libras e acompanhadas de recursos visuais quando necessário.

A utilização de imagens constitui uma estratégia especialmente relevante. Antes de iniciar a narrativa, o professor pode apresentar a capa do livro e convidar as crianças a observar os personagens. A partir das imagens, elas podem antecipar o tema da história, identificar elementos conhecidos e levantar hipóteses sobre o que poderá acontecer.

Os objetos concretos também podem funcionar como elementos de mediação. Fantoches, brinquedos, tecidos, máscaras e outros materiais podem representar personagens ou espaços da narrativa. A utilização desses recursos torna a história mais concreta e favorece a participação das crianças, especialmente quando elas são convidadas a manipular os objetos e utilizá-los no reconto.

Após a contação, o professor pode propor diferentes atividades de continuidade. O reconto coletivo é uma das possibilidades mais importantes. As crianças podem reconstruir a narrativa utilizando imagens, sinais, gestos e dramatizações. O professor atua como mediador, auxiliando quando necessário, mas permitindo que as crianças sejam protagonistas.

Outra possibilidade é solicitar que cada criança escolha sua parte preferida da história. Ela pode representá-la por meio de Libras, desenho, dramatização ou construção com diferentes materiais. Essa atividade permite que o professor observe quais elementos despertaram maior interesse e como cada criança interpreta a narrativa.

A criação de novas histórias também pode fazer parte do trabalho pedagógico. O professor pode apresentar personagens e cenários e convidar as crianças a construir coletivamente uma nova narrativa. Cada criança pode contribuir com uma ideia, um personagem ou um acontecimento. O resultado pode ser registrado em vídeo em Libras, transformando-se em um novo material literário produzido pelo próprio grupo.

Essa proposta favorece a autoria infantil. A criança deixa de ocupar apenas o lugar de quem recebe uma história e passa a ser também produtora de narrativas. Essa mudança é importante para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da confiança na própria capacidade de expressão.

O professor pode ainda desenvolver projetos de literatura em Libras. Durante determinado período, uma turma pode trabalhar com diferentes gêneros e tipos de narrativas, como contos, fábulas, histórias acumulativas, lendas e narrativas relacionadas à cultura surda. Cada história pode desencadear atividades de expressão artística, movimento, dramatização e comunicação.

A presença de histórias produzidas por pessoas surdas merece atenção especial. O contato com narradores surdos e com produções culturais da comunidade surda pode proporcionar às crianças referências positivas e ampliar sua compreensão sobre identidade, cultura e pertencimento. A escola pode utilizar vídeos e materiais produzidos por pessoas surdas como complemento às experiências presenciais.

Outra possibilidade é solicitar que cada criança escolha sua parte preferida da história. Ela pode representá-la por meio de Libras, desenho, dramatização ou construção com diferentes materiais. Essa atividade permite que o professor observe quais elementos despertaram maior interesse e como cada criança interpreta a narrativa.

A criação de novas histórias também pode fazer parte do trabalho pedagógico. O professor pode apresentar personagens e cenários e convidar as crianças a construir coletivamente uma nova narrativa. Cada criança pode contribuir com uma ideia, um personagem ou um acontecimento. O resultado pode ser registrado em vídeo em Libras, transformando-se em um novo material literário produzido pelo próprio grupo.

Essa proposta favorece a autoria infantil. A criança deixa de ocupar apenas o lugar de quem recebe uma história e passa a ser também produtora de narrativas. Essa mudança é importante para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da confiança na própria capacidade de expressão.

O professor pode ainda desenvolver projetos de literatura em Libras. Durante determinado período, uma turma pode trabalhar com diferentes gêneros e tipos de narrativas, como contos, fábulas, histórias acumulativas, lendas e narrativas relacionadas à cultura surda. Cada história pode desencadear atividades de expressão artística, movimento, dramatização e comunicação.

A presença de histórias produzidas por pessoas surdas merece atenção especial. O contato com narradores surdos e com produções culturais da comunidade surda pode proporcionar às crianças referências positivas e ampliar sua compreensão sobre identidade, cultura e pertencimento. A escola pode utilizar vídeos e materiais produzidos por pessoas surdas como complemento às experiências presenciais.

A formação do professor também constitui um fator determinante. É necessário que os profissionais envolvidos com a Educação Infantil tenham conhecimentos sobre Libras, cultura surda e estratégias de acessibilidade linguística. Quanto maior a segurança do professor na utilização da língua e na organização das atividades visuais, maiores serão as possibilidades de interação com as crianças.

Entretanto, a responsabilidade pela inclusão não deve recair exclusivamente sobre um único professor. A instituição escolar precisa construir uma política de acessibilidade que envolva equipe gestora, professores, profissionais de apoio, intérpretes quando presentes, famílias e comunidade. A construção de uma escola acessível depende de ações coletivas e permanentes.

Nesse sentido, a presença de profissionais surdos na escola pode ser muito significativa. Professores e educadores surdos podem contribuir para ampliar as experiências linguísticas e culturais das crianças e oferecer modelos positivos de identificação. A convivência com adultos usuários de Libras também pode favorecer a percepção de que a surdez não limita a capacidade de aprender, criar, ensinar e participar socialmente.

Outro elemento fundamental é a avaliação. Na Educação Infantil, avaliar não significa apenas verificar se a criança conseguiu reproduzir determinados sinais ou responder corretamente às perguntas. É necessário observar o processo de participação, comunicação, interação e construção de significados. O professor pode registrar como a criança acompanha a narrativa, quais sinais utiliza, como interage com os colegas e como reconstrói os acontecimentos.Os registros pedagógicos podem ser realizados por meio de fotografias, vídeos, desenhos, anotações e produções das próprias crianças. Esses materiais permitem acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo e ajudam o professor a planejar novas experiências. No caso de registros em vídeo, é importante observar os princípios de autorização e proteção da imagem das crianças.

A tecnologia pode contribuir para a documentação e continuidade das experiências. Um reconto realizado em Libras pode ser registrado e posteriormente apresentado às próprias crianças, possibilitando que elas observem sua produção e reflitam sobre a narrativa. A atividade também pode ser compartilhada com as famílias, quando houver autorização, fortalecendo a relação entre escola e comunidade.

A parceria com as famílias é particularmente importante quando se trata da aquisição e do desenvolvimento da Libras. A escola pode promover encontros, oficinas e momentos de orientação, criando oportunidades para que os familiares conheçam recursos de literatura sinalizada e possam participar das experiências das crianças.

A contação de histórias pode também contribuir para a inclusão das crianças ouvintes. Ao aprenderem sinais relacionados às narrativas, elas ampliam suas possibilidades de comunicação com colegas surdos. Dessa forma, a Libras deixa de estar restrita ao estudante surdo e passa a fazer parte da cultura comunicativa da turma.

Essa perspectiva contribui para superar uma concepção de inclusão baseada exclusivamente na adaptação individual. Em uma escola inclusiva, não é suficiente disponibilizar uma atividade diferente para a criança surda. É preciso transformar o ambiente para que todos possam participar das experiências coletivas. A Libras pode, nesse sentido, tornar-se uma linguagem presente nas atividades e relações da turma.

A contação de histórias em Libras representa, portanto, uma oportunidade de desenvolver uma pedagogia centrada na participação e na diversidade. Ao utilizar histórias, imagens, dramatizações e recursos visuais, o professor cria situações nas quais a criança pode observar, interpretar, questionar, imaginar e produzir sentidos.

Além dos benefícios linguísticos, essa prática favorece o desenvolvimento da autonomia e da autoestima. Quando a criança percebe que consegue compreender uma história, recontá-la, criar personagens e compartilhar suas ideias em Libras, desenvolve maior confiança em sua capacidade de comunicação.

A prática literária também pode fortalecer os vínculos entre as crianças. Histórias que abordam amizade, solidariedade, respeito e cooperação podem ser utilizadas para discutir situações do cotidiano e estimular atitudes de cuidado com os colegas. A literatura, nesse sentido, torna-se uma ferramenta para a construção de valores e relações sociais.

Cabe ao professor, portanto, reconhecer que cada criança possui um percurso singular de desenvolvimento e aprendizagem. As atividades devem ser flexíveis e permitir diferentes formas de participação. Algumas crianças podem preferir dramatizar, outras podem demonstrar maior interesse pelo desenho, pela manipulação de objetos ou pelo reconto em Libras. Todas essas formas de expressão devem ser valorizadas.

A contação de histórias em Libras pode ainda ser articulada aos campos de experiências da Educação Infantil, favorecendo propostas que envolvam o corpo, a linguagem, as relações, as artes, a natureza e diferentes manifestações culturais. Dessa maneira, a história deixa de ser uma atividade isolada e passa a integrar um conjunto mais amplo de experiências educativas.

Em síntese, práticas pedagógicas de contação de histórias em Libras precisam ser planejadas de maneira intencional, acessível e participativa. O professor deve atuar como mediador, garantindo condições para que as crianças compreendam, interajam e também produzam narrativas. A utilização de diferentes recursos visuais, a valorização da Libras e o reconhecimento da cultura surda são elementos importantes para a construção de experiências literárias significativas.Quando a escola assume a contação de histórias em Libras como parte de sua prática cotidiana, contribui para ampliar o acesso das crianças surdas à literatura e para fortalecer seu desenvolvimento integral. Mais do que contar histórias, trata-se de criar oportunidades para que cada criança possa imaginar, comunicar-se, criar e participar, reconhecendo a diversidade linguística como parte essencial de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a contação de histórias em Libras constitui uma prática pedagógica de grande relevância para a Educação Infantil, especialmente por possibilitar que a criança surda tenha acesso à literatura por meio de uma língua visual e espacial. Ao reconhecer a Libras como elemento fundamental das experiências educativas, a escola amplia as possibilidades de participação, comunicação e aprendizagem das crianças.

O contato com histórias em Libras favorece diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Por meio das narrativas, a criança pode ampliar seu repertório linguístico, desenvolver a imaginação, exercitar a memória, organizar pensamentos, expressar sentimentos e estabelecer relações entre acontecimentos. A literatura, portanto, ultrapassa a função de entretenimento e passa a constituir uma importante experiência de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto evidenciado é a contribuição da contação de histórias para a construção da identidade e do pertencimento da criança surda. Quando a Libras está presente nas histórias, nas brincadeiras e nas interações cotidianas, a criança percebe que sua língua possui espaço e valor no ambiente escolar. A presença de personagens surdos, narrativas sinalizadas e produções relacionadas à cultura surda também pode contribuir para uma representação positiva da surdez.

A prática pedagógica precisa, entretanto, ser planejada de forma intencional. A escolha das histórias, a organização do ambiente, os recursos visuais, a expressão corporal e facial, o ritmo da narrativa e as possibilidades de interação devem ser considerados pelo professor. Dessa maneira, a contação deixa de ser uma atividade meramente adaptada e passa a constituir uma experiência pensada para garantir a participação efetiva das crianças.

O professor exerce papel essencial nesse processo. Cabe a ele criar situações nas quais as crianças possam não apenas acompanhar as histórias, mas também participar, questionar, interpretar, recontar e produzir suas próprias narrativas. Atividades como dramatização, reconto, criação de finais diferentes, utilização de imagens, fantoches e produção de vídeos em Libras podem ampliar significativamente as possibilidades pedagógicas.

Também se destaca a importância da formação dos profissionais da educação. Para que a inclusão linguística aconteça de maneira efetiva, é necessário que os educadores tenham conhecimentos sobre Libras, cultura surda e estratégias pedagógicas acessíveis. A responsabilidade pela inclusão deve ser assumida pela instituição como um todo, envolvendo professores, equipe gestora, profissionais especializados e famílias.

A parceria entre escola e família também merece atenção. A continuidade das experiências linguísticas fora do ambiente escolar pode contribuir para o desenvolvimento da criança. O compartilhamento de livros, histórias em Libras e outras possibilidades de interação pode aproximar a família do processo educativo e fortalecer as oportunidades de comunicação.

A contação de histórias em Libras também beneficia as crianças ouvintes, pois possibilita o contato com outra forma de comunicação e favorece atitudes de respeito diante da diversidade linguística. Quando a Libras passa a fazer parte da rotina da turma, cria-se um ambiente no qual crianças surdas e ouvintes podem interagir com maior autonomia, fortalecendo relações de amizade, cooperação e pertencimento.

Dessa forma, a inclusão não deve ser compreendida apenas como a presença da criança surda na escola. É necessário garantir condições para que ela participe das experiências educativas e tenha acesso aos conhecimentos por meio de uma língua que respeite suas características linguísticas. A literatura infantil, nesse contexto, constitui um importante caminho para concretizar esse princípio.Conclui-se que a contação de histórias em Libras pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança surda, favorecendo aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Quando realizada de maneira planejada, participativa e acessível, essa prática transforma o momento da história em uma oportunidade de interação, aprendizagem, expressão e valorização da identidade.

Portanto, investir em práticas literárias em Libras significa fortalecer uma Educação Infantil comprometida com a equidade e com o direito de todas as crianças à comunicação, à cultura e à aprendizagem. A escola precisa reconhecer que diferentes formas de linguagem enriquecem o processo educativo e que a diversidade linguística deve ser valorizada desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, a contação de histórias em Libras não deve ocupar um espaço secundário na rotina escolar. Ela pode integrar projetos de leitura, rodas de conversa, brincadeiras, dramatizações e diferentes experiências pedagógicas, tornando-se uma prática permanente de inclusão. Ao garantir à criança surda o direito de conhecer, interpretar e produzir histórias em sua própria língua, a Educação Infantil contribui para a construção de sujeitos mais autônomos, participativos e conscientes de sua identidade.

Assim, a valorização da Libras e da literatura sinalizada representa um importante passo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Mais do que ensinar sinais ou adaptar materiais, é necessário criar uma cultura escolar na qual a criança surda seja reconhecida em sua singularidade e tenha oportunidades reais de aprender, comunicar-se, imaginar e participar. A história contada em Libras torna-se, portanto, uma ponte entre linguagem, cultura, infância e inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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.

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

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS E A CARGA DO TRABALHO EMOCIONAL DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

AUTOR:FERNANDO DA SILVA OLIMPIO

RESUMO

Este artigo científico analisa a intersecção entre a imperiosa necessidade de implementação da educação socioemocional para os alunos no ambiente escolar — agravada severamente pelas defasagens de aprendizagem e vulnerabilidades psíquicas decorrentes da pandemia de covid-19 — e o elevado custo emocional imposto aos docentes no exercício de suas funções. A investigação apoia-se em dados oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), bem como no arcabouço sociológico do "trabalho emocional" (emotional labor) concebido por Arlie Russell Hochschild (1983), complementado pelas contribuições teóricas de Karl Marx (2013), C. Wright Mills (1951), Maurice Tardif (2014), José M. Esteve (1999) e Paulo Freire (1996). A metodologia adota uma abordagem qualitativa, pautada em revisão bibliográfica e análise documental de normativas nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Os resultados revelam que o retorno ao ensino presencial impôs aos educadores a árdua tarefa de recompor aprendizagens cognitivas em turmas heterogêneas ao mesmo tempo em que exercem uma constante mediação afeto-emocional. Essa exigência institucional e social impele o professor a gerenciar e suprimir suas próprias emoções reais (angústia, exaustão, impotência) para exibir comportamentos prescritos de entusiasmo, empatia e paciência. Essa dissonância emocional crônica configura-se como um dos principais fatores desencadeadores do malestar docente e da síndrome de Burnout. Conclui-se que a consolidação de uma educação socioemocional efetiva e humanizada para os alunos é indissociável da implementação de políticas públicas integrais de valorização e suporte à saúde mental do professor.

Palavras-chave: Educação Socioemocional. Trabalho Emocional Docente. Desigualdade Educacional. Pandemia de Covid-19. Saúde Mental Docente

ABSTRACT:

This scientific article analyzes the intersection between the imperative need to implement socioemotional education for students in the school environment — severely aggravated by learning gaps and psychological vulnerabilities resulting from the COVID-19 pandemic — and the high emotional cost imposed on teachers in the exercise of their duties. The investigation is grounded in official data from the Basic Education Evaluation System (Saeb) of the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP, 2021), as well as the sociological framework of "emotional labor" conceived by Arlie Russell Hochschild (1983), complemented by theoretical contributions from Karl Marx (2013), C. Wright Mills (1951), Maurice Tardif (2014), José M. Esteve (1999), and Paulo Freire (1996). The methodology adopts a qualitative approach based on a literature review and document analysis of national guidelines such as the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017). The results reveal that the return to in-person teaching imposed on educators the arduous task of restoring cognitive learning in heterogeneous classrooms while continuously performing affective-emotional mediation. This institutional and social demand forces teachers to manage and suppress their own real emotions (distress, exhaustion, helplessness) in order to display prescribed behaviors of enthusiasm, empathy, and patience. This chronic emotional dissonance constitutes one of the main triggering factors for teacher malaise and Burnout syndrome. It is concluded that the consolidation of effective and humanized socioemotional education for students is inseparable from the implementation of comprehensive public policies aimed at valuing and supporting teacher mental health.

Keywords: Socioemotional Education. Teachers' Emotional Labor. Educational Inequality. COVID-19 Pandemic. Teachers' Mental Health.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo tem passado por profundas transformações conceituais e estruturais. Historicamente pautada pela transmissão formal de conteúdos e 2 pelo desenvolvimento predominantemente cognitivo, a instituição escolar passou a ser tensionada para assumir um papel muito mais abrangente e complexo: o de espaço integrador de acolhimento, proteção social e desenvolvimento socioemocional. Esse reposicionamento da função social da escola ganhou contornos de urgência e centralidade a partir da eclosão da pandemia de covid-19, evento catastrófico que desestruturou o ecossistema educacional global e suspendeu as atividades presenciais por longos períodos (INEP, 2021). O fechamento prolongado das unidades de ensino e a consequente transição para o ensino remoto emergencial expuseram e aprofundaram as abissais disparidades socioeconômicas e tecnológicas existentes na sociedade brasileira (BARTHOLO et al., 2022). Ao retornarem às salas de aula físicas, crianças e adolescentes trouxeram consigo não apenas defasagens cognitivas acentuadas em conteúdos básicos de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, mas também um quadro expressivo de sofrimento psíquico, ansiedade, desmotivação e fragilização dos laços de sociabilidade (BRASIL, 2021). Diante desse cenário adverso, as normativas educacionais nacionais, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reiteram a necessidade de se priorizar a educação socioemocional no cotidiano escolar, promovendo competências como empatia, resiliência, autoconhecimento e autorregulação (BRASIL, 2017). Contudo, a literatura pedagógica e sociológica contemporânea frequentemente omite ou secundariza o agente encarregado de operacionalizar esse projeto humanizador no "chão da escola": o professor. A responsabilidade de acolher os traumas dos estudantes, recompor as aprendizagens perdidas e manter um clima de sala de aula harmonioso e produtivo recai precipuamente sobre o corpo docente (TARDIF, 2014).

puamente sobre o corpo docente (TARDIF, 2014). Para responder a essas demandas multifacetadas, exige-se do educador não apenas domínio técnico, didático e científico, mas também a execução contínua daquilo que a sociologia conceitua como "trabalho emocional" (emotional labor) (HOCHSCHILD, 1983). O professor é cotidianamente desafiado a gerenciar, moldar e suprimir suas próprias respostas afetivas — reprimindo sentimentos reais de angústia, exaustão, medo e impotência — para projetar um estado de entusiasmo constante, serenidade, paciência e acolhimento incondicional perante os discentes e a comunidade escolar (ESTEVE, 1999). Nesse contexto, emergem questionamentos fundamentais: até que ponto o sistema de ensino pode exigir a sustentação do suporte socioemocional dos alunos sem oferecer a devida infraestrutura e o respaldo à saúde mental dos professores? De que maneira a obrigatoriedade da performance afetiva contribui para o agravamento do mal-estar docente e o surgimento de patologias ocupacionais como a síndrome de Burnout? O presente estudo justifica-se pela imperiosa necessidade de romper com a visão romantizada e messiânica da docência, promovendo uma reflexão crítica sobre a sustentabilidade psicológica e profissional dos educadores nas escolas contemporâneas. O objetivo geral deste artigo é analisar a intersecção entre a demanda pela educação socioemocional dos alunos no cenário pós-pandêmico e a carga do trabalho emocional suportada pelos docentes. Como objetivos específicos, busca-se: a) mapear os impactos da 3 pandemia nas aprendizagens e no perfil socioemocional dos estudantes com base em dados oficiais do Saeb (INEP, 2021); b) discutir as bases teóricas do trabalho emocional e da alienação afetiva aplicadas à docência; c) investigar as consequências da dissonância emocional na saúde psíquica do professor; e d) propor diretrizes para políticas públicas e práticas de gestão escolar que contemplem a saúde mental docente como condição indispensável para a qualidade do ensino. 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 2.1 Os Impactos Sociais e Educacionais da Pandemia e as Desigualdades A eclosão da pandemia de covid-19 no início do ano de 2020 impôs à educação global o maior desafio do último século. No Brasil, o fechamento das instituições de ensino por prazos que ultrapassaram um ano letivo completo na maioria dos estados e municípios alterou drasticamente a rotina de milhões de estudantes e professores. A adoção abrupta do ensino remoto emergencial colocou em evidência a perversa desigualdade de acesso aos meios digitais no país (BARTHOLO et al., 2022).

. Enquanto alunos da rede privada contavam com equipamentos individuais, conexão de alta velocidade e suporte familiar estruturado, parcelas expressivas dos estudantes da rede pública enfrentavam a falta de internet, a escassez de dispositivos eletrônicos e ambientes domiciliares desfavoráveis ao estudo continuado (INEP, 2021). Os resultados oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgados pelo INEP (2021), confirmaram numericamente o tamanho do retrocesso educacional ocasionado pelo período de isolamento social. A análise comparativa entre as edições de 2019 e 2021 revelou reduções drásticas nos níveis de proficiência média dos estudantes, sobretudo nas etapas iniciais do ensino fundamental (2º e 5º anos) e na transição para o ensino médio. As quedas foram especialmente acentuadas na disciplina de Matemática e no desenvolvimento das habilidades fundamentais de leitura e escrita (INEP, 2021). Ademais, os dados do Saeb (INEP, 2021) evidenciaram o alargamento do hiato entre a escola pública e a escola privada, bem como a ampliação das disparidades regionais entre zonas urbanas e rurais. Estudos desenvolvidos por pesquisadores do campo da sociologia da educação, tais como Bartholo et al. (2022), já antecipavam que as crianças pertencentes às famílias de menor nível socioeconômico seriam desproporcionalmente penalizadas pelo afastamento da convivência escolar presencial. A ausência da alimentação escolar, a perda de vínculos afetivos com os pares e a exposição prolongada a contextos de vulnerabilidade e violência doméstica fragilizaram enormemente a saúde mental da infância e da juventude (BRASIL, 2021). Ao se efetivar a retomada das aulas presenciais, os estabelecimentos de ensino depararam-se com turmas profundamente heterogêneas. Em uma mesma sala de aula, coexistem atualmente alunos que conseguiram manter um ritmo mínimo de estudos e estudantes que vivenciaram uma estagnação ou regresso quase total em seu processo de alfabetização e letramento (INEP, 2021). Essa disparidade cognitiva traduz-se diretamente 4 em comportamentos de apatia, desinteresse, agressividade e ansiedade crônica em sala de aula, exigindo dos educadores um esforço contínuo e exaustivo de mediação pedagógica e emocional (TARDIF, 2014).

2.2 O CONCEITO DE TRABALHO EMOCIONAL DOCENTE E A SOCIOLOGIA DO AFETO PARA

compreender a dimensão psicológica do fazer pedagógico no cenário póspandêmico, faz-se necessário recorrer ao arcabouço teórico fundado pela socióloga estadunidense Arlie Russell Hochschild (1983) na obra seminal The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. Hochschild (1983) conceituou o "trabalho emocional" (emotional labor) como a indução ou supressão de sentimentos para produzir um estado mental e facial adequado em outrem, de modo a atender às expectativas institucionais de determinada ocupação profissional. Segundo Hochschild (1983), o trabalho emocional difere do mero gerenciamento privado das emoções (emotion management no âmbito pessoal), pois é vendido por um salário e possui, portanto, valor de troca no mercado de trabalho. Para desempenhar com êxito suas atribuições, o trabalhador de serviços precisa engajar-se em duas modalidades de atuação emocional: Atuação Superficial (Surface Acting): Onde o profissional simula sentimentos que não está experimentando internamente, alterando sua expressão facial, tom de voz e postura corporal para aparentar conformidade com as regras de exibição emocional da organização (HOCHSCHILD, 1983). Atuação Profunda (Deep Acting): Onde o profissional tenta ativamente modificar seus estados emocionais internos, esforçando-se para sentir verdadeiramente a emoção exigida pela situação funcional (HOCHSCHILD, 1983). A análise histórico-sociológica do trabalho permite traçar um paralelo entre as formas tradicionais de exploração da força de trabalho e a mercantilização contemporânea da subjetividade. Em O Capital, Karl Marx (2013) analisou o processo pelo qual a força de trabalho física do operário da grande indústria é alienada, transformando o corpo do trabalhador em um mero apêndice da máquina. Na transição para a sociedade de serviços e do conhecimento, no entanto, o processo de alienação adquire novas camadas. Conforme antecipado por C. Wright Mills (1951) em sua obra clássica White Collar, nas economias pós-industriais não é apenas a energia muscular que é comercializada, mas a própria personalidade do trabalhador. Mills (1951) apontou que o mercado passa a exigir a venda da simpatia, da cortesia e dos atributos interpessoais do indivíduo. Hochschild (1983) aprofundou esse diagnóstico ao demonstrar que, ao transformar o gerenciamento dos sentimentos íntimos em requisito ocupacional, a instituição passa a exercer um controle direto sobre o "coração gerencioso" do profissional, gerando uma nova e profunda forma de auto-estranhamento e alienação afetiva.

No campo da educação, a transposição da teoria de Hochschild (1983) revela contornos singulares. Historicamente, a profissão docente esteve impregnada por 5 representações sociais ligadas à vocação, ao sacerdócio e ao amor incondicional (TARDIF, 2014). Essas construções ideológicas naturalizam a ideia de que o professor deve estar permanentemente disponível, sorridente, calmo e acolhedor, independentemente das condições materiais de trabalho, dos salários defasados ou da exaustão física e mental a que é submetido no seu dia a dia (ESTEVE, 1999). 2.3 A Dissonância Emocional, Mal-Estar Docente e a Síndrome de Burnout O ato de ensinar nunca foi uma atividade exclusivamente neutra do ponto de vista afetivo. Como aponta Maurice Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e mobilizam fortemente a afetividade, a intuição e as relações humanas. Contudo, quando o exercício do acolhimento socioemocional passa a ser exigido como uma prescrição burocrática e uma obrigação institucional contínua — em um contexto de precarização laboral e infraestrutura inadequada —, o trabalho emocional atinge níveis insustentáveis de desgaste (ESTEVE, 1999). A exigência recorrente de demonstrar emoções incongruentes com os estados internos do indivíduo gera o fenômeno denominado por Hochschild (1983) de dissonância emocional. A dissonância emocional ocorre quando há uma fratura crônica entre aquilo que o profissional sente genuinamente (frustração, impotência, raiva, cansaço) e aquilo que ele é obrigado a exteriorizar perante seus alunos, pares e gestores (paciência, entusiasmo, afeto, controle absoluto) (ESTEVE, 1999). A manutenção prolongada da dissonância emocional acarreta sérios prejuízos à saúde psíquica do trabalhador. O educador espanhol José M. Esteve (1999), em seu estudo clássico sobre O Mal-Estar Docente, descreve como as transformações sociais aceleradas e as crescentes exigências impostas aos professores desencadeiam processos de inadaptação, esgotamento e despersonalização. O mal-estar docente manifesta-se por meio de sintomas físicos (cefaleia, insônia, distúrbios gástricos) e psicológicos (ansiedade, desmotivação, sentimentos de culpa e depressão) (ESTEVE, 1999). Quando esses sintomas não são diagnosticados e tratados precocemente, o quadro evolui para a Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional, multidimensionalmente analisada por Maslach e Leiter (1997). O Burnout docente caracteriza-se por três dimensões inter-relacionadas:

1. Exaustão Emocional: Sensação de esgotamento total dos recursos físicos e psíquicos, onde o professor sente que não tem mais nada a oferecer aos seus alunos (MASLACH; LEITER, 1997). 2. Despersonalização: Desenvolvimento de atitudes frias, distantes, cínicas e impessoais em relação aos estudantes e colegas, funcionando como uma defesa psíquica inadequada contra o sofrimento continuado (MASLACH; LEITER, 1997). 3. Reduzida Realização Pessoal no Trabalho: Sentimento recorrente de incompetência, fracasso profissional e perda de sentido no exercício da docência 6 (MASLACH; LEITER, 1997). 2.4 As Competências Socioemocionais na BNCC e a Educação Humanizadora A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil oficializou a inclusão das competências socioemocionais como parte integrante dos direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2017). Entre as dez competências gerais da educação básica delineadas pelo documento, destacam-se expressamente o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia, a cooperação, a responsabilidade e a resiliência (BRASIL, 2017). A BNCC orienta que a escola deve promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde as emoções dos alunos sejam reconhecidas e trabalhadas intencionalmente ao longo do percurso escolar. No entanto, a implementação dessas diretrizes tem enfrentado duras críticas por parte de teóricos do campo educacional. Autores alinhados à concepção crítica apontam para o risco de uma "instrumentalização" e "mercantilização" do socioemocional, onde habilidades complexas são reduzidas a meras técnicas comportamentais ou modismos pedagógicos voltados a moldar sujeitos adaptáveis às exigências do mercado flexível (FREIRE, 1996; GOLEMAN, 2012). Quando desconectada de uma análise crítica das estruturas sociais e das condições materiais das escolas, a educação socioemocional corre o risco de individualizar problemas estruturais, responsabilizando o próprio sujeito por seu fracasso ou sofrimento psíquico (FREIRE, 1996). A concepção de uma educação verdadeiramente humanizadora e emancipatória encontra em Paulo Freire (1996) sua máxima expressão. Em Pedagogia da Autonomia, Freire ensina que a afetividade, a amorosidade e o respeito à subjetividade do educando jamais se opõem ao rigor científico ou à seriedade ética da docência. Contudo, Freire (1996) adverte expressamente que a relação pedagógica é dialética e exige a valorização integral do sujeito educador. Não é possível construir uma práxis libertadora e acolhedora se o próprio professor for submetido a relações de trabalho opressivas, alienantes e desvalorizadas.

Nessa perspectiva, a promoção das competências socioemocionais não pode ser reduzida a uma carga extra de trabalho imposta ao professor, nem a treinamentos rápidos focados apenas em receitas de autocuidado individual (GOLEMAN, 2012). É indispensável reconhecer que o bem-estar socioemocional dos alunos depende umbilicalmente da existência de um ambiente de trabalho saudável, seguro e digno para os educadores (LUCKESI, 2011). 3.

METODOLOGIA

A metodologia é a espinha dorsal que assegura o rigor analítico e a fundamentação científica de uma pesquisa acadêmica. O presente estudo orienta-se por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e analítico-crítico, fundamentada no exame das interrelações entre o trabalho docente, os impactos da pandemia de covid-19 e as exigências socioemocionais na educação contemporânea (BOGDAN; BIKLEN, 1994). 7 A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado, que envolve significados, emoções, vivências subjetivas e processos socioculturais que não podem ser satisfatoriamente traduzidos em mensurações numéricas estritas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O percurso metodológico estruturou-se a partir de duas frentes complementares de investigação: a pesquisa bibliográfica sistemática e a análise documental orientada. A pesquisa bibliográfica abrangeu a seleção e o estudo minucioso de obras de referência da sociologia do trabalho (HOCHSCHILD, 1983; MARX, 2013; MILLS, 1951), da sociologia da educação (TARDIF, 2014; ESTEVE, 1999), da psicologia educacional e das teorias da aprendizagem (GOLEMAN, 2012; MASLACH; LEITER, 1997), além dos aportes da pedagogia crítica (FREIRE, 1996; LUCKESI, 2011). O levantamento das fontes bibliográficas priorizou trabalhos que abordassem o trabalho emocional docente, a saúde mental do professor e os efeitos da pandemia nas instituições de ensino. A análise documental focou no tratamento técnico e interpretação dos dados oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes à edição de 2021, publicados pelo INEP (2021), bem como no exame das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e relatórios técnicos sobre o aprendizado durante o surto de covid-19 (BARTHOLO et al., 2022). O tratamento interpretativo dos dados e das categorias teóricas seguiu as orientações da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2011), organizadas em três fases principais:

. Pré-análise: Leitura flutuante do corpus documental e bibliográfico, seleção dos documentos pertinentes e formulação dos índices e hipóteses norteadoras da pesquisa (BARDIN, 2011). 2. Exploração do material: Operação de codificação, categorização e agrupamento dos dados e conceitos teóricos em unidades temáticas representativas do problema investigado (BARDIN, 2011). 3. Tratamento dos resultados e interpretação: Confronto reflexivo entre as evidências empíricas dos dados do Saeb (INEP, 2021), a fundamentação sociológica do trabalho emocional (HOCHSCHILD, 1983) e a literatura sobre o mal-estar docente (ESTEVE, 1999), permitindo a inferência de conclusões fundamentadas e proposições práticas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Categoria

1: A Sobrecarga Pedagógica e a Mediação de Conflitos Emocionais em Sala de Aula A análise integrada dos dados oficiais e da literatura especializada revela que o cenário das salas de aula pós-pandemia é marcado por uma sobrecarga sem precedentes sobre a figura do educador. A queda generalizada de proficiência aferida pelo Saeb (INEP, 2021) impôs às redes de ensino a implementação de planos emergenciais de recomposição de aprendizagens. No entanto, tais planos frequentemente chegam às escolas em forma de 8 metas quantitativas rígidas, acompanhadas de um aumento na carga de preenchimento de relatórios e avaliações diagnósticas (TARDIF, 2014). O professor encontra-se, assim, no epicentro de um duplo e contraditório movimento institucional: de um lado, é pressionado por gestores e secretarias de educação a cumprir o currículo defasado e acelerar a recuperação de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática (INEP, 2021); de outro lado, depara-se com estudantes imersos em quadros severos de desatenção, crise de ansiedade, baixa tolerância à frustração e comportamento agressivo decorrentes do isolamento prolongado e das perdas familiares (BARTHOLO et al., 2022). Essa dinâmica transforma a sala de aula em um ambiente de permanente tensão. O tempo pedagógico, antes dedicado à mediação dos conteúdos disciplinares, é massivamente absorvido pela gestão de conflitos interpessoais, pelo acolhimento de crises emocionais individuais e pela tentativa de engajar alunos desmotivados (ESTEVE, 1999). Como observa Luckesi (2011), o processo de ensino-aprendizagem exige um clima de segurança e estabilidade afetiva; todavia, a construção desse ambiente consome uma quantidade imensa de energia psíquica do docente, que opera sem o amparo de equipes multidisciplinares (psicólogos e assistentes sociais) na imensa maioria das escolas públicas brasileiras.

Essa dinâmica transforma a sala de aula em um ambiente de permanente tensão. O tempo pedagógico, antes dedicado à mediação dos conteúdos disciplinares, é massivamente absorvido pela gestão de conflitos interpessoais, pelo acolhimento de crises emocionais individuais e pela tentativa de engajar alunos desmotivados (ESTEVE, 1999). Como observa Luckesi (2011), o processo de ensino-aprendizagem exige um clima de segurança e estabilidade afetiva; todavia, a construção desse ambiente consome uma quantidade imensa de energia psíquica do docente, que opera sem o amparo de equipes multidisciplinares (psicólogos e assistentes sociais) na imensa maioria das escolas públicas brasileiras.

CATEGORIA 2: A EXIGÊNCIA DE PERFORMANCE AFETIVA E A DISSONÂNCIA EMOCIONAL

A pesquisa evidencia que a exigência do suporte socioemocional aos discentes traduz-se em uma forte cobrança pela performance afetiva do educador. Conforme preconizado pelo conceito de trabalho emocional de Hochschild (1983), espera-se que o professor personifique a imagem do profissional sereno, empático, motivador e infalível. Mesmo diante de turmas superlotadas, salários defasados e precariedade de recursos materiais, o docente é impelido a atuar em modo de surface acting (atuação superficial) ou deep acting (atuação profunda) durante toda a sua jornada de trabalho. Em diversas situações do cotidiano escolar, o professor é forçado a reprimir ativamente suas emoções autênticas de indignação, cansaço extremo ou tristeza para não romper o padrão de "profissionalismo" exigido pela comunidade escolar e pela direção da instituição (HOCHSCHILD, 1983). Essa constante supressão afetiva resulta na consolidação de um estado crônico de dissonância emocional (ESTEVE, 1999). A dissonância emocional atua como um corrosivo silencioso da saúde psíquica do professor. Ao sentir que suas expressões de afeto e entusiasmo precisam ser simuladas para atender às normas da instituição, o profissional passa a vivenciar um sentimento de inautenticidade e alienação de si mesmo (MILLS, 1951; HOCHSCHILD, 1983). A médio e longo prazo, essa cisão entre o "eu real" e o "eu profissional" desemboca em sentimentos de culpa, exaustão mental e despersonalização, sintomas característicos do mal-estar docente e do Burnout (MASLACH; LEITER, 1997).

CATEGORIA 3: A FALTA DE SUPORTE INSTITUCIONAL E A SOLIDÃO PEDAGÓGICA

Outro achado crítico derivado do confronto entre a teoria e os dados normativos reside na assimetria de cuidado dentro do ecossistema educacional. Enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e os discursos institucionais enfatizam com clareza a importância da educação socioemocional para as crianças e jovens, escasseiam diretrizes e políticas públicas voltadas ao suporte socioemocional dos próprios professores. As formações continuadas oferecidas pelas secretarias de educação frequentemente tratam o socioemocional sob uma perspectiva estritamente prescritiva e instrumental. Ensina-se ao professor "como aplicar" dinâmicas e competências aos alunos, mas raramente se criam espaços de escuta, acolhimento ou cuidado psíquico para a equipe docente (FREIRE, 1996; GOLEMAN, 2012). Há uma implícita e equivocada premissa de que o educador é um ser inabalável, imune ao sofrimento social e psíquico que afeta o restante da sociedade. Essa ausência de retaguarda institucional gera aquilo que a literatura denomina "solidão pedagógica" (TARDIF, 2014). O professor sente que está sozinho na linha de frente do combate às desigualdades educacionais e aos traumas pandêmicos (BARTHOLO et al., 2022). A falta de tempo dentro da jornada de trabalho para o planejamento coletivo, a troca de experiências com os pares e o descanso adequado aprofunda a sensação de desamparo e desvalorização profissional (ESTEVE, 1999).CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES A trajetória reflexiva e analítica percorrida neste artigo permitted desvelar que a educação socioemocional dos alunos e a saúde mental dos professores constituem duas dimensões indissociáveis e interdependentes da qualidade educacional. A tentativa de implementar diretrizes socioemocionais no ambiente escolar sem considerar as condições materiais de trabalho e o custo psicológico imposto aos docentes é uma contradição pedagógica e um equívoco de gestão. A pandemia de covid-19 funcionou como um potente amplificador das desigualdades de aprendizagem registradas pelo Saeb (INEP, 2021) e do desgaste psíquico do corpo docente. Exigir que os professores remediem sozinhos as lacunas cognitivas e emocionais do período pandêmico por meio do trabalho emocional contínuo e sem respaldo institucional é empurrá-los inevitavelmente para o mal-estar, a alienação afetiva e o esgotamento pelo Burnout (HOCHSCHILD, 1983; ESTEVE, 1999; MASLACH; LEITER, 1997). Superar esse cenário desafiador exige a superação de visões romantizadas da docência e a urgente implementação de políticas públicas integrais de valorização e suporte ao trabalho pedagógico. Com o propósito de contribuir de maneira concreta para o debate e para a transformação da práxis educativa, este estudo apresenta as seguintes proposições:

Instituição de Programas de Saúde Mental e Acolhimento Docente: Criação de serviços públicos e permanentes de atendimento psicológico e de suporte à saúde 10 mental específicos para os profissionais da educação no âmbito das redes municipais e estaduais de ensino. Formação Continuada Humanizada e Não Prescritiva: Redesenho dos programas de formação continuada, superando a mera instrumentalização didática das competências socioemocionais e transformando os encontros pedagógicos em espaços de escuta qualificada, troca de saberes e vivências de autocuidado. Garantia do Cumprimento da Lei da Hora-Atividade e Adequação da Carga Horária: Assegurar que o tempo destinado ao trabalho extraclasse (planejamento, avaliação e estudo) seja efetivamente respeitado, evitando a invasão do tempo livre do docente por demandas burocráticas ou mensagens institucionais instantâneas. Fortalecimento de Equipes Multidisciplinares nas Escolas: Efetivação do cumprimento da legislação que prevê a inserção de psicólogos e assistentes sociais no quadro das escolas públicas, desonerando o professor da obrigação de atuar como terapeuta ou agente social exclusivo. Ressignificação da Cultura de Avaliação e Cobrança de Metas: Transição de um modelo punitivo e burocrático de cobrança de resultados de aprendizagem para uma avaliação diagnóstica processual e formativa, que respeite o tempo do desenvolvimento humano e as particularidades do contexto pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. BARTHOLO, Tiago Lisboa et al. Desigualdades de aprendizado durante a pandemia de Covid-19: um estudo sobre os alunos do Ensino Fundamental. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270012, p. 1-24, 2022. BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: . Acesso em: 15 ago. 2026. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2021.

ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de M. da Graça Gomes da Silva. Bauru: EDUSC, 1999. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. HOCHSCHILD, Arlie Russell. The managed heart: commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press, 1983. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2021: Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes. Brasília: INEP, 2021. 11 LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. MILLS, Charles Wright. White collar: the American middle classes. New York: Oxford University Press, 1951. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: HISTÓRIAS QUE ENCANTAM, FORMAM E TRANSFORMAM

AUTOR:ROSILENE CARDOSO MENDES DOS SANTOS

RESUMO

A literatura infantil ocupa um lugar de grande relevância na primeira infância, contribuindo para a ampliação das experiências das crianças e para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e das relações sociais. O contato com histórias, livros, personagens, imagens e diferentes narrativas possibilita que as crianças construam significados, expressem sentimentos, desenvolvam a oralidade e ampliem sua compreensão sobre si mesmas e sobre o mundo. Nesse contexto, a literatura não deve ser compreendida apenas como instrumento para o ensino da leitura e da escrita, mas como uma experiência cultural, estética e afetiva que possui valor em si mesma. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da literatura infantil na primeira infância, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas significativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre literatura infantil, formação do leitor, desenvolvimento da linguagem e Educação Infantil, além de documentos orientadores da educação brasileira. A discussão evidencia que a presença cotidiana dos livros e das histórias pode favorecer a imaginação, a criatividade, a expressão oral, a ampliação do vocabulário, a construção da identidade e o desenvolvimento das relações interpessoais. Ressalta-se também a importância do professor como mediador das experiências literárias, criando situações de leitura que respeitem os interesses, os tempos e as diferentes formas de participação das crianças. Conclui-se que aproximar a criança da literatura desde os primeiros anos significa garantir experiências de encantamento, descoberta e expressão, contribuindo para a formação de leitores curiosos, sensíveis, participativos e capazes de atribuir sentidos às histórias e ao mundo.

Palavras-chave: Literatura infantil. Primeira infância. Educação Infantil. Imaginação. Formação do leitor.

ABSTRACT

Children's literature plays an important role in early childhood, contributing to children's experiences and to the development of language, imagination, creativity, and social relationships. Contact with stories, books, characters, images, and different narratives allows children to construct meanings, express feelings, develop oral language, and expand their understanding of themselves and the world around them. In this context, literature should not be understood merely as an instrument for teaching reading and writing, but as a cultural, aesthetic, and affective experience that has value in itself. This article aims to reflect on the importance of children's literature in early childhood, highlighting its contributions to children's integral development and to the construction of meaningful pedagogical practices. The research is bibliographic and qualitative, based on studies on children's literature, reader development, language development, and Early Childhood Education, as well as Brazilian educational guidelines. The discussion demonstrates that daily access to books and stories can foster imagination, creativity, oral expression, vocabulary development, identity construction, and interpersonal relationships. It also emphasizes the teacher's role as a mediator of literary experiences, creating reading situations that respect children's interests, rhythms, and different forms of participation. It is concluded that bringing children closer to literature from their earliest years means providing experiences of enchantment, discovery, and expression, contributing to the development of curious, sensitive, participatory readers who are capable of attributing meaning to stories and to the world.

Keywords: Children's literature. Early childhood. Early Childhood Education. Imagination. Reader development.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é marcada por intensas descobertas, experiências e aprendizagens. Nesse período, a criança amplia progressivamente suas formas de comunicação, estabelece vínculos, desenvolve sua imaginação e começa a construir diferentes compreensões sobre si mesma e sobre o mundo. Entre as experiências que podem contribuir significativamente para esse processo está o contato com a literatura infantil.

Ouvir histórias, observar imagens, manusear livros, acompanhar a narrativa de um adulto, antecipar acontecimentos e conversar sobre personagens são experiências que podem fazer parte do cotidiano das crianças desde muito cedo. Mesmo antes de saber ler convencionalmente, a criança pode estabelecer uma relação significativa com o livro e compreender que as histórias constituem uma forma de expressão, comunicação e conhecimento.

A literatura infantil oferece à criança a oportunidade de entrar em contato com diferentes mundos, personagens, situações e formas de linguagem. Uma história pode apresentar lugares desconhecidos, provocar perguntas, despertar sentimentos e estimular a imaginação. Por meio das narrativas, a criança pode experimentar situações que não fazem parte de sua realidade imediata e, ao mesmo tempo, relacioná-las com suas próprias experiências.

Nesse sentido, a literatura não deve ser reduzida a um recurso utilizado para ensinar conteúdos. O livro infantil possui uma dimensão estética, cultural e afetiva que precisa ser preservada. A experiência de ouvir uma história pode ser prazerosa simplesmente pelo encantamento provocado pela narrativa, pelas imagens, pelo ritmo das palavras e pela relação construída entre quem conta e quem escuta.A presença da literatura na Educação Infantil também está relacionada à formação de futuros leitores. Entretanto, formar leitores não significa antecipar o processo de alfabetização ou exigir que crianças pequenas aprendam a ler formalmente. Significa criar uma relação positiva com os livros, com as histórias e com diferentes manifestações da linguagem escrita.

Quando a criança tem acesso frequente aos livros, percebe adultos lendo, participa de rodas de histórias e pode manusear diferentes obras, começa a construir conhecimentos sobre a cultura escrita. Observa a direção da leitura, reconhece imagens, identifica personagens, percebe repetições, acompanha acontecimentos e desenvolve formas próprias de participação.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências relacionadas à escuta, à fala, ao pensamento e à imaginação na Educação Infantil. O documento valoriza situações nas quais as crianças possam ouvir histórias, participar de conversas, explorar diferentes gêneros e manifestações da linguagem e ampliar suas possibilidades de expressão.

A literatura também pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral. Durante a contação de histórias, as crianças entram em contato com palavras, expressões e estruturas linguísticas diferentes daquelas utilizadas habitualmente em suas conversas cotidianas. Ao conversar sobre as histórias, podem recontar acontecimentos, formular hipóteses, fazer perguntas e expressar opiniões.

A imaginação constitui outro aspecto fundamental. Ao ouvir uma história, a criança pode construir mentalmente imagens dos personagens, dos lugares e das situações narradas. Pode imaginar o que acontecerá depois, modificar acontecimentos ou criar novos finais. Esse movimento amplia sua capacidade criadora e permite que participe ativamente da narrativa.

As ilustrações também possuem papel importante. Para crianças pequenas, as imagens constituem uma forma de leitura e interpretação. Elas podem observar detalhes, identificar personagens, perceber expressões e estabelecer relações entre aquilo que veem e aquilo que escutam.

Por isso, o livro ilustrado não deve ser utilizado apenas como apoio para o texto verbal. As imagens possuem linguagem própria e podem provocar interpretações, perguntas e descobertas. O professor pode valorizar as observações das crianças, permitindo que elas construam sentidos a partir daquilo que percebem.

A literatura também pode contribuir para a construção da identidade. Histórias que apresentam diferentes famílias, culturas, características físicas, modos de vida e formas de organização social possibilitam que as crianças reconheçam diferentes maneiras de existir e convivam com a diversidade.

Nesse aspecto, a seleção das obras precisa ser realizada de maneira cuidadosa. A biblioteca ou o acervo da instituição deve oferecer livros de qualidade, com diferentes autores, ilustradores, personagens e perspectivas. É importante garantir a presença de narrativas que representem a diversidade social e cultural existente na sociedade.

O professor exerce papel fundamental nesse processo. Mais do que escolher uma história e realizar sua leitura, cabe ao educador criar condições para que o encontro entre criança e literatura seja significativo. Isso envolve selecionar obras adequadas, organizar o ambiente, criar momentos de leitura e permitir diferentes formas de participação.

A leitura pode acontecer em diferentes espaços e momentos do cotidiano. Uma história pode ser compartilhada em uma roda, em um canto aconchegante da sala, no espaço externo ou em pequenos grupos. O importante é garantir que as crianças tenham tempo para ouvir, observar, imaginar e conversar.

A relação com a literatura também pode ultrapassar o momento da leitura. Depois de ouvir uma história, as crianças podem brincar de representar personagens, desenhar, cantar, dramatizar, recontar acontecimentos ou simplesmente conversar sobre aquilo que sentiram. Essas possibilidades ampliam a experiência sem transformar necessariamente a literatura em uma atividade com resultado obrigatório.

É importante preservar também o direito da criança de ouvir histórias sem precisar produzir algo depois. Nem toda leitura precisa resultar em desenho, pintura, questionário ou atividade escrita. O contato com a literatura possui valor próprio e pode ser vivido como experiência de prazer, escuta e imaginação.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da literatura infantil na primeira infância, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de uma relação significativa com os livros e as narrativas.

Busca-se também discutir o papel do professor como mediador das experiências literárias e compreender de que maneira a presença cotidiana da literatura pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da identidade e das relações sociais.

A literatura infantil, quando integrada de maneira significativa ao cotidiano da Educação Infantil, possibilita que a criança tenha contato com diferentes formas de linguagem e conheça múltiplas maneiras de interpretar a realidade. As histórias encantam, despertam perguntas, provocam sentimentos e permitem que cada criança construa suas próprias relações com aquilo que ouve e observa.

Assim, aproximar as crianças dos livros desde a primeira infância significa oferecer muito mais do que um recurso pedagógico. Significa proporcionar experiências culturais, afetivas e estéticas que podem acompanhar a criança ao longo de sua trajetória e contribuir para a construção de uma relação prazerosa e significativa com a leitura.

A LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA DE DESCOBERTA E APRENDIZAGEM

A literatura infantil constitui uma importante experiência cultural na primeira infância, pois possibilita que as crianças tenham contato com diferentes formas de linguagem, personagens, situações e universos imaginários. Ao ouvir uma história, a criança não permanece apenas na posição de ouvinte, mas participa ativamente da construção de sentidos, utilizando seus conhecimentos, suas experiências e sua imaginação para interpretar aquilo que está sendo narrado.O contato com a literatura pode começar desde os primeiros meses de vida. Mesmo quando ainda não compreende as palavras, o bebê pode demonstrar interesse pela voz do adulto, pela entonação, pelo ritmo da narrativa, pelas imagens e pelo próprio objeto livro. O momento da leitura pode proporcionar acolhimento e fortalecer os vínculos entre a criança e o adulto.

À medida que cresce, a criança amplia suas formas de participação. Passa a reconhecer personagens, antecipar acontecimentos, repetir frases conhecidas, apontar imagens, fazer perguntas e demonstrar preferências por determinadas histórias. Essas manifestações revelam que a relação com a literatura é construída progressivamente por meio da experiência.

A repetição de histórias, muitas vezes solicitada pelas próprias crianças, possui grande valor. Quando uma narrativa já conhecida é novamente apresentada, a criança pode perceber detalhes que anteriormente não havia observado, antecipar acontecimentos e participar de maneira mais ativa. A repetição também proporciona segurança e prazer, especialmente durante a primeira infância.

As histórias contribuem para a ampliação da linguagem oral. O contato com diferentes palavras e estruturas narrativas permite que as crianças ampliem seu repertório linguístico. Durante as conversas sobre as histórias, elas podem relatar acontecimentos, explicar suas ideias, formular perguntas e expressar sentimentos.

O desenvolvimento da linguagem, entretanto, não ocorre somente por meio da quantidade de palavras apresentadas às crianças. É fundamental que exista interação. O professor pode escutar atentamente as manifestações infantis, acolher suas interpretações e criar oportunidades para que cada criança possa se expressar.

Uma história pode provocar diferentes interpretações. Uma criança pode sentir medo diante de determinado personagem, enquanto outra pode considerá-lo engraçado. Uma pode identificar-se com o protagonista e outra demonstrar interesse pelo cenário. Essas diferentes respostas precisam ser valorizadas, pois revelam a maneira singular como cada criança estabelece relações com a narrativa.

A literatura também favorece o desenvolvimento da imaginação. Ao ouvir uma história, a criança constrói mentalmente situações, personagens e lugares. Mesmo quando as ilustrações apresentam determinado cenário, a criança pode imaginar aspectos que não aparecem explicitamente no livro.

A imaginação possibilita que a criança ultrapasse aquilo que está imediatamente diante dela. Um personagem pode tornar-se inspiração para uma brincadeira; um cenário pode ser recriado no espaço da sala; uma situação narrada pode ser transformada em uma dramatização. Dessa maneira, a literatura pode alimentar outras formas de expressão infantil.

A relação entre literatura e brincadeira é especialmente significativa. Depois de ouvir uma história, as crianças podem espontaneamente representar personagens, utilizar objetos como elementos simbólicos e recriar acontecimentos. O professor pode observar essas manifestações e disponibilizar materiais que ampliem as possibilidades de brincadeira.

Essa integração entre literatura e brincadeira contribui para uma aprendizagem significativa porque respeita uma das principais formas pelas quais as crianças pequenas se expressam e conhecem o mundo. A história não termina necessariamente quando o livro é fechado; ela pode continuar nas brincadeiras, nas conversas, nos desenhos e nas experiências imaginativas.

As ilustrações também desempenham papel fundamental. Para crianças pequenas, observar imagens é uma forma de participação e interpretação. Elas podem identificar personagens, perceber expressões, comparar elementos e antecipar acontecimentos a partir das imagens.

O professor pode explorar essas possibilidades sem transformar a leitura em uma sequência rígida de perguntas. Perguntar “o que você está vendo?”, “quem apareceu aqui?” ou “o que será que vai acontecer?” pode favorecer a participação, desde que essas intervenções estejam relacionadas ao interesse das crianças e não interrompam constantemente o fluxo da narrativa.

É igualmente importante permitir momentos de silêncio e observação. Nem sempre a criança precisa responder verbalmente. Um olhar atento para uma ilustração, um gesto, uma expressão facial ou uma mudança de comportamento também pode demonstrar envolvimento com a história.

A literatura infantil apresenta ainda possibilidades importantes para o desenvolvimento emocional. As narrativas podem abordar sentimentos como alegria, medo, tristeza, saudade, coragem, amizade, ciúme, solidariedade e pertencimento. Ao acompanhar as experiências dos personagens, a criança pode reconhecer e elaborar diferentes emoções.

As histórias não precisam apresentar respostas prontas para os sentimentos vivenciados pelos personagens. Muitas vezes, a possibilidade de conversar sobre determinada situação já contribui para que as crianças expressem suas próprias percepções.

O professor pode aproveitar esses momentos para acolher as manifestações infantis e mostrar que diferentes sentimentos fazem parte da experiência humana. Uma história em que o personagem sente medo, por exemplo, pode abrir espaço para que as crianças compartilhem situações que também lhes provocaram medo.O professor pode explorar essas possibilidades sem transformar a leitura em uma sequência rígida de perguntas. Perguntar “o que você está vendo?”, “quem apareceu aqui?” ou “o que será que vai acontecer?” pode favorecer a participação, desde que essas intervenções estejam relacionadas ao interesse das crianças e não interrompam constantemente o fluxo da narrativa.

É igualmente importante permitir momentos de silêncio e observação. Nem sempre a criança precisa responder verbalmente. Um olhar atento para uma ilustração, um gesto, uma expressão facial ou uma mudança de comportamento também pode demonstrar envolvimento com a história.

A literatura infantil apresenta ainda possibilidades importantes para o desenvolvimento emocional. As narrativas podem abordar sentimentos como alegria, medo, tristeza, saudade, coragem, amizade, ciúme, solidariedade e pertencimento. Ao acompanhar as experiências dos personagens, a criança pode reconhecer e elaborar diferentes emoções.

As histórias não precisam apresentar respostas prontas para os sentimentos vivenciados pelos personagens. Muitas vezes, a possibilidade de conversar sobre determinada situação já contribui para que as crianças expressem suas próprias percepções.

O professor pode aproveitar esses momentos para acolher as manifestações infantis e mostrar que diferentes sentimentos fazem parte da experiência humana. Uma história em que o personagem sente medo, por exemplo, pode abrir espaço para que as crianças compartilhem situações que também lhes provocaram medo.

A literatura também contribui para o desenvolvimento das relações sociais. Histórias que apresentam amizade, cooperação, conflitos e diferentes formas de convivência podem favorecer conversas sobre o relacionamento com outras pessoas.

Entretanto, é necessário evitar transformar toda história em uma “lição de moral”. A literatura possui valor artístico e não precisa sempre ensinar uma mensagem explícita. A criança pode simplesmente apreciar a narrativa, divertir-se, emocionar-se ou imaginar novas possibilidades.

Essa compreensão é importante para preservar a experiência estética da leitura. O livro infantil não precisa funcionar como pretexto para ensinar cores, números, letras ou comportamentos. Embora uma história possa contribuir indiretamente para diferentes aprendizagens, sua dimensão literária deve ser respeitada.A escolha das obras, portanto, constitui uma responsabilidade importante do professor. É necessário buscar livros que apresentem qualidade literária e estética, ilustrações significativas e narrativas capazes de despertar a curiosidade das crianças.

Também é importante ampliar a diversidade do acervo. As crianças precisam encontrar nos livros personagens com diferentes características físicas, famílias diversas, diferentes culturas, modos de vida e contextos sociais. Essa variedade contribui para que reconheçam a pluralidade existente na sociedade.

A literatura infantil pode, dessa forma, contribuir para uma educação comprometida com o respeito às diferenças. Livros que apresentam protagonistas negros, indígenas, pessoas com deficiência e diferentes configurações familiares ajudam a ampliar as possibilidades de representação e pertencimento.

Quando uma criança encontra nos livros personagens que se parecem com ela, seus cabelos, sua família, seu território ou aspectos de sua cultura podem ser valorizados. Ao mesmo tempo, quando encontra personagens diferentes, pode ampliar sua capacidade de reconhecer e respeitar outras formas de existência.

A literatura também permite apresentar diferentes culturas sem reduzir suas manifestações a estereótipos. Histórias de diferentes povos e comunidades podem ampliar o repertório cultural das crianças e favorecer experiências de respeito e valorização da diversidade.

Nesse processo, o professor precisa desenvolver um olhar crítico sobre as obras disponíveis no acervo. Nem todo livro destinado ao público infantil apresenta necessariamente uma abordagem adequada da diversidade. A seleção precisa considerar a qualidade do texto, das imagens e das representações apresentadas.

O livro também deve estar acessível às crianças. Quando os exemplares ficam disponíveis para serem manuseados, observados e explorados, a criança começa a construir uma relação de familiaridade com esse objeto cultural.

Manusear o livro é uma experiência importante. A criança aprende gradualmente a virar páginas, observar a capa, reconhecer ilustrações e perceber que aquele objeto possui uma organização própria. Essas experiências contribuem para a construção de conhecimentos sobre a cultura escrita.

Na Educação Infantil, portanto, é importante que o livro esteja presente para além dos momentos formais de contação de histórias. Ele pode fazer parte dos espaços de brincadeira, dos cantos de leitura, das rodas, dos momentos de acolhimento e das escolhas espontâneas das crianças.

O ambiente também exerce influência sobre a relação estabelecida com a literatura. Um espaço confortável, com livros ao alcance das crianças e organizado de maneira acolhedora, pode favorecer momentos de leitura individual, compartilhada ou em pequenos grupos.

O professor pode observar quais livros são mais procurados, quais personagens despertam interesse e quais histórias provocam maior envolvimento. Essas observações podem orientar novas escolhas e contribuir para um planejamento mais conectado às crianças.

A literatura, portanto, não deve aparecer de maneira ocasional na rotina. Para que seja construída uma relação significativa com os livros, é necessário que as crianças tenham contato frequente e diversificado com diferentes obras.

Criar uma rotina de leitura não significa estabelecer uma atividade mecânica. Pelo contrário, significa garantir um tempo privilegiado para que as crianças possam ouvir, imaginar, conversar e estabelecer vínculos com as narrativas.

A leitura diária pode tornar-se um momento esperado pelas crianças, criando uma relação de prazer e pertencimento. O professor pode variar as formas de apresentação das histórias, utilizando diferentes espaços, livros e estratégias, sem perder de vista a importância de respeitar a experiência literária.

Dessa maneira, a literatura infantil pode ocupar um lugar central no cotidiano da Educação Infantil. As histórias encantam porque permitem imaginar outros mundos; formam porque ampliam experiências, linguagens e referências; e transformam porque possibilitam que cada criança atribua novos sentidos àquilo que vivencia.

Ao aproximar as crianças dos livros desde a primeira infância, a escola contribui para a construção de uma relação afetiva e cultural com a leitura. Mais do que preparar para a alfabetização, trata-se de garantir às crianças o direito de conhecer, apreciar e participar do universo da literatura.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS

O professor possui papel fundamental na construção da relação das crianças com a literatura. Sua atuação começa antes mesmo da leitura, na seleção das obras, na organização do espaço e na escolha dos momentos mais adequados para compartilhar as histórias.

Uma boa mediação literária pressupõe que o professor conheça previamente o livro que pretende apresentar. Ao realizar uma leitura antecipada, pode perceber características do texto, das ilustrações e da narrativa, preparando-se para compartilhar a obra com maior segurança e envolvimento.

A maneira como a história é apresentada também influencia a experiência das crianças. A entonação da voz, o ritmo, as pausas e a expressão corporal podem contribuir para tornar a narrativa mais envolvente. Isso não significa realizar uma interpretação exagerada de todos os personagens, mas encontrar uma forma de leitura que respeite o texto e desperte o interesse do grupo.

O professor também pode apresentar o livro antes de iniciar a narrativa, mostrando a capa, observando o título e conversando brevemente sobre as imagens. Essas ações ajudam as crianças a construir expectativas sobre a história.

Durante a leitura, é importante evitar interrupções excessivas. A criança precisa ter a oportunidade de acompanhar a narrativa de maneira contínua, permitindo que construa suas próprias imagens e interpretações.

Após a história, podem surgir conversas espontâneas. Algumas crianças podem querer comentar determinada passagem, falar sobre um personagem ou relacionar o acontecimento com alguma experiência pessoal. O professor pode acolher essas manifestações e ampliar o diálogo.

A mediação não consiste em explicar tudo o que está no livro. Muitas vezes, deixar uma pergunta em aberto ou permitir diferentes interpretações torna a experiência mais rica.

O professor também precisa reconhecer que as crianças participam da leitura de diferentes maneiras. Algumas falam bastante, outras observam atentamente, algumas repetem frases e outras demonstram envolvimento por meio de gestos e expressões. Todas essas formas de participação são importantes.

A documentação pedagógica pode auxiliar o professor a perceber esses diferentes modos de envolvimento. Registros escritos, fotografias e observações podem contribuir para acompanhar os interesses das crianças e planejar novas experiências literárias.

Outra possibilidade é organizar momentos de leitura em pequenos grupos. Em grupos menores, algumas crianças podem sentir-se mais à vontade para falar, fazer perguntas e manusear os livros.

O professor também pode favorecer a autonomia permitindo que as próprias crianças escolham algumas obras que desejam ouvir. Essa participação fortalece o vínculo com os livros e mostra que suas preferências são consideradas no planejamento.

A mediação literária, portanto, exige escuta, sensibilidade e conhecimento. O professor não é apenas aquele que lê histórias para as crianças, mas alguém que cria condições para que elas estabeleçam uma relação significativa com a literatura.

Ao desempenhar esse papel, o educador contribui para que os livros deixem de ser objetos distantes e passem a fazer parte da vida cotidiana das crianças. A literatura torna-se, assim, uma experiência de encontro, imaginação, expressão e descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo permitiram compreender a importância da literatura infantil na primeira infância como uma experiência fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. O contato com livros, histórias, personagens, imagens e diferentes narrativas possibilita experiências que ultrapassam o simples contato com a linguagem escrita, contribuindo para a formação da imaginação, da criatividade, da oralidade, da sensibilidade e das relações sociais.

A literatura infantil oferece às crianças oportunidades de conhecer diferentes mundos, situações e personagens, permitindo que ampliem suas experiências e construam novos significados sobre aquilo que vivenciam. Ao ouvir uma história, a criança pode imaginar, questionar, antecipar acontecimentos, expressar sentimentos e relacionar os acontecimentos narrados com suas próprias experiências.

Nesse sentido, a literatura precisa ocupar um lugar significativo no cotidiano da Educação Infantil. Não deve ser utilizada apenas como recurso para ensinar conteúdos ou preparar as crianças para a alfabetização. O livro infantil possui valor artístico, cultural, afetivo e estético, e a criança tem o direito de vivenciar a leitura como uma experiência de prazer, encantamento e descoberta.

O contato frequente com os livros contribui para a formação de uma relação positiva com a leitura. Mesmo antes de aprender a ler convencionalmente, a criança pode desenvolver comportamentos leitores ao observar as imagens, manusear os livros, acompanhar a leitura do adulto, escolher histórias e participar das narrativas.

As experiências literárias também contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral. Ao ouvir diferentes histórias e participar de conversas sobre as narrativas, as crianças ampliam seu vocabulário, desenvolvem formas de expressão e aprendem a comunicar pensamentos, sentimentos e opiniões.

A imaginação constitui outra importante contribuição da literatura. As histórias possibilitam que as crianças criem imagens mentais, inventem situações, modifiquem finais e transportem elementos das narrativas para suas brincadeiras. Dessa maneira, a literatura pode alimentar outras formas de expressão e criação presentes no cotidiano infantil.Também se evidenciou a importância da literatura para o desenvolvimento emocional e social. Os personagens e as situações narradas podem apresentar diferentes sentimentos, conflitos e formas de relacionamento. Ao acompanhar essas experiências, a criança pode reconhecer emoções, expressar suas próprias percepções e ampliar sua compreensão sobre as relações com outras pessoas.

A literatura infantil pode ainda contribuir para a valorização da diversidade. A presença de personagens com diferentes características, culturas, histórias e formas de organização familiar permite que as crianças tenham contato com diferentes modos de vida e desenvolvam atitudes de respeito e valorização das diferenças.

Nesse processo, a escolha dos livros assume grande importância. É necessário que o acervo oferecido às crianças seja diversificado e apresente obras de qualidade literária e estética. O professor precisa desenvolver um olhar cuidadoso sobre os textos e as imagens, evitando representações preconceituosas e valorizando narrativas que ampliem as possibilidades de identificação e pertencimento.

O papel do professor mostrou-se igualmente essencial. A mediação literária não consiste apenas em ler uma história, mas em criar condições para que o encontro entre a criança e o livro seja significativo. Isso envolve selecionar boas obras, preparar o ambiente, utilizar diferentes formas de leitura, respeitar o tempo das crianças e acolher suas interpretações.

A atuação docente também precisa evitar o excesso de direcionamento. Nem toda história precisa ser seguida por uma atividade escrita, um desenho ou uma produção determinada pelo adulto. Em muitos momentos, o mais importante é permitir que a criança escute, imagine, sinta e converse sobre aquilo que vivenciou.

É necessário compreender que cada criança estabelece uma relação particular com a literatura. Algumas demonstram interesse pelas imagens, outras pelas personagens, outras pelas repetições ou pelo ritmo das palavras. Respeitar essas diferentes formas de participação significa reconhecer a criança como sujeito ativo de sua experiência literária.

A organização dos espaços também pode contribuir para aproximar as crianças dos livros. Cantos de leitura acolhedores, livros acessíveis e diferentes possibilidades de interação com o acervo favorecem a autonomia e permitem que as crianças desenvolvam uma relação mais próxima com a cultura escrita.

A leitura precisa estar presente de maneira frequente e significativa na rotina. A contação de histórias pode acontecer em diferentes momentos e espaços, não ficando restrita a uma atividade específica. A presença cotidiana dos livros contribui para que a literatura faça parte da vida das crianças de maneira natural e prazerosa.Diante dessas considerações, compreende-se que aproximar a criança da literatura desde a primeira infância é uma forma de garantir experiências culturais fundamentais. As histórias permitem que a criança conheça diferentes perspectivas, amplie seu repertório, desenvolva sua imaginação e encontre possibilidades para expressar aquilo que pensa e sente.

A literatura infantil também fortalece os vínculos entre crianças e adultos. O momento de leitura compartilhada pode constituir uma experiência de proximidade, escuta e afeto. A voz do professor, o contato com o livro e a atenção dedicada à narrativa contribuem para criar memórias positivas relacionadas à leitura.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil possui papel essencial na Educação Infantil e deve ser compreendida como uma experiência de formação humana. As histórias encantam porque despertam emoções e imaginação; formam porque ampliam conhecimentos, linguagens e referências culturais; e transformam porque permitem que as crianças construam novas maneiras de compreender a si mesmas, os outros e o mundo.

Investir em literatura na primeira infância significa garantir às crianças o direito de ouvir e apreciar histórias, explorar livros, imaginar possibilidades e construir uma relação afetiva com a leitura. Significa também reconhecer que a formação do leitor começa muito antes da alfabetização formal e acontece nas experiências cotidianas de escuta, diálogo, observação e encantamento.

Assim, cabe à Educação Infantil criar espaços nos quais os livros estejam presentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 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.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. São Paulo: Ática, 2007.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTES QUE PROMOVEM AUTONOMIA E APRENDIZAGEM

AUTOR:FRANCILENI NOLETO DOS SANTOS

RESUMO

A organização dos espaços na Educação Infantil constitui um elemento fundamental para a construção de experiências significativas de aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia das crianças. O ambiente educativo não se limita às paredes da instituição, aos móveis ou aos materiais disponíveis, mas representa um espaço de relações, descobertas, brincadeiras, interações e construção de conhecimentos. Quando planejado de maneira intencional, acolhedora e acessível, o espaço pode favorecer a participação ativa das crianças, estimular a curiosidade, ampliar as possibilidades de exploração e contribuir para o desenvolvimento integral. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da organização dos espaços na Educação Infantil, destacando sua relação com a autonomia, a aprendizagem, as interações e o protagonismo infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre infância, espaços educativos, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas, além de documentos orientadores da educação brasileira. A discussão evidencia que a organização dos ambientes deve considerar as necessidades, os interesses e as características das crianças, possibilitando que elas tenham acesso aos materiais e possam participar ativamente das experiências propostas. Ressalta-se ainda o papel do professor como responsável pelo planejamento e pela constante reorganização dos espaços, considerando as observações realizadas no cotidiano. Conclui-se que um ambiente bem organizado pode tornar-se um importante parceiro da prática pedagógica, favorecendo experiências de autonomia, exploração, convivência, criatividade e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaços educativos. Autonomia. Aprendizagem. Protagonismo infantil.

ABSTRACT

The organization of spaces in Early Childhood Education is a fundamental element for the construction of meaningful learning experiences and for the development of children's autonomy. The educational environment is not limited to the walls of the institution, furniture, or available materials, but represents a space for relationships, discoveries, play, interactions, and knowledge construction. When intentionally planned, welcoming, and accessible, the environment can encourage children's active participation, stimulate curiosity, expand opportunities for exploration, and contribute to integral development. This article aims to reflect on the importance of organizing spaces in Early Childhood Education, highlighting their relationship with autonomy, learning, interactions, and children's protagonism. The research is bibliographic and qualitative, based on studies on childhood, educational spaces, child development, and pedagogical practices, as well as Brazilian educational guidelines. The discussion demonstrates that the organization of environments should consider children's needs, interests, and characteristics, allowing them access to materials and opportunities to actively participate in proposed experiences. It also emphasizes the teacher's role in planning and continuously reorganizing spaces based on observations made in everyday educational contexts. It is concluded that a well-organized environment can become an important partner in pedagogical practice, fostering experiences of autonomy, exploration, coexistence, creativity, and learning.

Keywords: Early Childhood Education. Educational spaces. Autonomy. Learning. Children's protagonism.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial da educação básica, marcada por experiências nas quais as crianças constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras, da exploração e das relações estabelecidas com pessoas, objetos e ambientes. Nesse contexto, a organização dos espaços assume papel significativo, pois o ambiente em que a criança vive e aprende interfere diretamente nas possibilidades de participação, descoberta e desenvolvimento.

O espaço da instituição de Educação Infantil não deve ser compreendido apenas como o local físico onde as atividades acontecem. Ele é também um elemento pedagógico que comunica valores, estabelece possibilidades de interação e influencia a maneira como as crianças se movimentam, brincam, exploram e convivem.

Uma sala organizada de maneira rígida, com materiais inacessíveis e poucas possibilidades de escolha, pode limitar a participação infantil. Por outro lado, um ambiente planejado para favorecer a exploração pode estimular a autonomia e permitir que as crianças realizem escolhas, manipulem materiais e desenvolvam diferentes formas de interação.

A organização dos espaços precisa, portanto, considerar a criança como sujeito ativo. Isso significa pensar em ambientes que não sejam preparados exclusivamente para os adultos, mas que estejam adequados à altura, aos interesses, às necessidades e às possibilidades das crianças.

Quando os materiais estão disponíveis e acessíveis, a criança pode desenvolver maior autonomia em suas ações. Ela pode escolher um brinquedo, selecionar um livro, buscar determinado material, organizar uma brincadeira ou participar da reorganização do espaço após uma experiência.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial da educação básica, marcada por experiências nas quais as crianças constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras, da exploração e das relações estabelecidas com pessoas, objetos e ambientes. Nesse contexto, a organização dos espaços assume papel significativo, pois o ambiente em que a criança vive e aprende interfere diretamente nas possibilidades de participação, descoberta e desenvolvimento.

O espaço da instituição de Educação Infantil não deve ser compreendido apenas como o local físico onde as atividades acontecem. Ele é também um elemento pedagógico que comunica valores, estabelece possibilidades de interação e influencia a maneira como as crianças se movimentam, brincam, exploram e convivem.

Uma sala organizada de maneira rígida, com materiais inacessíveis e poucas possibilidades de escolha, pode limitar a participação infantil. Por outro lado, um ambiente planejado para favorecer a exploração pode estimular a autonomia e permitir que as crianças realizem escolhas, manipulem materiais e desenvolvam diferentes formas de interação.

A organização dos espaços precisa, portanto, considerar a criança como sujeito ativo. Isso significa pensar em ambientes que não sejam preparados exclusivamente para os adultos, mas que estejam adequados à altura, aos interesses, às necessidades e às possibilidades das crianças.

Quando os materiais estão disponíveis e acessíveis, a criança pode desenvolver maior autonomia em suas ações. Ela pode escolher um brinquedo, selecionar um livro, buscar determinado material, organizar uma brincadeira ou participar da reorganização do espaço após uma experiência.

Essas ações aparentemente simples possuem grande importância no desenvolvimento infantil. Ao fazer escolhas e perceber que suas decisões são consideradas, a criança começa a compreender que possui capacidade de agir sobre o ambiente.

A autonomia, entretanto, não significa permitir que a criança faça tudo sem orientação. O ambiente precisa oferecer liberdade dentro de limites seguros e adequados à faixa etária. Cabe ao professor organizar as possibilidades de maneira que as crianças possam explorar sem colocar em risco sua integridade física ou a dos demais.

A organização dos espaços também precisa ser dinâmica. As necessidades de um grupo de bebês são diferentes das necessidades de crianças maiores. Da mesma maneira, um espaço que favorece determinada experiência pode precisar ser reorganizado quando os interesses do grupo se modificam.

O professor deve observar continuamente como as crianças utilizam o ambiente. Se determinado canto permanece pouco explorado, por exemplo, é importante questionar se a organização está adequada. Talvez os materiais não estejam acessíveis, talvez falte variedade ou talvez seja necessário modificar a proposta.

A observação cotidiana constitui, assim, uma importante ferramenta para o planejamento. O professor pode perceber quais materiais despertam curiosidade, quais espaços favorecem maior interação e quais situações geram conflitos ou dificuldades.

A partir dessas observações, o ambiente pode ser transformado. A organização deixa de ser algo fixo e passa a acompanhar os processos vivenciados pelas crianças.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Nesse sentido, a organização dos espaços precisa possibilitar que esses dois elementos estejam presentes de maneira significativa no cotidiano.

Os ambientes devem favorecer diferentes tipos de experiências. É importante oferecer espaços para movimento, exploração, leitura, construção, faz de conta, expressão artística, descanso e interação. A variedade de possibilidades permite que as crianças encontrem diferentes formas de participar.

O espaço externo também possui grande importância. Pátios, parques, jardins, áreas abertas e outros ambientes podem ampliar as oportunidades de movimento e exploração. O contato com elementos naturais favorece experiências que dificilmente podem ser reproduzidas integralmente dentro da sala.

A presença de plantas, terra, areia, água, folhas, pedras e outros elementos naturais pode despertar curiosidade e favorecer experiências de observação, manipulação e descoberta. Esses espaços também possibilitam movimentos corporais mais amplos e diferentes formas de brincadeira.

A organização dos espaços deve considerar ainda aspectos relacionados ao acolhimento. Um ambiente bonito não precisa ser excessivamente decorado. Mais importante do que a quantidade de elementos visuais é a qualidade das experiências que o espaço possibilita.

Um ambiente acolhedor é aquele no qual a criança se sente pertencente e reconhecida. Fotografias, produções infantis, livros, materiais escolhidos pelas crianças e elementos que representem o cotidiano do grupo podem contribuir para essa sensação de pertencimento.

Também é importante considerar a diversidade das crianças. Os espaços precisam ser organizados de maneira inclusiva, possibilitando que todas participem das experiências de acordo com suas características e necessidades.O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, destacando sua importância para a promoção da autonomia, das interações, das brincadeiras e das aprendizagens.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, destacando sua importância para a promoção da autonomia, das interações, das brincadeiras e das aprendizagens.Busca-se compreender de que maneira o ambiente pode contribuir para o desenvolvimento integral e analisar o papel do professor na criação de espaços intencionalmente planejados, flexíveis, acolhedores e acessíveis.

A reflexão parte da compreensão de que o espaço não é neutro. A maneira como os móveis são dispostos, os materiais são oferecidos e os ambientes são organizados interfere nas experiências que as crianças podem vivenciar.

Assim, organizar espaços na Educação Infantil significa muito mais do que arrumar uma sala. Significa criar condições para que as crianças possam explorar, brincar, interagir, escolher, criar, movimentar-se e construir conhecimentos.

Quando o ambiente é pensado a partir das necessidades e potencialidades das crianças, ele passa a atuar como um importante elemento da prática pedagógica. O espaço pode provocar descobertas, favorecer relações e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, compreender o ambiente como parte do currículo contribui para uma Educação Infantil que valoriza a participação, a autonomia e o protagonismo das crianças, reconhecendo que aprender também acontece nas relações estabelecidas com os espaços e com tudo aquilo que eles oferecem.

O ESPAÇO COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar o espaço como elemento pedagógico significa compreender que o ambiente participa ativamente das experiências vivenciadas pelas crianças. A forma como uma sala, um pátio, um parque ou qualquer outro ambiente é organizado pode favorecer ou limitar as possibilidades de movimento, interação, exploração, brincadeira e aprendizagem. Por isso, a organização dos espaços precisa fazer parte do planejamento pedagógico e não ser considerada apenas uma questão de organização física.

Na Educação Infantil, o espaço precisa ser pensado a partir das crianças. Isso significa considerar suas características, necessidades, interesses, possibilidades de movimento e formas de interação. Um ambiente planejado para crianças pequenas deve permitir que elas se movimentem com segurança, encontrem materiais adequados e tenham oportunidades de fazer escolhas.

A disposição dos móveis interfere diretamente nas experiências infantis. Mesas e cadeiras organizadas de maneira fixa podem favorecer determinadas atividades, mas também podem limitar os movimentos e as interações. Por outro lado, ambientes mais flexíveis possibilitam diferentes configurações de acordo com as experiências propostas e com as necessidades do grupo.

A organização dos materiais também possui grande importância. Quando brinquedos, livros, jogos e outros recursos estão ao alcance das crianças, elas podem desenvolver maior autonomia para escolher aquilo que desejam explorar. Essa possibilidade de escolha contribui para que percebam o ambiente como um espaço que também lhes pertence.

Entretanto, disponibilizar materiais não significa simplesmente colocar muitos objetos à disposição. É necessário realizar uma seleção cuidadosa, considerando a segurança, a qualidade, a diversidade e as possibilidades de exploração. Poucos materiais bem selecionados podem proporcionar experiências mais significativas do que uma grande quantidade de objetos sem organização.

Os ambientes também precisam oferecer diferentes possibilidades de interação. Algumas crianças podem preferir brincar individualmente durante determinados momentos, enquanto outras procuram constantemente a companhia dos colegas. A organização do espaço deve permitir essas diferentes formas de participação.Pequenos cantos ou áreas destinadas a determinadas experiências podem favorecer a concentração e a interação em grupos menores. Um espaço para leitura, por exemplo, pode oferecer livros acessíveis e condições de conforto. Um espaço de construção pode disponibilizar blocos e materiais de encaixe. Um ambiente destinado ao faz de conta pode reunir objetos que estimulem a imaginação.

Esses espaços não precisam ser permanentes. A organização pode ser modificada conforme os interesses das crianças e os objetivos pedagógicos. Um ambiente que inicialmente foi pensado para determinada experiência pode ganhar novas funções a partir das brincadeiras desenvolvidas pelo grupo.

Essa flexibilidade é importante porque as crianças também transformam os espaços por meio de suas ações. Uma mesa pode tornar-se uma casa durante uma brincadeira de faz de conta; caixas podem transformar-se em carros; tecidos podem representar diferentes personagens; almofadas podem formar um espaço de descanso ou uma estrutura para uma brincadeira.

Quando o professor reconhece essas possibilidades, passa a observar o ambiente de maneira diferente. Em vez de considerar a transformação realizada pelas crianças como desorganização, pode compreender que elas estão atribuindo novos significados aos objetos e aos espaços.

A brincadeira de faz de conta é especialmente favorecida por ambientes que disponibilizam materiais diversos e não excessivamente determinados. Objetos simples podem assumir diferentes funções de acordo com a imaginação infantil. Essa abertura amplia as possibilidades de criação e permite que as crianças construam suas próprias narrativas.

A organização dos espaços também está relacionada ao desenvolvimento da autonomia. Quando a criança consegue alcançar um livro, guardar um brinquedo ou escolher um material sem depender constantemente do adulto, desenvolve pequenas ações de independência que são importantes para sua formação.

Essas experiências precisam acontecer progressivamente. O professor deve considerar a faixa etária e as capacidades das crianças, garantindo que os materiais estejam disponíveis de maneira segura. A autonomia é construída em um ambiente no qual a criança recebe confiança, orientação e oportunidades para participar.

Outro aspecto importante é a participação das próprias crianças na organização. Elas podem ajudar a decidir onde determinados materiais serão colocados, contribuir para a organização dos brinquedos e participar da transformação de alguns ambientes. Dessa maneira, aprendem que o espaço coletivo é responsabilidade de todos.

A participação infantil na organização também pode gerar sentimentos de pertencimento. Quando as crianças percebem que suas ideias são consideradas, compreendem que possuem voz e que podem contribuir para o cotidiano da instituição.

O ambiente, portanto, pode funcionar como uma forma de comunicação. Um espaço organizado para as crianças comunica que elas são importantes, que seus movimentos são valorizados e que suas escolhas podem fazer parte da rotina.

Essa concepção aproxima-se de uma visão de criança como sujeito de direitos, ativa, competente e capaz de participar de experiências significativas. A criança não deve ser vista apenas como alguém que recebe cuidados e orientações, mas como alguém que também constrói, transforma e atribui significado ao ambiente.

A organização dos espaços deve considerar ainda a dimensão estética. Cores, iluminação, disposição dos materiais, presença de elementos naturais e exposição das produções das crianças podem contribuir para criar ambientes agradáveis e acolhedores.

No entanto, um ambiente educativo não precisa estar excessivamente decorado. O excesso de informações visuais pode dificultar a concentração e tornar o espaço pouco tranquilo. É importante buscar equilíbrio entre estética, funcionalidade e possibilidades de exploração.

As produções realizadas pelas crianças podem ocupar lugar importante na organização dos ambientes. Expor desenhos, pinturas, fotografias e outras criações demonstra que aquilo que as crianças produzem possui valor e merece ser compartilhado.

Essa exposição também permite que as crianças reconheçam sua presença no espaço. Ao observar suas próprias produções e as dos colegas, podem recordar experiências, conversar sobre aquilo que fizeram e perceber que fazem parte de uma história coletiva.

O espaço externo merece igual atenção. O contato com ambientes abertos amplia as possibilidades de movimento e exploração. Pátios, parques, jardins e áreas verdes podem oferecer experiências relacionadas à natureza, à corporeidade e à convivência.

Brincar ao ar livre permite que as crianças corram, pulem, subam, desçam, carreguem objetos, observem elementos naturais e inventem brincadeiras. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento motor e também favorecem a criatividade e as interações sociais.A natureza pode ser integrada ao cotidiano da instituição sem a necessidade de propostas excessivamente estruturadas. Observar uma folha, acompanhar o movimento de uma formiga, perceber mudanças no céu, brincar com areia ou explorar diferentes elementos naturais pode constituir uma experiência significativa.

O contato com a natureza também contribui para que as crianças desenvolvam atitudes de cuidado e respeito pelo ambiente. Ao observar plantas, animais e outros elementos naturais, podem começar a compreender que fazem parte de um espaço compartilhado que precisa ser cuidado.

A acessibilidade é outra dimensão indispensável na organização dos ambientes. Todas as crianças precisam ter condições de participar das experiências. Por isso, é necessário observar possíveis barreiras físicas, comunicacionais e organizacionais que possam dificultar a participação.

Um espaço inclusivo deve considerar diferentes formas de mobilidade, comunicação, exploração e participação. A organização dos materiais e dos percursos precisa possibilitar que cada criança tenha oportunidades reais de envolvimento.

Nesse sentido, a inclusão não deve ser pensada apenas como adaptação posterior. A acessibilidade precisa fazer parte do planejamento desde o início, considerando a diversidade existente entre as crianças.

O professor possui papel essencial nesse processo. Por meio da observação cotidiana, pode identificar quais espaços favorecem maior participação e quais precisam ser modificados. Também pode perceber quando determinado material deixou de despertar interesse e necessita ser substituído ou reorganizado.

A observação permite compreender que o espaço é dinâmico. As necessidades das crianças mudam, seus interesses se transformam e novas experiências exigem diferentes configurações. Por isso, a organização dos ambientes deve estar aberta a mudanças.

Essa perspectiva exige do professor disponibilidade para experimentar novas formas de organização. Não existe uma única maneira correta de estruturar um ambiente de Educação Infantil. Cada instituição possui características próprias, e cada grupo de crianças apresenta interesses e necessidades diferentes.

O mais importante é que a organização seja intencional e esteja a serviço das experiências infantis. O espaço precisa favorecer aquilo que se pretende possibilitar: brincar, explorar, interagir, criar, movimentar-se, descansar, imaginar e aprender.Dessa maneira, o ambiente deixa de ser compreendido como cenário e passa a ser reconhecido como parte integrante da prática pedagógica. Sua organização interfere nas relações e nas aprendizagens e, por isso, precisa ser constantemente observada e planejada.

Quando o espaço oferece segurança, acessibilidade, diversidade de materiais e possibilidades de escolha, contribui para que as crianças desenvolvam maior autonomia e participação. Ao mesmo tempo, favorece experiências nas quais elas podem construir conhecimentos a partir da exploração e das interações.

Assim, organizar os espaços na Educação Infantil é uma ação pedagógica que envolve escolhas, observações e intencionalidades. É criar condições para que as crianças possam ocupar, transformar e atribuir significado aos ambientes em que vivem suas experiências cotidianas.

3 AUTONOMIA, PROTAGONISMO E APRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

A autonomia e o protagonismo infantil estão diretamente relacionados às oportunidades oferecidas às crianças no cotidiano da Educação Infantil. Quando o ambiente permite que elas façam escolhas, explorem materiais, participem da organização e tomem pequenas decisões, cria condições para que desenvolvam confiança em suas capacidades.

A autonomia não acontece de maneira imediata. Ela é construída progressivamente por meio das experiências cotidianas. Uma criança que aprende a guardar seus brinquedos, escolher um livro, buscar um material ou colaborar na organização do espaço está desenvolvendo habilidades que fazem parte de sua formação integral.

O professor precisa reconhecer o valor dessas pequenas conquistas. Muitas vezes, ações simples podem ser consideradas apenas parte da rotina, mas possuem grande significado para o desenvolvimento infantil. Permitir que a criança tente realizar determinada ação antes de ajudá-la é uma forma de reconhecer sua capacidade.

O protagonismo infantil também não significa ausência da intervenção do adulto. O professor continua sendo responsável pelo planejamento, pela segurança e pela organização das experiências. Entretanto, sua atuação deve possibilitar que as crianças tenham participação efetiva.

Um ambiente que favorece o protagonismo apresenta possibilidades, mas não determina todas as ações. A criança pode escolher, combinar materiais, criar brincadeiras e desenvolver diferentes formas de utilização dos recursos disponíveis.Essa liberdade contribui para o desenvolvimento da criatividade. Quando não existe apenas uma maneira correta de utilizar determinado material, a criança pode experimentar diferentes possibilidades e criar soluções próprias.

Os materiais não estruturados, por exemplo, podem assumir diferentes funções nas brincadeiras. Caixas, tecidos, rolos de papel, potes e outros objetos seguros podem transformar-se em elementos de diferentes narrativas infantis. Essa flexibilidade favorece a imaginação e amplia as possibilidades de criação.

A aprendizagem acontece justamente nessas experiências de exploração. A criança observa, experimenta, compara, testa possibilidades e constrói hipóteses. O espaço organizado pode oferecer desafios adequados e oportunidades para que esses processos aconteçam.

Dessa maneira, a organização dos ambientes contribui para uma concepção de aprendizagem que valoriza a experiência e a participação. A criança aprende não apenas quando o professor explica algo, mas também quando manipula, explora, brinca, conversa e interage.

O ambiente pode, portanto, funcionar como um importante mediador das aprendizagens. Quando planejado com intencionalidade, ele amplia as possibilidades de ação infantil e contribui para que as experiências sejam mais significativas.

A relação entre autonomia, protagonismo e espaço demonstra que o ambiente precisa ser pensado a partir da pergunta: que experiências queremos possibilitar às crianças? A resposta orientará a escolha dos materiais, a disposição dos móveis, a organização dos cantos e a utilização dos espaços internos e externos.

Assim, uma organização pedagógica de qualidade não busca apenas manter o ambiente bonito e organizado. Busca criar condições para que as crianças tenham experiências de participação, descoberta, interação e aprendizagem.

O espaço educativo torna-se, dessa maneira, um território de infância, no qual cada criança pode encontrar oportunidades para explorar, brincar, criar, conviver e construir conhecimentos, fortalecendo sua autonomia e sua participação na vida coletiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor & por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

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.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

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

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

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

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TDAH NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES ACOLHEDORES E INCLUSIVOS

AUTOR :ROSÂNGELA RAMOS DE JESUS

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) constitui uma condição do neurodesenvolvimento que pode apresentar manifestações relacionadas à atenção, à impulsividade e à atividade motora, exigindo da escola uma compreensão cuidadosa das necessidades individuais da criança. Na primeira infância, essa temática requer atenção especial, uma vez que comportamentos como agitação, dificuldade de concentração e necessidade de movimento também podem fazer parte do desenvolvimento infantil e não devem ser automaticamente associados a um diagnóstico. Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental na construção de ambientes acolhedores, inclusivos e favoráveis à participação de todas as crianças. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do professor diante das necessidades de crianças com TDAH na primeira infância, destacando a importância de práticas pedagógicas inclusivas, da organização dos espaços e da rotina, da observação sistemática e da parceria entre escola e família. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre desenvolvimento infantil, TDAH, Educação Infantil, inclusão e práticas pedagógicas, além de documentos educacionais brasileiros. A discussão evidencia que estratégias como a organização de rotinas previsíveis, propostas diversificadas, atividades lúdicas, instruções claras, momentos de movimento e acompanhamento individualizado podem favorecer a participação e a aprendizagem. Ressalta-se que o professor não deve assumir o papel de diagnosticar a criança, mas observar seu desenvolvimento, registrar situações significativas e estabelecer diálogo com a família e com os profissionais responsáveis pelo acompanhamento. Conclui-se que uma prática inclusiva precisa reconhecer as singularidades infantis, evitar estigmatizações e construir condições para que cada criança possa participar das experiências educativas com segurança, respeito e pertencimento.

Palavras-chave: TDAH. Primeira infância. Educação Infantil. Inclusão. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental condition that may involve manifestations related to attention, impulsivity, and motor activity, requiring schools to carefully understand children's individual needs. In early childhood, this issue requires special attention, since behaviors such as restlessness, difficulty concentrating, and the need for movement may also be part of child development and should not automatically be associated with a diagnosis. In this context, teachers play a fundamental role in creating welcoming, inclusive environments that support the participation of all children. This article aims to reflect on the teacher's role in meeting the needs of children with ADHD in early childhood, highlighting the importance of inclusive pedagogical practices, organization of spaces and routines, systematic observation, and partnership between school and family. The research is bibliographic and qualitative, based on studies on child development, ADHD, Early Childhood Education, inclusion, and pedagogical practices, as well as Brazilian educational documents. The discussion demonstrates that strategies such as predictable routines, diversified activities, playful experiences, clear instructions, opportunities for movement, and individualized support can favor children's participation and learning. It is emphasized that teachers should not assume the role of diagnosing children, but rather observe their development, record significant situations, and establish dialogue with families and professionals responsible for their care. It is concluded that an inclusive practice must recognize children's singularities, avoid stigmatization, and create conditions for each child to participate in educational experiences with safety, respect, and a sense of belonging.

Keywords: ADHD. Early childhood. Early Childhood Education. Inclusion. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, caracterizada por experiências de interação, brincadeira, exploração, descobertas e construção de vínculos. Nesse período, cada criança apresenta características, ritmos, interesses e formas de participação próprias, exigindo dos profissionais da educação um olhar atento e sensível para as diferentes necessidades presentes no cotidiano.

Entre as questões que podem fazer parte das discussões escolares está o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido pela sigla TDAH. Trata-se de uma condição do neurodesenvolvimento que pode estar associada a dificuldades persistentes relacionadas à atenção, à impulsividade e à hiperatividade. Entretanto, quando se trata da primeira infância, é necessário adotar uma perspectiva cuidadosa, pois comportamentos como correr, movimentar-se, mudar rapidamente de interesse e apresentar períodos curtos de atenção podem fazer parte do desenvolvimento esperado para determinadas idades.

Por esse motivo, não cabe à escola realizar diagnósticos. O papel do professor está relacionado à observação do cotidiano, ao acompanhamento do desenvolvimento, ao registro de situações significativas e à construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todas as crianças.

A presença de uma criança que apresenta dificuldades de atenção ou maior necessidade de movimento pode gerar desafios para a organização da rotina. Entretanto, esses desafios não devem conduzir à exclusão, à rotulação ou à compreensão de que a criança é incapaz de aprender. Pelo contrário, devem estimular a busca por práticas que considerem suas características e ofereçam diferentes caminhos para a participação.

A inclusão na Educação Infantil pressupõe reconhecer cada criança como sujeito de direitos. Isso significa garantir oportunidades de brincar, interagir, explorar, comunicar-se e participar das experiências propostas, respeitando suas singularidades.

Nesse contexto, o professor possui papel essencial. Sua atuação envolve muito mais do que transmitir conhecimentos. É necessário observar, acolher, planejar, reorganizar espaços e tempos, mediar relações e criar condições para que as crianças desenvolvam suas potencialidades.

Um ambiente acolhedor pode contribuir significativamente para esse processo. Quando a criança percebe que é respeitada e que suas características são compreendidas, tende a estabelecer relações de maior confiança com os adultos e com os colegas.

A organização da rotina também possui importância. Crianças pequenas se beneficiam de situações que apresentam certa previsibilidade, pois conseguem compreender melhor a sequência dos acontecimentos e antecipar o que ocorrerá. Para crianças que apresentam dificuldades relacionadas à atenção e à autorregulação, uma rotina clara pode contribuir para uma participação mais organizada.

Isso não significa estabelecer uma rotina rígida e inflexível. A Educação Infantil precisa preservar espaço para a espontaneidade, a brincadeira e as descobertas. O planejamento deve ser suficientemente organizado para oferecer segurança e suficientemente flexível para acolher as necessidades que surgem no cotidiano.

As propostas pedagógicas também podem ser diversificadas. Atividades que envolvem movimento, música, brincadeiras, exploração de materiais, histórias, arte e experiências ao ar livre oferecem diferentes possibilidades de participação.

A ludicidade ocupa lugar importante nesse contexto. Brincar constitui uma das principais formas de expressão e aprendizagem na infância e pode favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à interação, comunicação, imaginação e autorregulação.

É importante, entretanto, evitar a ideia de que toda atividade precisa ser adaptada exclusivamente para uma criança considerada diferente. Uma prática verdadeiramente inclusiva busca organizar propostas que ofereçam diferentes possibilidades de participação para todo o grupo.

A utilização de instruções claras e objetivas também pode facilitar a compreensão das propostas. Crianças pequenas podem ter dificuldade para acompanhar orientações muito longas ou apresentadas simultaneamente. Dividir uma atividade em pequenas etapas pode favorecer a compreensão e a autonomia.

Outro aspecto importante é o tempo. Algumas crianças precisam de mais tempo para iniciar ou concluir determinada experiência. O professor pode oferecer apoio sem realizar a atividade pela criança, permitindo que ela desenvolva progressivamente suas próprias estratégias.

A movimentação também precisa ser compreendida como parte da infância. Crianças pequenas necessitam de oportunidades para movimentar o corpo e explorar diferentes espaços. Um ambiente que exige que permaneçam sentadas e quietas durante longos períodos pode não corresponder às características próprias dessa etapa da educação.

Por isso, o planejamento pode alternar momentos de maior concentração com atividades que envolvam movimento. Essa alternância pode favorecer a participação de diferentes crianças e tornar a rotina mais dinâmica.

A relação entre escola e família constitui outro elemento importante. A família possui conhecimentos sobre a criança que podem contribuir para a compreensão de seus comportamentos, interesses e necessidades. O diálogo respeitoso entre professores e familiares pode favorecer a construção de estratégias coerentes.

Esse diálogo deve evitar julgamentos ou culpabilizações. A escola não deve atribuir à família a responsabilidade por todas as dificuldades apresentadas pela criança, assim como a família não deve ser responsabilizada por questões que exigem compreensão pedagógica e, quando necessário, acompanhamento especializado.

O professor também precisa reconhecer os limites de sua atuação profissional. Cabe à escola observar e acompanhar o desenvolvimento infantil, mas questões relacionadas à avaliação diagnóstica e ao tratamento de condições do neurodesenvolvimento devem ser conduzidas pelos profissionais habilitados.

A observação pedagógica, nesse sentido, possui grande importância. Registros sobre comportamentos, formas de interação, participação nas atividades, interesses, dificuldades e avanços podem ajudar a compreender melhor a criança e orientar o planejamento.

Esses registros devem evitar rótulos. Em vez de escrever que determinada criança é “desatenta”, “agitada” ou “problemática”, é mais adequado registrar situações concretas observadas no cotidiano. Por exemplo, descrever em quais momentos a criança apresenta maior dificuldade para permanecer na atividade e quais estratégias contribuíram para sua participação.

Essa mudança de perspectiva é importante porque desloca o olhar do problema para as possibilidades. O professor deixa de perguntar apenas “o que essa criança não consegue fazer?” e passa a perguntar “quais condições podem ajudá-la a participar?”.

A Educação Infantil precisa ser um espaço de pertencimento. Todas as crianças devem sentir que possuem lugar no grupo e que suas características são respeitadas. A inclusão não acontece somente quando a criança participa de uma atividade adaptada, mas quando o cotidiano é planejado para contemplar diferentes formas de aprender e participar.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do professor na construção de ambientes acolhedores e inclusivos para crianças com TDAH na primeira infância, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil e os desafios presentes no cotidiano da Educação Infantil.

Busca-se discutir a importância da observação, da organização da rotina, das práticas lúdicas, da flexibilização pedagógica, da parceria com as famílias e da construção de relações baseadas no respeito e na valorização das singularidades.A reflexão parte da compreensão de que uma criança não deve ser definida por suas dificuldades. O diagnóstico, quando existente, representa apenas uma dimensão de sua história e não pode determinar as expectativas que os adultos possuem em relação às suas capacidades.

Assim, construir uma Educação Infantil inclusiva significa criar oportunidades para que todas as crianças possam brincar, aprender, interagir e desenvolver-se. No caso das crianças que apresentam características relacionadas ao TDAH, esse compromisso exige um olhar ainda mais atento às possibilidades de organização do ambiente e às estratégias pedagógicas utilizadas.

O professor, como mediador das experiências, pode contribuir para que as diferenças sejam compreendidas não como obstáculos, mas como parte da diversidade existente no grupo. Uma prática pedagógica sensível procura oferecer apoio sem retirar da criança sua autonomia e reconhece cada avanço como parte de seu processo de desenvolvimento.

Dessa maneira, discutir TDAH na primeira infância significa também discutir inclusão, respeito, escuta e responsabilidade pedagógica. Mais do que buscar controlar comportamentos, é necessário compreender as necessidades da criança e construir ambientes nos quais ela possa participar de maneira significativa, segura e respeitosa.

O PROFESSOR DIANTE DAS SINGULARIDADES DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O trabalho docente na Educação Infantil exige um olhar atento para as diferentes formas de ser, brincar, interagir e aprender que as crianças apresentam. Cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento e manifesta seus interesses, emoções e necessidades de maneiras particulares. Por essa razão, a prática pedagógica precisa ser construída a partir da observação e da compreensão das singularidades do grupo.

Quando uma criança apresenta comportamentos relacionados à desatenção, impulsividade ou intensa necessidade de movimento, o professor pode encontrar dificuldades para organizar determinadas experiências. Entretanto, essas manifestações não devem ser compreendidas automaticamente como falta de interesse ou indisciplina. É necessário analisar o contexto em que o comportamento ocorre e considerar as características próprias da faixa etária.

Na primeira infância, a movimentação corporal desempenha papel fundamental. As crianças precisam explorar o ambiente, deslocar-se, manipular objetos e experimentar diferentes possibilidades com o corpo. Dessa forma, exigir que permaneçam imóveis durante períodos prolongados pode dificultar a participação de muitas crianças, independentemente de apresentarem ou não TDAH.

O professor pode, portanto, organizar propostas que alternem momentos de escuta e concentração com experiências que envolvam movimento. Essa organização beneficia todo o grupo e pode contribuir especialmente para crianças que apresentam maior necessidade de atividade corporal.

A organização da rotina também pode favorecer a participação. Quando a criança consegue compreender a sequência dos acontecimentos, torna-se mais fácil antecipar as atividades e preparar-se para as mudanças. Recursos visuais, músicas, imagens e outros elementos podem auxiliar na compreensão da rotina, especialmente com crianças pequenas.

É importante que as transições entre as atividades sejam planejadas. Passar rapidamente de uma experiência para outra pode gerar ansiedade ou desorganização. Avisar previamente que determinada atividade está terminando e explicar o que acontecerá em seguida pode ajudar a criança a compreender a mudança.

As instruções dadas pelo professor também precisam ser adequadas à idade. Orientações longas e com muitas etapas podem dificultar a compreensão. Uma estratégia possível é apresentar uma orientação de cada vez, utilizando linguagem simples e objetiva e verificando se a criança compreendeu o que deve fazer.

A proximidade do professor pode ser outro recurso importante. Em determinadas situações, posicionar-se próximo à criança, estabelecer contato visual e falar de maneira tranquila pode ajudá-la a retomar a atenção para a proposta.

Isso não significa exigir que a criança permaneça constantemente concentrada. A atenção na primeira infância é construída progressivamente e pode variar conforme a atividade, o interesse e o contexto. Cabe ao professor observar quais propostas despertam maior envolvimento e utilizar essas informações para planejar novas experiências.

As atividades lúdicas podem contribuir de maneira significativa. Brincadeiras de movimento, jogos simbólicos, músicas, histórias, construções e explorações com diferentes materiais possibilitam que a criança participe de maneira ativa e significativa.

A brincadeira também pode favorecer a aprendizagem de regras e combinados. Por meio de jogos simples, as crianças podem experimentar esperar sua vez, compartilhar materiais, seguir pequenas sequências e lidar com situações de frustração.

É importante que essas experiências sejam conduzidas de maneira gradual. Crianças pequenas ainda estão desenvolvendo a capacidade de controlar impulsos e compreender regras sociais. Por isso, o adulto precisa ensinar, orientar e oferecer oportunidades para que essas habilidades sejam construídas.

O professor pode também utilizar reforços positivos, valorizando comportamentos e conquistas observados no cotidiano. Reconhecer quando a criança consegue esperar, participar de uma atividade, organizar seus materiais ou ajudar um colega pode fortalecer sua percepção de competência.

Essa valorização precisa ser autêntica e não deve transformar a criança em objeto de comparação com os demais. Cada criança precisa ser acompanhada a partir de seu próprio processo de desenvolvimento.

Comparações constantes podem gerar sentimentos de incapacidade e afetar a autoestima. Uma criança que escuta repetidamente que “não consegue ficar quieta” ou que “sempre atrapalha” pode construir uma imagem negativa de si mesma.

Por isso, a linguagem utilizada pelos adultos possui grande importância. É necessário evitar rótulos e comentários que definam a criança por seus comportamentos. O professor deve procurar descrever situações concretas e conversar com a criança de maneira respeitosa.

A construção de vínculos também é fundamental. Crianças que se sentem acolhidas e respeitadas tendem a estabelecer relações de maior confiança com os adultos. Essa relação pode facilitar a comunicação e a participação nas experiências.

O vínculo não significa ausência de limites. Pelo contrário, uma relação acolhedora também envolve combinados claros e consistentes. A criança precisa compreender quais comportamentos são esperados e por que determinadas regras existem.

Na Educação Infantil, os limites precisam ser apresentados de maneira coerente com a idade. Em vez de simplesmente dizer “não pode”, o professor pode explicar de forma simples o motivo do limite e apresentar alternativas possíveis.

Outro aspecto importante é o ambiente físico. Espaços excessivamente estimulantes, com muitos objetos expostos ao mesmo tempo, podem dificultar a concentração de algumas crianças. A organização visual precisa considerar o equilíbrio entre estímulo e tranquilidade.

Isso não significa criar ambientes vazios. Significa organizar os materiais de maneira funcional, permitindo que as crianças identifiquem aquilo que está disponível e compreendam as possibilidades de cada espaço.

Os cantos de atividades podem contribuir para essa organização. Um espaço destinado aos livros, outro às construções, outro às brincadeiras simbólicas e outro às experiências artísticas pode ajudar as crianças a reconhecer diferentes possibilidades de ação.

A disposição dos materiais também pode favorecer a autonomia. Quando os recursos estão acessíveis e organizados, a criança pode fazer escolhas e participar da preparação e da organização das experiências.

A autonomia precisa ser estimulada progressivamente. A criança pode aprender a guardar brinquedos, buscar materiais, escolher uma atividade e colaborar com os colegas. Essas ações fazem parte do desenvolvimento e devem ser valorizadas.

A participação em atividades ao ar livre também merece destaque. Pátios, parques e outros espaços externos permitem que as crianças movimentem o corpo, explorem diferentes materiais e desenvolvam brincadeiras mais amplas.

O movimento não deve ser considerado um problema em si. Na infância, ele é uma forma de expressão e aprendizagem. A questão pedagógica está em criar condições para que a movimentação aconteça de maneira segura, significativa e respeitosa.

Nesse contexto, o professor precisa observar quando a criança necessita de uma pausa, de mudança de atividade ou de uma proposta que envolva maior movimento. A flexibilidade pode favorecer a participação sem comprometer os objetivos pedagógicos.

Também é importante reconhecer os interesses da criança. Uma atividade relacionada a algo que desperta sua curiosidade pode favorecer maior envolvimento. O professor pode utilizar esses interesses como ponto de partida para ampliar experiências e aprendizagens.

A parceria com outros profissionais, quando necessária e autorizada pela família, também pode contribuir para a compreensão das necessidades da criança. A troca de informações deve respeitar os limites profissionais e preservar a privacidade da criança.

O professor não precisa conhecer todas as dimensões clínicas do TDAH para realizar um trabalho pedagógico de qualidade. É fundamental, entretanto, compreender que dificuldades relacionadas à atenção, impulsividade ou atividade motora não significam ausência de capacidade de aprendizagem.

A expectativa do professor exerce influência sobre a experiência escolar da criança. Quando o educador acredita em suas possibilidades e oferece condições adequadas de participação, cria oportunidades para que ela desenvolva suas potencialidades.

Por outro lado, expectativas negativas podem limitar as experiências oferecidas. Se a criança é constantemente considerada incapaz de acompanhar determinada proposta, pode receber menos oportunidades de participação.

A inclusão exige justamente o movimento contrário. É necessário identificar barreiras e buscar estratégias para reduzi-las, garantindo que a criança tenha acesso às experiências oferecidas ao grupo.Essa perspectiva também contribui para uma educação que beneficia todas as crianças. Estratégias como rotina visual, instruções objetivas, organização dos espaços, alternância de atividades e valorização das conquistas podem ser úteis para diferentes perfis de aprendizagem.

Portanto, construir ambientes acolhedores e inclusivos não significa criar um espaço exclusivo para uma determinada criança. Significa organizar o cotidiano de maneira flexível, acessível e sensível às diferentes necessidades presentes no grupo.

As estratégias pedagógicas destinadas a favorecer a participação de crianças com características relacionadas ao TDAH precisam considerar a idade, o contexto e as necessidades individuais. Não existe uma estratégia única capaz de atender a todas as crianças, sendo fundamental que o professor observe continuamente os efeitos de suas escolhas.

Uma das possibilidades consiste em organizar atividades em etapas curtas e compreensíveis. Propostas muito longas podem dificultar a participação de crianças pequenas, especialmente quando exigem atenção contínua. Dividir a experiência em pequenas etapas permite que a criança compreenda melhor o que está acontecendo e perceba suas próprias conquistas.

A alternância entre atividades também pode ser positiva. Depois de uma experiência que exige maior concentração, o professor pode propor uma brincadeira de movimento, uma música ou uma exploração do espaço. Essa organização respeita as características da infância e favorece diferentes formas de participação.

As atividades com movimento podem ser integradas aos objetivos pedagógicos. Brincadeiras de percurso, circuitos motores, músicas com gestos, jogos de imitação e propostas de exploração corporal podem favorecer aprendizagens enquanto possibilitam movimentação.

As histórias também podem ser apresentadas de diferentes maneiras. O professor pode utilizar livros ilustrados, objetos, fantoches e recursos sonoros para tornar a experiência mais participativa. A criança pode ser convidada a imitar personagens, antecipar acontecimentos ou participar de pequenos trechos da narrativa.

É importante, porém, não transformar todos os momentos em atividades altamente estimulantes. A criança também precisa experimentar momentos de tranquilidade, escuta e concentração. O equilíbrio entre diferentes tipos de experiências é essencial.

A rotina visual pode ser outro recurso. Fotografias, desenhos ou símbolos que representem os momentos do dia podem ajudar as crianças a compreender a sequência das atividades. O professor pode consultar esse recurso com o grupo e retomar a sequência sempre que necessário.

Os combinados também podem ser apresentados de maneira visual e objetiva. Em vez de uma lista extensa de regras, podem ser definidos poucos combinados importantes, apresentados de forma compreensível para a faixa etária.

A construção coletiva desses combinados pode fortalecer o sentimento de pertencimento. As crianças podem participar das conversas sobre como organizar os espaços, cuidar dos materiais e conviver com os colegas.

Outra estratégia é oferecer escolhas possíveis. Em determinados momentos, o professor pode permitir que a criança escolha entre duas ou mais atividades previamente planejadas. Essa possibilidade favorece a autonomia e pode aumentar o envolvimento.

O uso de materiais concretos também pode favorecer a participação. Crianças pequenas aprendem por meio da exploração e da ação, e materiais manipuláveis podem tornar determinadas experiências mais significativas.

A organização do espaço precisa acompanhar essas propostas. Materiais podem ser separados em caixas identificadas por imagens, livros podem ficar em locais acessíveis e os brinquedos podem ser organizados de modo que as crianças consigam visualizar as opções disponíveis.

A previsibilidade, entretanto, deve coexistir com a flexibilidade. A rotina pode oferecer segurança sem impedir que novas experiências aconteçam. O professor pode explicar mudanças previamente e acolher situações inesperadas.A observação deve orientar essas escolhas. Se determinada estratégia não favorece a participação, pode ser necessário modificá-la. O planejamento na Educação Infantil é um processo contínuo, construído a partir das experiências reais das crianças.Os registros pedagógicos contribuem para esse processo. Anotar situações significativas permite identificar padrões, avanços e dificuldades. Também ajuda o professor a refletir sobre quais condições favoreceram maior participação.

É importante que esses registros sejam utilizados para planejar e não para rotular. O objetivo é compreender o processo da criança e encontrar caminhos pedagógicos, e não criar uma descrição negativa de seu comportamento.

A comunicação com a família também deve fazer parte desse acompanhamento. Compartilhar conquistas, interesses e desafios de maneira respeitosa fortalece a parceria entre escola e família.

A família pode contribuir apresentando informações sobre os interesses da criança, suas formas de comunicação, estratégias que costumam funcionar e situações que geram maior dificuldade. Essas informações podem ajudar o professor a compreender melhor o contexto.

Da mesma forma, a escola pode compartilhar com a família as experiências realizadas e os avanços observados. O diálogo precisa ser contínuo e baseado no respeito mútuo.

Em situações nas quais exista acompanhamento especializado, a articulação entre os diferentes profissionais pode contribuir para uma compreensão mais ampla das necessidades da criança, sempre respeitando as atribuições de cada área.

A inclusão também envolve o grupo de crianças. Os colegas podem aprender a conviver com diferentes formas de participação e compreender que cada pessoa possui características próprias.

O professor pode trabalhar valores como respeito, cooperação e solidariedade por meio das próprias situações cotidianas. Não é necessário transformar a diferença em um tema isolado; ela pode ser compreendida como parte da convivência.

Dessa forma, uma prática inclusiva não beneficia apenas a criança com TDAH. Ela contribui para a construção de um ambiente no qual todas as crianças possam participar de acordo com suas possibilidades.

O objetivo principal deve ser garantir experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, o professor precisa combinar intencionalidade pedagógica, observação, flexibilidade e acolhimento.

Construir um ambiente inclusivo significa reconhecer que algumas crianças podem precisar de mais apoio para iniciar uma atividade, compreender uma orientação, organizar seus materiais ou lidar com uma mudança. Oferecer esse apoio não significa diminuir as expectativas, mas criar condições para que a criança avance.

A prática pedagógica precisa, portanto, partir das possibilidades. Quando o professor identifica aquilo que a criança consegue realizar e utiliza essas conquistas como ponto de partida, torna-se possível ampliar gradualmente suas experiências.

Assim, o ambiente escolar pode deixar de ser um espaço de cobrança e tornar-se um espaço de desenvolvimento. A criança passa a perceber que pode aprender, participar, tentar novamente e contar com o apoio dos adultos quando necessário.

O papel do professor é essencial nesse processo porque suas atitudes ajudam a construir a cultura da sala. Um educador que valoriza a diversidade, respeita os diferentes ritmos e acredita nas capacidades das crianças contribui para que o grupo desenvolva relações mais acolhedoras.

A inclusão, nesse sentido, não é uma ação pontual. É um compromisso cotidiano que aparece na forma de organizar a sala, apresentar uma proposta, estabelecer um limite, ouvir uma criança, valorizar uma conquista e reconhecer uma dificuldade.

Quando o ambiente é pensado dessa maneira, as diferenças deixam de ser vistas exclusivamente como obstáculos. Passam a ser consideradas elementos que desafiam o professor a ampliar suas estratégias e a construir uma prática pedagógica cada vez mais sensível e democrática.

A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO DA CRIANÇA

A construção de uma prática inclusiva na Educação Infantil não depende exclusivamente da atuação do professor. A parceria entre escola e família constitui um elemento importante para compreender as características, necessidades, interesses e potencialidades de cada criança. Quando existe diálogo e colaboração entre esses dois espaços, torna-se possível construir estratégias mais coerentes e adequadas às experiências infantis.

O diálogo entre família e escola precisa ser estabelecido de maneira respeitosa e sem julgamentos. Quando o professor comunica uma dificuldade observada, é importante apresentar situações concretas e evitar expressões que possam responsabilizar ou rotular a criança.

Em vez de afirmar que a criança é “problemática”, “desobediente” ou “incapaz de se concentrar”, o professor pode relatar situações específicas, explicando em quais momentos foram observadas determinadas dificuldades e quais estratégias foram utilizadas.

Essa postura favorece uma comunicação mais profissional e ajuda a família a compreender que o objetivo da escola é buscar caminhos para apoiar a criança. O diálogo também permite que a família compartilhe suas próprias observações e experiências.

Quando existe suspeita ou diagnóstico relacionado ao TDAH, é importante que a escola compreenda os limites de sua atuação. O professor não realiza diagnóstico e não deve interpretar isoladamente comportamentos infantis como evidências de uma condição clínica.

Na primeira infância, essa atenção é ainda mais necessária. Crianças pequenas apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento e comportamentos variados. A agitação, a curiosidade, a mudança de interesse e a necessidade de movimento podem fazer parte da própria experiência infantil.

Por isso, a observação precisa ser contínua e contextualizada. Um comportamento isolado não deve determinar a compreensão sobre uma criança. É necessário considerar a frequência, a intensidade, o contexto e os impactos daquela manifestação nas diferentes situações do cotidiano.Quando há necessidade de avaliação especializada, cabe à família buscar os profissionais adequados. A escola pode contribuir com informações pedagógicas e registros de situações observadas, sempre respeitando a privacidade e os direitos da criança.

A articulação entre escola, família e profissionais especializados pode favorecer um acompanhamento mais integrado. Cada área possui responsabilidades específicas, e a colaboração entre elas pode contribuir para que as necessidades da criança sejam compreendidas de maneira mais ampla.Também é importante que a escola acompanhe não apenas as dificuldades, mas principalmente os avanços. Compartilhar conquistas com a família fortalece a relação de confiança e contribui para que a criança seja percebida a partir de suas potencialidades.

Uma comunicação baseada exclusivamente em problemas pode produzir uma visão limitada da criança. Por isso, é fundamental que os encontros com a família também apresentem aprendizagens, interesses, brincadeiras, amizades e progressos observados.

A criança precisa ser reconhecida integralmente. Suas dificuldades fazem parte de sua trajetória, mas não definem sua identidade. Uma prática educativa comprometida com a inclusão procura enxergar aquilo que ela consegue realizar e criar condições para que avance.

A família também pode participar de algumas experiências propostas pela escola, quando isso for possível e adequado. Projetos de leitura, brincadeiras, encontros culturais e outras atividades podem fortalecer os vínculos entre comunidade e instituição.

Essa aproximação contribui para que a criança perceba continuidade entre os diferentes espaços de sua vida. Escola e família passam a atuar como parceiros na construção de experiências de desenvolvimento e aprendizagem.

A parceria também pode ajudar na compreensão das mudanças vivenciadas pela criança. Situações familiares, alterações na rotina ou acontecimentos significativos podem influenciar seu comportamento e sua participação na escola. Um diálogo cuidadoso pode ajudar o professor a compreender essas mudanças sem fazer interpretações precipitadas.

Assim, a relação entre escola e família deve estar baseada em escuta, respeito, diálogo e corresponsabilidade. O objetivo não é encontrar culpados pelas dificuldades, mas construir possibilidades para que a criança tenha uma experiência educativa positiva.

Quando a família percebe que a escola acolhe seu filho ou sua filha e acredita em suas possibilidades, tende a participar de maneira mais próxima. Da mesma forma, quando a escola recebe informações e apoio da família, pode desenvolver estratégias mais adequadas.

A parceria, portanto, constitui uma dimensão importante da inclusão. Ela contribui para que as decisões pedagógicas sejam fundamentadas em informações mais amplas e para que a criança seja acompanhada de maneira respeitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que discutir o TDAH na primeira infância exige uma abordagem cuidadosa, sensível e fundamentada no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil, comportamentos como agitação, necessidade de movimento, impulsividade e períodos reduzidos de atenção precisam ser analisados dentro do contexto da infância, evitando interpretações precipitadas e a utilização de rótulos que possam comprometer a participação da criança.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental. O educador não possui a função de diagnosticar, mas de observar, registrar, acompanhar e planejar experiências que possibilitem a participação de todas as crianças. A observação cotidiana permite identificar interesses, necessidades, avanços e dificuldades, contribuindo para que as práticas pedagógicas sejam constantemente reorganizadas.

A construção de ambientes acolhedores e inclusivos constitui uma das principais possibilidades de atuação docente. Um espaço organizado, seguro, acessível e flexível pode favorecer a autonomia, a exploração, o movimento e as interações. Para crianças que apresentam dificuldades relacionadas à atenção e à autorregulação, determinadas formas de organização podem facilitar a compreensão da rotina e ampliar as possibilidades de envolvimento nas propostas.

A rotina também se mostrou um elemento importante. Uma organização previsível, sem ser excessivamente rígida, pode proporcionar segurança às crianças e ajudá-las a compreender a sequência das experiências. Recursos visuais, instruções objetivas, atividades divididas em pequenas etapas e alternância entre momentos de concentração e movimento são possibilidades que podem contribuir para uma participação mais significativa.

As práticas lúdicas assumem papel especial nesse processo. O brincar constitui uma forma fundamental de expressão e aprendizagem na infância e possibilita que as crianças desenvolvam aspectos relacionados à linguagem, à imaginação, à interação, à criatividade e à autorregulação. Para crianças com diferentes formas de participação, as experiências lúdicas podem oferecer caminhos diversificados de envolvimento.

Também foi possível compreender que a inclusão não significa criar uma prática isolada para uma única criança. Uma proposta inclusiva procura organizar o ambiente e as experiências de maneira que diferentes crianças possam participar, respeitando suas singularidades e oferecendo os apoios necessários.

Nesse sentido, estratégias como a flexibilização das atividades, a organização dos materiais, a valorização das escolhas infantis e a oferta de momentos de movimento podem beneficiar todo o grupo. A diversidade passa a ser considerada parte natural do cotidiano da Educação Infantil.

Outro aspecto fundamental refere-se à linguagem utilizada pelos adultos. É necessário evitar expressões que reduzam a criança ao seu comportamento ou a uma possível condição. Uma criança não deve ser definida como “agitada”, “desatenta”, “difícil” ou “problemática”. Ela é um sujeito em desenvolvimento, com capacidades, interesses, sentimentos e possibilidades que precisam ser reconhecidos.

A valorização das conquistas também possui grande importância. Pequenos avanços podem representar etapas significativas no processo de desenvolvimento. Reconhecer esses progressos contribui para fortalecer a autoestima e a confiança da criança em suas próprias capacidades.

A relação entre escola e família constitui outro elemento indispensável. O diálogo respeitoso permite compartilhar observações, compreender melhor as características da criança e construir estratégias de acompanhamento. A família possui conhecimentos importantes sobre a criança, enquanto a escola acompanha suas experiências no contexto coletivo e pedagógico.

Quando existe uma avaliação ou acompanhamento especializado, a comunicação entre os diferentes envolvidos pode contribuir para uma compreensão mais ampla das necessidades da criança. Entretanto, é necessário preservar as atribuições de cada profissional, cabendo ao professor atuar no campo pedagógico e não assumir responsabilidades próprias da área clínica.

A formação continuada dos profissionais também se apresenta como uma importante possibilidade. Quanto maior o conhecimento dos educadores sobre desenvolvimento infantil, inclusão e diferentes formas de aprendizagem, maiores são as condições para que possam analisar suas práticas e superar concepções baseadas em preconceitos ou generalizações.

A inclusão exige, portanto, uma mudança de olhar. Em vez de concentrar a atenção apenas nas dificuldades apresentadas pela criança, é necessário observar também as barreiras existentes no ambiente e nas próprias práticas pedagógicas. Muitas vezes, uma pequena mudança na forma de apresentar uma proposta pode ampliar significativamente a participação infantil.

Essa perspectiva reforça a importância de compreender que o comportamento da criança não pode ser analisado de maneira isolada. O ambiente, a rotina, as relações, a proposta pedagógica, o nível de interesse e as características próprias da faixa etária influenciam a maneira como a criança participa das experiências.

A Educação Infantil precisa oferecer espaços nos quais todas as crianças possam sentir-se pertencentes. Para isso, é necessário construir relações baseadas no respeito, na escuta e na valorização das diferenças.

No caso das crianças com TDAH, esse compromisso significa garantir que suas características não sejam utilizadas como motivo para exclusão ou redução das expectativas. Ao contrário, é preciso criar condições para que desenvolvam suas potencialidades e participem das experiências coletivas.

O professor, nesse processo, exerce uma função de mediador e organizador das experiências. Suas escolhas podem favorecer a autonomia, a participação e o desenvolvimento infantil. Ao observar as crianças e refletir sobre sua própria prática, o educador amplia as possibilidades de construir uma pedagogia mais inclusiva.

Conclui-se que o TDAH na primeira infância deve ser abordado com responsabilidade, evitando diagnósticos precipitados e práticas que reduzam a criança às suas dificuldades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARKLEY, Russell A. TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

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

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

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

PHELAN, Thomas W. TDA/TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. São Paulo: M. Books, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONCEITO DE CANTINHOS AOS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS

AUTOR: KATIA MIRANDA SOARES

RESUMO

Este artigo analisa de forma aprofundada a organização do espaço físico, do tempo e dos materiais na Educação Infantil, problematizando a transição conceitual e metodológica entre os tradicionais "cantinhos pedagógicos" e os dinâmicos contextos investigativos. O objetivo central é examinar como a mudança na prática docente — que abandona a postura reprodutiva e decorativa em favor de uma abordagem problematizadora, estética e intencional — reorganiza o cotidiano escolar em um ambiente voltado à pesquisa e à construção coletiva de conhecimentos. Fundamentado em referenciais teóricos da abordagem histórico-cultural e da pedagogia da infância, o estudo detalha a tipologia, os critérios de montagem e a aplicação prática de diferentes contextos investigativos. Os resultados indicam que a intencionalidade no planejamento espacial e a escuta ativa por parte do professor são determinantes para promover a autonomia, o pensamento científico elementar e o protagonismo das crianças desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contextos Investigativos. Cantinhos Pedagógicos. Práxis Educativa. Organização do Espaço.

ABSTRACT

This article thoroughly analyzes the organization of physical space, time, and materials in Early Childhood Education, problematizing the conceptual and methodological transition between traditional "pedagogical corners" and dynamic investigative contexts. The central objective is to examine how shifts in teaching practice—abandoning reproductive and decorative postures in favor of a problematizing, aesthetic, and intentional approach— reorganize the school routine into an environment dedicated to research and the collective construction of knowledge. Grounded in theoretical frameworks from the cultural-historical

approach and childhood pedagogy, the study details the typology, assembly criteria, and practical application of various investigative contexts. The results indicate that intentionality in spatial planning and active listening by the teacher are crucial determinants for promoting autonomy, elementary scientific thinking, and child agency from early childhood onward. Keywords: Early Childhood Education. Investigative Contexts. Pedagogical Corners. Educational Praxis. Spatial Organization.

1. INTRODUÇÃO

A organização do ambiente educativo na Educação Infantil constitui um dos fatores determinantes para o desenvolvimento integral, a socialização e a aprendizagem das crianças pequenas. Historicamente, as instituições de ensino voltadas à primeira infância têm utilizado os chamados "cantinhos" — a exemplo do cantinho da casinha, do cantinho da leitura ou dos blocos de construção — como estratégia principal de setorização espacial e estruturação da rotina diária. No entanto, o avanço expressivo das pesquisas sobre a infância e das abordagens pedagógicas contemporâneas convida a reexaminar criticamente esses espaços sob a ótica da investigação científica, do desafio cognitivo e da provocação estética. Conforme ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2010), a proposta pedagógica das instituições deve garantir que as experiências promovam a construção de identidades, a autonomia e o acesso a múltiplas linguagens. Nesse panorama, o espaço físico deixa de ser um mero cenário neutro de guarda e passa a ser compreendido como uma dimensão constitutiva do currículo. Como aponta Barbosa (2006, p. 108), "o espaço não é um recipiente vazio, mas o lugar onde as interações acontecem e que, por si só, educa ou deseduca". Apesar dessa compreensão teórica, a realidade de muitas creches e pré-escolas ainda revela o uso de cantinhos pedagógicos tradicionais que frequentemente reforçam papéis sociais pré-determinados e oferecem interações limitadas, caracterizadas por um baixo potencial para gerar conflitos cognitivos ou questionamentos genuínos. A respeito

dessa rigidez espacial, Horn (2004) argumenta que a setorização desprovida de intencionalidade pedagógica tende a estagnar a brincadeira, transformando-a em uma repetição mecânica de rotinas adultas, sem abertura para a invenção ou para o pensamento divergente. Em contrapartida, os contextos investigativos estruturam-se como cenários intencionais, criados para estimular a curiosidade espontânea, a formulação de hipóteses e a resolução de problemas práticos pelas crianças. Inspirados em matrizes pedagógicas que valorizam a escuta e a pesquisa — a exemplo da experiência italiana de Reggio Emilia e dos estudos sobre a autonomia infantil de Emmi Pikler —, os contextos de investigação propõem a substituição de brinquedos industriais e fechados por elementos não estruturados e da natureza (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as diferenças conceituais e metodológicas entre os cantinhos e os contextos investigativos, bem como classificar as diferentes modalidades de contextos aplicáveis ao cotidiano de creches e pré-escolas, oferecendo subsídios técnicos e teóricos para o aprimoramento da prática docente. Para tanto, o estudo fundamenta-se na revisão bibliográfica de teóricos da abordagem histórico-cultural e da pedagogia da infância, articulando a teoria e a práxis educativa em prol de uma escola que reconheça a criança como sujeito competente, produtor de cultura e de conhecimento científico elementar

. 2. A EVOLUÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO: DE CANTINHOS ESTÁTICOS A CENÁRIOS DE INVESTIGAÇÃO

Na trajetória histórica da Educação Infantil, a criação dos chamados "cantinhos pedagógicos" representou, em seu momento de surgimento, uma conquista importante contra a escolarização precoce e a rigidez das carteiras alinhadas. Conforme aponta Kishimoto (2001), a inserção de áreas temáticas na sala de aula buscava legitimar o direito da criança ao lúdico, garantindo momentos de escolha e de interação espontânea com os pares. Contudo, com o passar dos anos e a ausência de uma revisão crítica na formação docente, esses espaços cristalizaram-se em estruturas estáticas, repetitivas e desprovidas de renovação ao longo dos períodos letivos.

O exemplo clássico do "cantinho da casinha", amplamente difundido nas instituições brasileiras, ilustra essa petrificação conceitual. Em muitos casos, esse espaço reproduz de forma acrítica papéis sociais estereotipados e relações de gênero tradicionais, utilizando artefatos plásticos industriais cujas cores berrantes e funcionalidades hiperdefinidas limitam a ação infantil. Como discute Kramer (2006), quando o brinquedo já traz pronto o papel que a criança deve desempenhar e a forma exata como deve manipulá-lo, restringe-se drasticamente o potencial de imaginação e criação divergente. A criança deixa de inventar narrativas para apenas simular comportamentos adultos preestabelecidos. Em contrapartida, a reflexão contemporânea sobre a arquitetura escolar e o design de interiores pedagógicos — impulsionada por teóricos da educação infantil — defende que o espaço físico atua como um agente ativo no processo de aprendizagem (Faria, 2007). A disposição dos móveis, a escolha das texturas, a iluminação e a seleção dos materiais não são neutras; elas comunicam expectativas pedagógicas e definem o tipo de relação que a criança estabelecerá com o conhecimento. Enquanto o cantinho tradicional opera sob a lógica da reprodução de saberes consolidados e rotinas domésticas automatizadas, o contexto investigativo fundamentase na premissa de que a criança é um sujeito pesquisador, capaz de teorizar sobre o mundo físico e social. Abrucio e Rocha (2015) destacam que a transição de um modelo de espaço fixo para um ambiente dinâmico exige a superação da visão assistencialista da creche. O espaço investigativo convida ao estranhamento, à formulação de perguntas e à cooperação horizontal, transformando a sala de aula em um laboratório vivo onde o erro não é uma falha a ser evitada, mas parte legítima do percurso científico da infância.

3. ANÁLISE COMPARATIVA: CONTEXTOS INVESTIGATIVOS VERSUS CANTINHOS PEDAGÓGICOS

Para compreender com clareza a divergência estrutural entre as duas abordagens, a Tabela 1 resume os principais eixos comparativos que marcam essa transição conceitual:

Tabela 1 – Comparativo estrutural entre Cantinhos Pedagógicos e Contextos Investigativos

Eixos de Análise	Cantinhos Pedagógicos Tradicionais	Contextos Investigativos
Foco Principal	Brincadeira livre sem intervenção ou reprodução de papéis sociais estáticos.	Investigação, resolução de problemas, formulação e teste de hipóteses.
Papel do Professor	Observador distante ou organizador passivo do espaço físico.	Mediador ativo, provocador de indagações e documentador pedagógico.
Materiais Utilizados	Brinquedos comerciais estruturados e de uso único (plásticos padronizados).	Elementos não estruturados, materiais naturais, recicláveis, lupas e recursos sensoriais.
Dinâmica Espacial	Fixa e inalterada ao longo de longos períodos letivos.	Flexível e dinâmica, modificada conforme os interesses e projetos da turma.
Envolvimento Cognitivo	Baixo a moderado, focado na manipulação convencional.	Alto, centrado no raciocínio lógico, na estética e na investigação científica.

A análise da Tabela 1 evidencia que a transição para os contextos investigativos não representa apenas uma mudança de disposição do mobiliário, mas uma transformação profunda na concepção de ensino. O espaço deixa de ser um mero cenário decorativo para se tornar o suporte principal da aprendizagem ativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

A transição dos tradicionais cantinhos pedagógicos para os contextos investigativos não constitui uma mera inovação técnica de design interior, mas encontra profunda sustentação em matrizes teóricas consolidadas na história da psicologia e da pedagogia moderna. Entre elas, destaca-se a perspectiva da psicologia histórico-cultural, inaugurada por Lev Vygotsky, que postula o desenvolvimento humano como um processo mediado pelas interações sociais e pelo uso de artefatos culturais inseridos em contextos específicos (Vygotsky, 2021). Para a matriz vygotskyana, o espaço físico e os objetos que o compõem não exercem um papel neutro ou passivo; ao contrário, funcionam como verdadeiros signos materiais mediadores que incidem diretamente na Zona de Proximalidade e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Quando o ambiente escolar oferece artefatos abertos, provocadores e esteticamente ricos, ele desafia a criança a operar nos limites máximos de sua competência intelectual atual, estimulando o pensamento abstrato, a imaginação criadora e a resolução cooperativa de problemas juntamente com seus pares. No mesmo diapasão, as contribuições teórico-metodológicas da experiência de Reggio Emilia, na Itália, liderada pelo educador e filósofo Loris Malaguzzi, revolucionaram a compreensão internacional sobre a arquitetura e a estética das escolas infantis (Malaguzzi, 2016). Malaguzzi defendia com veemência o conceito do "espaço como terceiro educador", sustentando que a escola deve ser configurada como um organismo vivo, permeável, belo e complexo. Nos ateliers e nos cenários de investigação reggianos, a disposição dos materiais e a harmonia visual comunicam às crianças um profundo respeito por suas capacidades intelectuais e artísticas, permitindo que manifestem suas "cem linguagens" de maneira plena e integrada. Complementando essas bases, os estudos e a prática clínica-pedagógica de Emmi Pikler, desenvolvidos no Instituto Lóczy, em Budapeste, oferecem fundamentos indispensáveis para a compreensão da autonomia na primeira infância (Pikler, 2019). Pikler demonstrou que bebês e crianças bem pequenas, quando inseridos em ambientes fisicamente seguros, previsíveis e providos de materiais não estruturados reais — como recipientes metálicos, tecidos de linho e blocos de madeira natural —, desenvolvem uma

postura investigativa altamente concentrada, harmoniosa e autônoma. Para Pikler, a criança não necessita de intervenções diretivas constantes ou de brinquedos industrializados que limitam a ação; ela possui uma competência motora e cognitiva inata que desabrocha vigorosamente quando o ambiente lhe concede tempo, liberdade e estabilidade emocional. Dessa forma, os contextos investigativos amalgamam com maestria essas grandes matrizes teóricas. Eles unificam a liberdade de exploração corporal e motora defendida por Pikler, a sofisticação estética e a escuta sensível propostas por Reggio Emilia, e o rigor da mediação sociocultural fundamentado por Vygotsky. O espaço escolar deixa de ser concebido como um depósito de infantes para se converter em um ecossistema complexo de produção de saberes, onde o pensamento científico, a sensibilidade artística e a cooperação social brotam das interações cotidianas entre os sujeitos e o ambiente.

5. TIPOS DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os contextos investigativos organizam-se de acordo com os objetivos pedagógicos e os campos de experiências previstos nas diretrizes curriculares. Destacam-se quatro tipologias principais que estruturam essa prática:

5.1. Contextos de Investigação Científica e Física da Matéria Envolvem a exploração empírica de elementos naturais e propriedades físicas. São disponibilizados recipientes de tamanhos variados, mangueiras transparentes, lupas, balanças rudimentares e elementos como água, terra, argila e pedras. O objetivo é permitir que as crianças investiguem conceitos elementares como flutuação, densidade, volume, viscosidade e gravidade, formulando e testando hipóteses de forma autônoma e colaborativa.

5.2. Contextos Estéticos e Sensoriais Destinados ao refinamento dos sentidos e à apreciação estética do mundo, utilizam materiais como sementes aromáticas, folhas com texturas variadas, tecidos de tramas distintas (como linho e algodão cru), caixas de luz e elementos sonoros

artesanais. Esses cenários estimulam a percepção tátil e visual, a seriação, a classificação e a sensibilidade artística a partir de elementos do cotidiano. 5.3. Contextos Matemáticos e Geométricos (Espaço e Forma) Em vez de jogos de encaixe comerciais padronizados, utilizam blocos de madeira não modulares, rodelas de troncos de árvores cortadas em diferentes espessuras e caixas de papelão de geometrias diversas. As crianças investigam conceitos espaciais como equilíbrio estático e dinâmico, simetria, proporção e gravidade por meio da montagem, da tentativa e erro e da engenharia prática.

5.4. Contextos de Linguagem e Narrativa Visual Focam na exploração de signos gráficos, sombras, projeções luminosas e narrativas visuais. Podem envolver o uso criativo de lanternas, retroprojetores, carvão, papéis vegetais e livros de imagens sem texto. O objetivo é investigar como a luz gera efeitos visuais e como estruturar narrativas visuais e autorais de maneira não linear.

6. A PRÁTICA DOCENTE E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A implementação dos contextos investigativos exige do professor um planejamento sistemático dividido em etapas essenciais: A observação atenta: O educador atua como investigador do grupo, mapeando os interesses, dúvidas e comportamentos recorrentes das crianças. A montagem intencional: O cenário é organizado esteticamente, oferecendo materiais abertos que despertam o desejo de exploração sem direcionamentos rígidos. A documentação pedagógica: Por meio de registros fotográficos, anotações em diário de campo e gravações, o professor torna visíveis os processos de aprendizagem. A documentação é fundamental porque permite ao docente avaliar o desenvolvimento do grupo e devolve aos alunos a memória de suas próprias descobertas, fortalecendo a autonomia, a autoconfiança e a continuidade das investigações.CONSIDERAÇÕES FINAIS A substituição dos cantinhos tradicionais pelos contextos investigativos representa um avanço metodológico e conceitual na Educação Infantil. Ao afastar-se de práticas reprodutivas e valorizar cenários estruturados para a pesquisa, a escola devolve à criança o protagonismo de sua própria aprendizagem. A aplicação dessas tipologias exige intencionalidade pedagógica e escuta ativa, transformando a instituição de ensino em um espaço dinâmico de produção de conhecimento, pensamento crítico e desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; ROCHA, Lígia Maria Silva. A Educação Infantil em foco: reflexões sobre o espaço e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2015. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. EDVARDSSON, Britt-Mari. Relações e Espaços na Educação Infantil. São Paulo: Paz e Terra, 2018. 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, 2016. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de educação infantil e formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2007. HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. Educar a Criança. 3. ed. São Paulo: Fundação Mankato, 2011. HORN, Maria da Graça Souza. O espaço físico na educação infantil: um olhar que constrói. Porto Alegre: Artmed, 2004. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 13-23. MALAGUZZI, Loris. História, idéias 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, 2016. p. 59-108. PIKLER, Emmi. Mudar a abordagem na Educação Infantil: a autonomia nos primeiros anos de vida. São Paulo: Autores Associados, 2019. VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

TECNOLOGIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO, BRINCADEIRA E INTERAÇÃO

AUTOR:LAÍS DE FIGUEIRÊDO

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a presença das tecnologias digitais na primeira infância, considerando seus impactos nas experiências de desenvolvimento, brincadeira e interação das crianças na Educação Infantil. A crescente inserção de dispositivos tecnológicos no cotidiano infantil modifica as formas de acesso às informações, comunicação, entretenimento e exploração do mundo, trazendo novas possibilidades e desafios para as práticas educativas. Nesse contexto, torna-se necessário compreender que as tecnologias podem constituir recursos importantes para a aprendizagem quando utilizadas de maneira intencional, equilibrada e mediada pelos adultos, sem substituir experiências fundamentais da infância, como o brincar, o movimento, a interação social e o contato com diferentes ambientes e materiais. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre infância, desenvolvimento infantil, tecnologias digitais e educação, além de documentos orientadores da Educação Infantil. A discussão destaca a importância da mediação dos professores e das famílias na construção de experiências digitais adequadas às necessidades e características das crianças pequenas. Ressalta-se ainda que o uso excessivo ou inadequado das tecnologias pode reduzir oportunidades de interação, exploração corporal e brincadeiras diversificadas, sendo necessário buscar equilíbrio entre experiências digitais e não digitais. Conclui-se que a presença das tecnologias na primeira infância exige uma abordagem educativa consciente, na qual os recursos digitais sejam utilizados como possibilidades complementares e não como substitutos das relações humanas e das experiências concretas que constituem a infância.

Palavras-chave: Primeira Infância. Tecnologia. Educação Infantil. Brincadeira. Interação.

ABSTRACT

This article reflects on the presence of digital technologies in early childhood, considering their impacts on children's development, play, and interaction experiences in Early Childhood Education. The increasing presence of technological devices in children's daily lives has changed the ways in which they access information, communicate, entertain themselves, and explore the world, creating both new possibilities and challenges for educational practices. In this context, it is necessary to understand that technologies can constitute important resources for learning when used intentionally, appropriately, and with adult mediation, without replacing fundamental childhood experiences such as play, movement, social interaction, and contact with different environments and materials. This qualitative bibliographic study is based on research concerning childhood, child development, digital technologies, and education, as well as educational guidelines for Early Childhood Education. The discussion emphasizes the importance of teacher and family mediation in creating digital experiences that are appropriate to the needs and characteristics of young children. It also highlights that excessive or inappropriate use of technologies may reduce opportunities for interaction, physical exploration, and diverse forms of play, making it necessary to establish a balance between digital and non-digital experiences. It is concluded that the presence of technologies in early childhood requires a conscious educational approach in which digital resources are used as complementary possibilities rather than substitutes for human relationships and concrete experiences that are fundamental to childhood.

Keywords: Early Childhood. Technology. Early Childhood Education. Play. Interaction.

INTRODUÇÃO

A infância contemporânea está inserida em uma sociedade marcada pela presença crescente das tecnologias digitais. Celulares, tablets, computadores, televisores conectados, aplicativos e diferentes recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano de muitas famílias e também começam a ocupar espaços nas instituições educativas. Essa realidade produz transformações nas formas pelas quais as crianças brincam, interagem, comunicam-se e exploram o mundo, tornando necessário refletir sobre os efeitos e as possibilidades dessas tecnologias no contexto da Educação Infantil.

A presença dos recursos digitais na vida das crianças não deve ser analisada de maneira simplista, como se a tecnologia fosse exclusivamente positiva ou negativa. Seus efeitos estão relacionados a diferentes fatores, como o tempo de utilização, o conteúdo acessado, a finalidade do uso, as características individuais da criança e, especialmente, a mediação realizada pelos adultos. Assim, compreender a infância conectada exige considerar tanto as oportunidades proporcionadas pelas tecnologias quanto a necessidade de preservar experiências essenciais ao desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil possui características próprias e tem como finalidade favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse período, as crianças constroem conhecimentos principalmente por meio das interações e das brincadeiras, explorando o ambiente com o corpo, os sentidos, a imaginação e diferentes linguagens. Por essa razão, a incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano educativo precisa estar articulada às experiências próprias da infância, evitando que as telas ocupem o lugar das relações humanas, das brincadeiras e das experiências concretas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil e assegura às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses princípios indicam a importância de uma prática educativa que ofereça experiências diversificadas, nas quais a criança possa participar ativamente e construir conhecimentos por meio de diferentes formas de interação com pessoas, objetos, espaços e manifestações culturais.

Nesse contexto, as tecnologias digitais podem ser utilizadas como recursos complementares às experiências pedagógicas. Fotografias, vídeos, histórias digitais, recursos de desenho, registros audiovisuais e ferramentas interativas podem ampliar as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. Entretanto, sua utilização precisa estar vinculada a objetivos educativos claros e adequada à faixa etária, às necessidades e aos interesses do grupo.

É importante considerar que a tecnologia não substitui a experiência direta. Uma imagem de uma árvore, por exemplo, pode ampliar conhecimentos sobre determinada espécie, mas não substitui a possibilidade de tocar sua casca, observar suas folhas, perceber sua sombra ou acompanhar suas transformações ao longo do tempo. Da mesma forma, um vídeo sobre animais pode contribuir para ampliar informações, mas não substitui necessariamente experiências concretas de observação e investigação do ambiente.

A relação entre tecnologia e desenvolvimento infantil também envolve questões relacionadas ao corpo e ao movimento. A infância é um período em que as crianças necessitam de oportunidades para correr, pular, manipular objetos, explorar diferentes espaços e desenvolver habilidades motoras. Quando o uso das telas ocupa tempo excessivo que poderia ser destinado a essas experiências, pode ocorrer redução das oportunidades de movimento e interação corporal. Por isso, a organização da rotina deve buscar equilíbrio entre experiências digitais e atividades que envolvam o corpo e o contato com o ambiente.

As interações sociais constituem outro aspecto fundamental. As crianças aprendem a conviver por meio de relações concretas com outras crianças e adultos, desenvolvendo habilidades relacionadas à comunicação, cooperação, negociação e expressão de sentimentos. O uso das tecnologias pode favorecer a comunicação e a produção coletiva quando realizado de maneira mediada, mas não deve substituir as interações presenciais que fazem parte da experiência cotidiana da Educação Infantil.

A brincadeira também precisa ocupar lugar central nessa discussão. O brincar é uma linguagem própria da infância e possibilita que as crianças criem situações imaginárias, experimentem diferentes papéis, estabeleçam relações e expressem suas experiências.

As tecnologias podem, em determinadas situações, ampliar algumas formas de criação e narrativa, mas precisam coexistir com brincadeiras livres, simbólicas, corporais, musicais, artísticas e realizadas com materiais diversos.

Nesse sentido, cabe ao professor exercer uma função de mediação. Mais do que simplesmente disponibilizar equipamentos, é necessário selecionar recursos, estabelecer objetivos, acompanhar as experiências e observar como as crianças utilizam as tecnologias. A mediação pedagógica pode transformar um recurso digital em oportunidade de investigação, expressão e comunicação, evitando que a tecnologia seja utilizada apenas como forma de entretenimento ou ocupação do tempo.

As famílias também possuem papel importante nesse processo. O cotidiano doméstico é um dos principais espaços de contato das crianças com dispositivos digitais, sendo necessário estabelecer práticas que considerem a idade, as necessidades e as características de cada criança. O diálogo entre família e instituição educativa pode contribuir para a construção de uma relação mais consciente com as tecnologias, especialmente quando existem orientações coerentes entre os diferentes contextos de convivência.

A discussão sobre tecnologia na primeira infância também precisa considerar as desigualdades de acesso. Nem todas as crianças possuem as mesmas condições de acesso a dispositivos, internet e recursos digitais. Dessa forma, a escola pode contribuir para ampliar as oportunidades de inclusão e de apropriação crítica das tecnologias, sem transformar o acesso aos equipamentos em condição para a participação nas experiências educativas.

Além disso, é necessário refletir sobre a qualidade dos conteúdos oferecidos às crianças. A presença de uma tela não garante, por si só, uma experiência educativa significativa. Recursos digitais destinados às crianças precisam ser analisados quanto à adequação da linguagem, à qualidade das informações, à possibilidade de participação ativa e à relação com os objetivos pedagógicos. O professor, nesse processo, atua como responsável pela seleção e contextualização das experiências.

A tecnologia pode ainda contribuir para ampliar as formas de documentação pedagógica. Fotografias, vídeos e registros digitais podem auxiliar professores na observação dos processos de aprendizagem e na comunicação com as famílias. Quando utilizados de maneira ética e responsável, esses recursos podem contribuir para tornar visíveis experiências que acontecem no cotidiano da instituição.

Diante dessas questões, torna-se necessário compreender a infância conectada a partir de uma perspectiva equilibrada. A tecnologia faz parte da sociedade contemporânea e não pode ser completamente dissociada das experiências das crianças. Entretanto, sua presença precisa estar articulada a uma concepção de infância que valorize o brincar, o movimento, a interação, a imaginação, a exploração e as relações afetivas.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a utilização das tecnologias na primeira infância, analisando suas relações com o desenvolvimento, a brincadeira e a interação no contexto da Educação Infantil. Busca-se discutir as possibilidades pedagógicas dos recursos digitais, bem como os desafios relacionados ao uso excessivo ou inadequado das telas e à necessidade de mediação por parte dos adultos.

Para alcançar esse objetivo, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentada em estudos sobre infância, desenvolvimento infantil, tecnologias digitais e educação, além de documentos orientadores da Educação Infantil. O artigo está organizado em três seções de desenvolvimento: a primeira aborda as transformações da infância diante da presença das tecnologias digitais; a segunda discute as relações entre tecnologia e desenvolvimento infantil, considerando possibilidades e desafios; e a terceira analisa o papel da escola e do professor na mediação do uso das tecnologias na primeira infância.

A INFÂNCIA NA ERA DIGITAL: TRANSFORMAÇÕES NAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

A infância é uma construção social e histórica que se transforma de acordo com as características da sociedade em que as crianças estão inseridas. As formas de brincar, comunicar-se, aprender e estabelecer relações não permanecem iguais ao longo do tempo, pois são influenciadas pela cultura, pelas condições sociais, pelos espaços de convivência e pelos recursos disponíveis. Na contemporaneidade, as tecnologias digitais passaram a fazer parte desse conjunto de elementos que interferem nas experiências cotidianas das crianças.

A presença de celulares, tablets, computadores, televisores conectados e outros dispositivos digitais modificou as formas de acesso às informações e aos conteúdos culturais. As crianças convivem cada vez mais cedo com imagens, vídeos, jogos, histórias, aplicativos e diferentes formas de comunicação digital. Essa realidade contribui para a constituição de novas experiências de infância, nas quais o ambiente físico e o ambiente digital podem estar presentes simultaneamente.

Entretanto, compreender a chamada infância digital não significa considerar que todas as crianças vivenciam as tecnologias da mesma maneira. Existem diferenças relacionadas às condições econômicas, ao acesso aos dispositivos, à qualidade da conexão, à presença ou ausência de acompanhamento dos adultos e às práticas culturais de cada família. Portanto, falar sobre crianças e tecnologias exige considerar a diversidade das infâncias e evitar generalizações.

A tecnologia pode oferecer oportunidades de acesso a diferentes linguagens e formas de representação. Uma história digital, por exemplo, pode combinar imagens, sons, animações e textos, criando experiências diferentes daquelas proporcionadas por um livro impresso. Recursos de desenho e criação também podem permitir que a criança produza imagens, registre ideias e experimente diferentes possibilidades. Quando utilizados de maneira adequada, esses recursos podem ampliar as formas de expressão infantil.

Por outro lado, a presença constante das telas pode modificar a relação das crianças com outras atividades. A infância necessita de experiências que envolvam movimento, manipulação de objetos, exploração dos espaços, interação com outras pessoas e brincadeiras que utilizem a imaginação. Essas experiências são fundamentais para que a criança desenvolva diferentes capacidades e construa conhecimentos a partir de situações concretas.

O brincar, nesse contexto, merece atenção especial. Brincadeiras tradicionais, brincadeiras simbólicas, jogos de construção, experiências com materiais naturais e atividades corporais oferecem oportunidades para que as crianças criem regras, negociem significados, utilizem diferentes objetos e interajam com outras pessoas. A tecnologia pode acrescentar novas possibilidades ao universo lúdico, mas não deve ocupar todo o espaço destinado às experiências presenciais.

A cultura digital também pode influenciar os conteúdos presentes nas brincadeiras infantis. Personagens de desenhos, jogos, vídeos e outros conteúdos digitais podem aparecer nas narrativas criadas pelas crianças. Uma criança pode reproduzir uma fala ou personagem visto em uma tela durante uma brincadeira de faz de conta, incorporando elementos da cultura digital às suas experiências simbólicas.

Esse processo demonstra que as crianças não são apenas receptoras passivas dos conteúdos aos quais têm acesso. Elas podem reinterpretar, transformar e incorporar elementos culturais às suas próprias experiências. A brincadeira possibilita justamente esse processo de ressignificação, no qual aquilo que foi observado ou vivenciado pode adquirir novos sentidos.

Vygotsky (2007) contribui para compreender que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais e da apropriação cultural. As crianças constroem conhecimentos nas interações com outras pessoas e com os instrumentos culturais disponíveis em seu contexto. As tecnologias digitais, enquanto elementos da cultura contemporânea, também podem fazer parte dessas relações, desde que sua utilização esteja inserida em experiências significativas.

A mediação dos adultos torna-se, portanto, um aspecto essencial. Crianças pequenas ainda estão desenvolvendo capacidades relacionadas à autorregulação, à atenção e à compreensão crítica dos conteúdos. Por isso, não basta disponibilizar um dispositivo e esperar que a criança utilize a tecnologia de maneira adequada. A presença de adultos capazes de orientar, dialogar e acompanhar as experiências é fundamental.

No contexto familiar, essa mediação pode envolver a definição de momentos para utilização das telas, a seleção de conteúdos apropriados, o acompanhamento das atividades e a criação de oportunidades para outras formas de brincar. Na escola, a mediação assume caráter pedagógico, envolvendo a seleção dos recursos, a definição dos objetivos e a integração das tecnologias com as demais experiências oferecidas às crianças.

Outro aspecto que merece atenção é a relação entre tecnologia e linguagem. As crianças contemporâneas entram em contato com diferentes formas de comunicação desde muito cedo. Imagens, símbolos, sons, vídeos e recursos interativos fazem parte de suas experiências culturais. A Educação Infantil pode reconhecer essa realidade e trabalhar com diferentes linguagens sem abandonar experiências fundamentais como a oralidade, a literatura, o desenho, a pintura, a música, o movimento e a brincadeira.

A literatura infantil, por exemplo, pode ser apresentada em diferentes suportes. Um livro físico permite que a criança observe a capa, vire as páginas, perceba sua textura e compartilhe a leitura com outras pessoas. Uma história digital pode acrescentar sons, animações e recursos interativos. Essas experiências não precisam ser vistas como excludentes; podem coexistir e oferecer diferentes formas de aproximação com a narrativa.

O mesmo pode ocorrer com as experiências artísticas. Aplicativos de desenho podem proporcionar novas possibilidades de criação, mas experiências com tinta, argila, papel, folhas, sementes e outros materiais continuam sendo importantes para a exploração sensorial e corporal. O contato com diferentes materiais permite que a criança perceba resistência, textura, temperatura, movimento e transformação.

A infância também precisa de experiências ao ar livre. Correr, subir, descer, equilibrar-se, brincar com areia, observar plantas, explorar espaços e interagir com outras crianças são ações que envolvem o corpo e os sentidos. A utilização de tecnologias deve ser organizada de modo que não elimine essas experiências, mas possa eventualmente complementá-las.

Nesse sentido, a escola possui uma responsabilidade importante na construção de uma relação equilibrada com as tecnologias. A instituição educativa pode apresentar recursos digitais como ferramentas de pesquisa, comunicação, criação e expressão, mas também deve garantir experiências concretas e diversificadas. A Educação Infantil não pode ser organizada exclusivamente em torno das telas.

A organização da rotina pode contribuir para esse equilíbrio. Momentos de exploração digital, quando pedagogicamente pertinentes, podem alternar-se com brincadeiras livres, atividades corporais, experiências artísticas, literatura, exploração de espaços externos, interação entre pares e contato com diferentes materiais. Dessa maneira, a criança vivencia uma diversidade de experiências que contribuem para seu desenvolvimento integral.

Também é necessário considerar que a tecnologia pode favorecer processos de inclusão e acessibilidade. Alguns recursos digitais podem auxiliar crianças que apresentam diferentes formas de comunicação ou necessitam de determinados apoios para participar das experiências educativas. Recursos de áudio, imagem, ampliação, comunicação alternativa e outras ferramentas podem ampliar as possibilidades de participação, desde que selecionados de acordo com as necessidades de cada criança.Entretanto, o uso das tecnologias na Educação Infantil precisa estar associado a uma concepção pedagógica clara. A presença de um equipamento moderno não garante aprendizagem. O valor educativo de uma tecnologia depende da forma como ela é utilizada, do objetivo da experiência, da participação da criança e da mediação realizada pelo professor.

A infância na era digital, portanto, apresenta desafios que precisam ser analisados sem perspectivas extremas. Nem a tecnologia deve ser tratada como solução para todos os problemas educacionais, nem sua presença precisa ser compreendida exclusivamente como ameaça às experiências infantis. O desafio consiste em construir formas de utilização que respeitem as características da infância e valorizem a diversidade de experiências necessárias ao desenvolvimento.

Dessa maneira, compreender as transformações provocadas pela cultura digital significa reconhecer que as crianças vivem em uma sociedade na qual as tecnologias fazem parte da vida cotidiana. A escola precisa dialogar com essa realidade, oferecendo às crianças condições para experimentar diferentes linguagens e recursos, ao mesmo tempo em que preserva espaços fundamentais para o brincar, o movimento, a interação, a imaginação e o contato direto com o mundo.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A presença das tecnologias digitais na primeira infância constitui uma realidade que precisa ser analisada a partir de diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. O contato com dispositivos digitais pode proporcionar experiências relacionadas à linguagem, à criatividade, à resolução de problemas, à comunicação e ao acesso a diferentes conteúdos culturais. Entretanto, essas possibilidades dependem da qualidade das experiências, da finalidade do uso, do tempo destinado às telas e da mediação realizada pelos adultos.

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e comunicativos. Por essa razão, nenhuma experiência isolada é suficiente para atender a todas as necessidades da criança. As tecnologias podem contribuir para determinados processos, mas precisam estar inseridas em uma rotina que também contemple brincadeiras, movimento, interações sociais, experiências sensoriais, literatura, exploração dos espaços e contato com diferentes materiais.

Um dos potenciais das tecnologias digitais está na ampliação das possibilidades de acesso a diferentes linguagens. Recursos audiovisuais podem apresentar imagens, sons, histórias e fenômenos que nem sempre estão disponíveis no ambiente imediato da criança. Um vídeo sobre animais, por exemplo, pode possibilitar a observação de espécies que as crianças não conhecem diretamente. Uma visita virtual pode aproximá-las de outros lugares e culturas. Uma história digital pode combinar narrativa, imagens, sons e animações.

Entretanto, essas experiências precisam ser compreendidas como complementares. Observar um animal em um vídeo não substitui necessariamente o contato direto com os seres vivos e com a natureza. Da mesma maneira, assistir a uma demonstração de plantio não proporciona as mesmas experiências de tocar a terra, colocar uma semente no solo, regar e acompanhar seu crescimento. A experiência concreta envolve o corpo e diferentes sentidos, oferecendo possibilidades que a tela não reproduz integralmente.

A dimensão cognitiva também pode ser favorecida por determinados recursos digitais. Jogos e aplicativos educativos podem apresentar situações que envolvam associação, classificação, reconhecimento de formas, resolução de problemas e construção de estratégias. Quando adequadamente selecionados e mediados, esses recursos podem despertar curiosidade e incentivar a participação ativa.

Contudo, é necessário diferenciar uma experiência interativa de uma atividade na qual a criança apenas observa passivamente. Recursos que permitem escolhas, criação e experimentação podem apresentar maiores possibilidades de participação do que conteúdos nos quais a criança permanece somente como espectadora. Por isso, a qualidade do recurso é um aspecto fundamental na escolha das tecnologias utilizadas com crianças pequenas.

A linguagem constitui outra dimensão que pode ser estimulada pelas experiências digitais. As crianças podem ouvir histórias, ampliar o contato com diferentes formas de expressão, produzir registros audiovisuais e participar de situações de comunicação. Um professor pode, por exemplo, propor que as crianças fotografem elementos encontrados no jardim e posteriormente conversem sobre suas descobertas. Nesse caso, a tecnologia funciona como instrumento para registrar e ampliar uma experiência vivenciada concretamente.

As tecnologias também podem favorecer a expressão criativa. Ferramentas de desenho, fotografia, produção de imagens e criação de histórias possibilitam que as crianças experimentem diferentes formas de representação. Entretanto, essas experiências podem ser enriquecidas quando articuladas a outras linguagens, como desenho em papel, pintura, modelagem, colagem, dança, dramatização e construção com materiais diversos.

O desenvolvimento social também precisa ser considerado. O uso individual e prolongado de dispositivos pode reduzir oportunidades de interação presencial, enquanto experiências digitais realizadas em pequenos grupos podem favorecer diálogo, cooperação e construção compartilhada. Assim, o impacto da tecnologia não depende somente do dispositivo utilizado, mas também da maneira como a experiência é organizada.

Uma atividade realizada em um tablet pode ser individual e silenciosa ou pode envolver duas ou mais crianças discutindo possibilidades, tomando decisões e compartilhando descobertas. Na segunda situação, o recurso digital passa a integrar uma experiência social. O professor pode estimular esse tipo de interação por meio de propostas colaborativas e discussões posteriores.

O desenvolvimento emocional também está relacionado à qualidade das experiências infantis. A criança necessita de relações afetivas estáveis e de oportunidades para expressar sentimentos, reconhecer emoções e construir vínculos. As tecnologias não substituem a presença, o diálogo, o acolhimento e a interação com adultos e outras crianças. Por isso, seu uso precisa estar subordinado às necessidades mais amplas do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto importante refere-se ao movimento corporal. Crianças pequenas precisam de oportunidades frequentes para movimentar-se e explorar diferentes espaços. Atividades que envolvem correr, saltar, equilibrar-se, subir, descer, carregar objetos e manipular materiais contribuem para experiências corporais diversificadas. Quando o tempo destinado às telas reduz significativamente essas oportunidades, pode haver um desequilíbrio na rotina infantil.

A Sociedade Brasileira de Pediatria, em suas orientações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital, destaca a importância de estabelecer limites e cuidados relacionados ao uso de telas, considerando a faixa etária e a necessidade de preservar atividades essenciais ao desenvolvimento. Essas orientações reforçam que a discussão sobre tecnologia deve estar articulada ao cuidado integral da criança.

Na Educação Infantil, essa preocupação assume características específicas. Crianças pequenas estão em processo intenso de desenvolvimento e necessitam de experiências concretas, relações afetivas e oportunidades de exploração. Portanto, o planejamento de experiências digitais deve considerar não apenas o potencial pedagógico dos recursos, mas também o equilíbrio com as demais atividades da rotina.

O uso excessivo das telas também pode interferir na organização do cotidiano. Quando um dispositivo é utilizado como principal recurso para acalmar, distrair ou ocupar a criança, existe o risco de reduzir oportunidades para que ela desenvolva outras estratégias de autorregulação e de envolvimento com o ambiente. Situações de espera, por exemplo, podem ser transformadas em oportunidades de conversa, observação ou brincadeira, em vez de dependerem exclusivamente de um dispositivo.

Isso não significa afirmar que toda utilização de telas produz consequências negativas. O ponto central está na necessidade de compreender o contexto em que a tecnologia é utilizada. Uma experiência breve, intencional e acompanhada por um adulto apresenta características diferentes de um uso prolongado, sem mediação e desvinculado de objetivos claros.

A mediação dos adultos é especialmente importante porque crianças pequenas ainda estão construindo critérios para compreender conteúdos, avaliar informações e controlar o próprio tempo de utilização. Pais, responsáveis e professores podem ajudar as crianças a desenvolver uma relação mais consciente com os recursos digitais, estabelecendo limites, dialogando sobre os conteúdos e oferecendo alternativas de experiências.

Outro desafio está relacionado à qualidade dos conteúdos disponíveis. Nem todo material produzido para crianças possui finalidade educativa ou apresenta informações adequadas. A seleção cuidadosa dos recursos é, portanto, uma responsabilidade importante dos adultos. É necessário observar linguagem, imagens, publicidade, estímulos, possibilidades de interação e adequação à faixa etária.

A tecnologia também pode ser utilizada como instrumento de registro e documentação das aprendizagens. Fotografias e vídeos podem registrar processos de exploração, brincadeiras e produções realizadas pelas crianças. Posteriormente, esses registros podem ser retomados para que o grupo relembre experiências, converse sobre o que aconteceu e produza novas interpretações. Dessa forma, a tecnologia pode contribuir para a memória e a documentação pedagógica.

É necessário, porém, observar os aspectos éticos relacionados à imagem das crianças. Registros digitais precisam respeitar as orientações institucionais e os direitos de privacidade, evitando a exposição inadequada. A utilização de fotografias e vídeos deve ter finalidade pedagógica claramente definida e estar relacionada aos procedimentos de autorização e proteção previstos para o contexto educativo.

As tecnologias também podem contribuir para ampliar a comunicação entre escola e família. Registros de experiências, portfólios digitais e outros meios de comunicação podem aproximar as famílias do cotidiano da instituição. Entretanto, essa comunicação deve complementar e não substituir o diálogo presencial e as formas tradicionais de acompanhamento da criança.

Outro ponto relevante é a inclusão digital. A escola pode desempenhar papel importante ao garantir que as crianças tenham oportunidades de conhecer diferentes recursos tecnológicos de maneira orientada. Essa experiência pode contribuir para a construção de conhecimentos relacionados à cultura digital, especialmente quando as tecnologias são utilizadas para criar, comunicar, pesquisar e expressar ideias, e não apenas para consumir conteúdos.

Nesse sentido, a Educação Infantil pode contribuir para uma formação inicial voltada ao uso consciente das tecnologias. Mesmo crianças pequenas podem participar de experiências que envolvam escolhas, cuidados com equipamentos, produção de registros, criação de imagens e comunicação. Essas experiências devem ser simples, adequadas à idade e sempre acompanhadas por adultos.

A relação entre tecnologia e desenvolvimento infantil, portanto, apresenta possibilidades e desafios que precisam ser considerados conjuntamente. Os recursos digitais podem ampliar experiências de linguagem, criação, comunicação e acesso a informações, mas não substituem a importância do brincar, do movimento, das interações e das experiências concretas.

O desafio pedagógico consiste em construir uma rotina equilibrada, na qual as tecnologias ocupem um lugar coerente com os objetivos da Educação Infantil. A criança precisa ter oportunidades para explorar o mundo digital, mas também para explorar o mundo físico; precisa criar com recursos tecnológicos, mas também com papel, tinta, argila, folhas, pedras e outros materiais; precisa ouvir histórias em diferentes suportes, mas também vivenciar momentos de leitura compartilhada.

Dessa maneira, pensar a tecnologia na primeira infância significa pensar, sobretudo, em qualidade, equilíbrio e mediação. A questão não deve ser simplesmente quanto a criança utiliza determinado recurso, mas também o que faz com ele, com quem utiliza, para qual finalidade e quais outras experiências fazem parte de sua rotina.

Assim, as tecnologias digitais podem ocupar um espaço significativo na Educação Infantil quando utilizadas de maneira consciente e integrada às demais experiências. O desenvolvimento infantil exige diversidade de estímulos e relações, e cabe à escola garantir que a presença das tecnologias amplie essas possibilidades, em vez de restringi-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que as tecnologias digitais já fazem parte da realidade de muitas crianças e, consequentemente, integram o contexto contemporâneo da Educação Infantil. Diante dessa presença, torna-se necessário superar perspectivas que compreendam a tecnologia apenas como positiva ou negativa, reconhecendo que seus efeitos e possibilidades estão relacionados à forma como os recursos são utilizados, aos conteúdos acessados, à finalidade de seu uso e, principalmente, à mediação realizada pelos adultos.

Na primeira infância, o desenvolvimento acontece de maneira ampla e integrada, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e comunicativos. Por esse motivo, as experiências digitais não podem ser consideradas isoladamente. As crianças precisam de oportunidades para brincar, movimentar-se, explorar diferentes espaços e materiais, interagir com outras crianças e adultos, expressar sentimentos, ouvir histórias, criar, imaginar e estabelecer contato direto com o ambiente. Essas experiências permanecem fundamentais mesmo em uma sociedade marcada pela cultura digital.

As tecnologias podem, entretanto, contribuir para ampliar determinadas experiências educativas. Recursos digitais podem favorecer o contato com diferentes linguagens, histórias, imagens, sons, informações e possibilidades de criação. Fotografias, vídeos, aplicativos, ferramentas de desenho e outros recursos podem ser utilizados como instrumentos de expressão, investigação, comunicação e documentação pedagógica. Quando inseridos em propostas intencionais, podem enriquecer o cotidiano educativo e ampliar as possibilidades de participação das crianças.

Entretanto, a presença das tecnologias não deve resultar na substituição das experiências concretas. Uma criança necessita explorar o ambiente com o corpo, tocar diferentes materiais, correr, construir, manipular objetos, brincar simbolicamente e interagir presencialmente com outras pessoas. A tela pode apresentar uma imagem de uma planta, de um animal ou de determinado lugar, mas não substitui integralmente a experiência de observar, tocar, investigar e vivenciar esses elementos diretamente.

Nesse sentido, o equilíbrio torna-se um princípio importante. A utilização das tecnologias precisa coexistir com experiências diversificadas, garantindo que as telas não ocupem um espaço desproporcional na rotina infantil. Brincadeiras livres, atividades corporais, literatura, experiências artísticas, exploração da natureza, jogos, construção e interação social devem continuar ocupando lugar central na Educação Infantil.

O papel do professor é essencial nesse processo. Cabe a ele selecionar recursos adequados, estabelecer objetivos pedagógicos, organizar as experiências e acompanhar as crianças durante sua utilização. A tecnologia, por si só, não garante aprendizagem. Seu potencial educativo depende da proposta na qual está inserida e das oportunidades que oferece para a participação, a criação, a investigação e a interação.

A mediação dos adultos também é importante para que as crianças desenvolvam gradualmente uma relação consciente com os recursos digitais. Professores e famílias podem ajudar na escolha dos conteúdos, na organização da rotina e na construção de limites adequados. Essa mediação não deve ocorrer apenas como controle, mas também como oportunidade de diálogo, acompanhamento e construção de hábitos mais equilibrados.

Outro aspecto importante é reconhecer que existem diferentes infâncias e diferentes condições de acesso às tecnologias. Enquanto algumas crianças convivem diariamente com diversos dispositivos, outras possuem acesso limitado ou inexistente. A escola, nesse cenário, pode contribuir para ampliar as oportunidades de participação na cultura digital, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas de forma educativa, inclusiva e significativa.

Também se destaca a importância de preservar a dimensão humana da Educação Infantil. As relações afetivas, o olhar do professor, o diálogo, o acolhimento, a interação entre as crianças e as experiências compartilhadas constituem elementos que não podem ser substituídos por dispositivos tecnológicos. A tecnologia deve estar a serviço das experiências educativas e das necessidades das crianças, e não

Dessa forma, a discussão sobre a infância conectada não deve estar centrada apenas na presença ou ausência das telas, mas na qualidade das experiências proporcionadas às crianças. É necessário perguntar o que elas estão fazendo, aprendendo, criando e vivenciando por meio da tecnologia, com quem estão utilizando os recursos e quais outras experiências fazem parte de sua rotina.

Conclui-se que a tecnologia pode constituir uma importante ferramenta na Educação Infantil quando utilizada de maneira planejada, equilibrada, adequada à faixa etária e acompanhada por adultos. Seu uso pode ampliar as possibilidades de expressão, comunicação, investigação e criação, desde que não reduza as oportunidades de brincar, movimentar-se, interagir e explorar o mundo concreto.

Assim, construir uma Educação Infantil coerente com a sociedade contemporânea não significa transformar a infância em uma experiência predominantemente digital. Significa reconhecer a cultura tecnológica como parte do mundo das crianças e, ao mesmo tempo, assegurar que elas tenham acesso a uma multiplicidade de experiências. A infância precisa das tecnologias, mas também precisa da natureza, dos brinquedos, das histórias, dos amigos, do movimento, da imaginação, do contato com diferentes materiais e, sobretudo, de relações humanas significativas.

Portanto, o desafio colocado aos profissionais da Educação Infantil consiste em encontrar formas conscientes e equilibradas de integrar as tecnologias ao cotidiano pedagógico. Quando utilizadas como recursos complementares e não como substitutos das experiências essenciais da infância, as tecnologias podem contribuir para uma educação que dialogue com o presente sem perder de vista aquilo que permanece fundamental: o direito da criança de brincar, interagir, explorar, criar, expressar-se e aprender por meio de experiências significativas.

REFERÊNCIAS

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

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

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de orientação: #MenosTelas #MaisSaúde. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019.

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

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: CULTURA, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

AUTOR :MARCELO ROMANO

RESUMO

As brincadeiras tradicionais constituem importantes manifestações da cultura corporal e fazem parte das experiências construídas e compartilhadas por diferentes gerações. Na infância, brincar representa uma forma de explorar o ambiente, estabelecer relações, desenvolver movimentos, experimentar regras, solucionar desafios e construir significados sobre o mundo. Nesse contexto, a Educação Física pode desempenhar um papel relevante na valorização e na ressignificação dessas práticas no ambiente escolar. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições das brincadeiras tradicionais para as experiências de movimento, cultura e aprendizagem na infância, destacando suas possibilidades pedagógicas no contexto da Educação Física escolar. A discussão considera que brincadeiras como amarelinha, pular corda, pega-pega, esconde-esconde, cantigas de roda, jogos de perseguição e outras manifestações lúdicas carregam elementos culturais que permitem às crianças conhecer diferentes formas de brincar e interagir. Além dos aspectos motores, essas práticas podem favorecer a cooperação, a autonomia, a criatividade, a comunicação e a convivência. O estudo fundamenta-se em contribuições teóricas relacionadas à cultura corporal, ao desenvolvimento infantil, à ludicidade e à educação, considerando autores como Vygotsky, Kishimoto, Huizinga e outros estudiosos da temática. Defende-se que a presença das brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física não deve ocorrer apenas como resgate de práticas do passado, mas como oportunidade de recriação e produção cultural pelas próprias crianças. Dessa maneira, valorizar essas manifestações significa reconhecer o brincar como experiência educativa, cultural e corporal, contribuindo para uma Educação Física que amplie o repertório dos estudantes e fortaleça sua participação no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Brincadeiras tradicionais; Educação Física; Cultura corporal; Ludicidade; Infância.

ABSTRACT

Traditional games are important manifestations of body culture and are part of experiences constructed and shared across different generations. During childhood, playing represents a way of exploring the environment, establishing relationships, developing movement skills, experiencing rules, solving challenges, and constructing meanings about the world. In this context, Physical Education can play an important role in valuing and re-signifying these practices within the school environment. This article aims to reflect on the contributions of traditional games to movement, culture, and learning experiences in childhood, highlighting their pedagogical possibilities in the context of school Physical Education. The discussion considers that games such as hopscotch, jump rope, tag, hide-and-seek, circle songs, chasing games, and other playful practices contain cultural elements that allow children to experience different ways of playing and interacting. In addition to motor aspects, these practices can foster cooperation, autonomy, creativity, communication, and social interaction. The study is grounded in theoretical contributions related to body culture, child development, playfulness, and education, drawing on authors such as Vygotsky, Kishimoto, Huizinga, and other scholars in the field. It argues that the presence of traditional games in Physical Education classes should not be understood merely as a recovery of past practices, but as an opportunity for children to recreate and produce culture. In this way, valuing these manifestations means recognizing play as an educational, cultural, and bodily experience, contributing to a Physical Education that expands students' repertoires and strengthens their participation in school life.

Keywords: Traditional games; Physical Education; Body culture; Playfulness; Childhood.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras tradicionais fazem parte da cultura infantil e constituem importantes formas de expressão, interação e aprendizagem. Transmitidas e transformadas ao longo das gerações, essas práticas apresentam diferentes características de acordo com os contextos sociais e culturais nos quais são vivenciadas. Brincadeiras como amarelinha, pular corda, pega-pega, esconde-esconde e jogos de roda possibilitam que as crianças explorem o corpo, estabeleçam relações com outras crianças, experimentem regras e desenvolvam diferentes formas de participação.

Na Educação Física escolar, a valorização dessas manifestações pode contribuir para ampliar o repertório de práticas corporais das crianças. O trabalho pedagógico com brincadeiras tradicionais não precisa limitar-se à reprodução de formas antigas de brincar. Essas práticas podem ser apresentadas, modificadas e recriadas pelas próprias crianças, possibilitando experiências de autoria, cooperação e criatividade.

Vygotsky (2018) destaca a importância das experiências vivenciadas pela criança para os processos de criação. Para o autor, “quanto mais rica é a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VYGOTSKY, 2018, p. 24). As brincadeiras tradicionais, nesse sentido, podem ampliar experiências corporais, sociais e culturais que servirão de base para novas formas de criação e interação.

Kishimoto (2011) também evidencia a importância do brincar na infância ao discutir o jogo, o brinquedo e a brincadeira como elementos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem. A brincadeira permite que a criança experimente situações, estabeleça relações e construa significados a partir de suas experiências.

Huizinga (2019), ao analisar o fenômeno lúdico, compreende o jogo como elemento presente na cultura humana. Para o autor, “o jogo é uma função da vida” (HUIZINGA, 2019, p. 3), destacando sua dimensão cultural e social. Essa compreensão permite reconhecer que brincar não constitui apenas uma atividade destinada ao entretenimento, mas uma experiência que participa da construção das relações humanas.

Nesse contexto, a Educação Física pode contribuir para preservar, conhecer e ressignificar brincadeiras tradicionais, articulando movimento, cultura e aprendizagem. O professor pode apresentar diferentes brincadeiras, discutir suas origens, adaptar regras e incentivar que as crianças criem novas possibilidades. Assim, o brincar passa a ser compreendido como manifestação da cultura corporal e como experiência educativa significativa.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições das brincadeiras tradicionais para a cultura, o movimento e a aprendizagem na infância, destacando suas possibilidades pedagógicas nas aulas de Educação Física e a importância de reconhecer as crianças como participantes ativas na construção e transformação dessas práticas culturais.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO PATRIMÔNIO CULTURAL DA INFÂNCIA

As brincadeiras tradicionais constituem manifestações culturais que atravessam diferentes gerações e assumem características próprias de acordo com os grupos sociais e os contextos nos quais são praticadas. Muitas delas são aprendidas no convívio entre crianças, familiares e comunidade, sendo modificadas conforme novas experiências e necessidades. Dessa maneira, uma brincadeira não permanece necessariamente igual ao longo do tempo: suas regras, cantigas, materiais e formas de organização podem ser transformados pelos próprios participantes.

O caráter cultural dessas práticas pode ser observado em brincadeiras como amarelinha, roda, pular corda, esconde-esconde, pega-pega, cabra-cega e diversas outras manifestações. Cada uma delas apresenta modos específicos de organização e envolve conhecimentos que são transmitidos, recriados e compartilhados. Ao brincar, a criança não apenas reproduz uma prática que recebeu de outras pessoas, mas também pode modificá-la, criando novas regras, combinando diferentes brincadeiras e incorporando elementos de seu próprio contexto.

Huizinga (2019) compreende o jogo como um fenômeno cultural que possui características próprias, entre elas regras, organização temporal e espacial e participação voluntária. Essa compreensão permite observar que as brincadeiras infantis possuem uma estrutura que orienta as ações dos participantes, mas também oferecem espaço para criação e transformação.

A cultura infantil é construída justamente nesse movimento entre aquilo que é transmitido e aquilo que é recriado. Uma criança pode aprender uma determinada brincadeira com seus familiares e posteriormente ensiná-la aos colegas, acrescentando novas regras ou modificando a forma de organização. Assim, a brincadeira torna-se um meio de circulação de conhecimentos culturais.

Kishimoto (2011) destaca a importância do jogo e da brincadeira no universo infantil, ressaltando que o brincar possui diferentes significados e pode assumir distintas funções de acordo com o contexto. Na escola, reconhecer essa diversidade significa compreender que as brincadeiras não são apenas recursos utilizados para tornar as aulas mais agradáveis, mas constituem manifestações que possuem valor cultural e educativo.

A Educação Física pode contribuir para que essas manifestações sejam conhecidas e valorizadas. Ao apresentar uma brincadeira tradicional, o professor pode discutir com as crianças onde ela é praticada, quais são suas regras, como chegou até determinado grupo e de que maneiras pode ser transformada. Essa abordagem amplia a experiência para além da execução corporal e permite estabelecer relações entre movimento, história, cultura e sociedade.

Também é importante reconhecer que nem todas as brincadeiras tradicionais fazem parte do repertório de todas as crianças. As experiências familiares e comunitárias são diferentes, e determinadas brincadeiras podem ser desconhecidas por alguns estudantes. A escola pode funcionar como espaço de ampliação desse repertório, permitindo que as crianças conheçam práticas provenientes de diferentes contextos culturais.

Essa ampliação precisa ser realizada de maneira crítica e cuidadosa. Algumas brincadeiras podem apresentar elementos relacionados a estereótipos, violência ou exclusão. Nesses casos, o professor pode discutir com o grupo quais aspectos precisam ser modificados para garantir uma experiência respeitosa e inclusiva. Ressignificar uma brincadeira não significa apagar sua história, mas criar condições para que ela possa ser vivenciada no contexto contemporâneo.

Vygotsky (2018) contribui para essa compreensão ao relacionar criação e experiência. As crianças utilizam aquilo que conhecem como material para novas combinações. Assim, ao entrar em contato com diferentes brincadeiras, ampliam suas experiências e podem desenvolver novas formas de brincar.

Outro elemento importante é a relação entre brincadeira e memória. Algumas práticas permanecem presentes porque são associadas a experiências familiares, comunitárias ou escolares. Ao recuperar determinada brincadeira, crianças e adultos podem compartilhar lembranças e estabelecer conexões entre diferentes gerações. A escola pode aproveitar essas experiências para aproximar os conhecimentos das famílias e da comunidade do cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, projetos envolvendo brincadeiras tradicionais podem incluir entrevistas com familiares, registros das brincadeiras conhecidas pelas crianças, produção de desenhos, construção de brinquedos e realização de momentos coletivos de experimentação. Essas ações permitem que o conhecimento cultural seja investigado e compartilhado.

Na Educação Física, essa perspectiva contribui para ampliar a compreensão sobre cultura corporal. O corpo não se movimenta apenas de maneira biológica; os movimentos são influenciados pelas experiências sociais e culturais. Correr, saltar, lançar, equilibrar-se e movimentar-se em jogos são ações que podem adquirir diferentes significados conforme a prática na qual estão inseridas.

Portanto, valorizar as brincadeiras tradicionais significa reconhecer que elas fazem parte da cultura e que as crianças também são responsáveis por sua continuidade e transformação. A escola pode contribuir para esse processo ao oferecer espaços nos quais essas práticas sejam conhecidas, discutidas, experimentadas e recriadas.

Assim, as brincadeiras tradicionais podem ser compreendidas como importantes manifestações da cultura infantil e corporal. Ao incorporá-las às aulas de Educação Física, o professor possibilita que as crianças não apenas desenvolvam experiências de movimento, mas também conheçam, compartilhem e transformem práticas culturais que atravessam diferentes gerações.

MOVIMENTO, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM NAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

O movimento ocupa um lugar central nas experiências infantis e constitui uma das principais formas pelas quais a criança conhece o próprio corpo, explora os espaços e estabelece relações com outras pessoas. Correr, saltar, equilibrar-se, lançar, girar e deslocar-se são ações presentes em muitas brincadeiras tradicionais e podem proporcionar experiências importantes para o desenvolvimento motor. Entretanto, compreender essas práticas apenas pelo aspecto físico seria insuficiente, pois brincar também envolve imaginação, interação, regras, comunicação e construção de significados.

Nas brincadeiras tradicionais, o movimento geralmente acontece de maneira espontânea e contextualizada. Ao brincar de pega-pega, por exemplo, a criança precisa correr, mudar de direção, observar os movimentos dos colegas e tomar decisões rapidamente. Na amarelinha, precisa coordenar movimentos, equilibrar-se e organizar suas ações de acordo com a sequência estabelecida. Ao pular corda, precisa perceber ritmo, tempo e espaço. Essas experiências corporais acontecem de forma integrada à ludicidade.

Vygotsky (2018) compreende a brincadeira como uma experiência relacionada à criação e à imaginação. No brincar, a criança pode assumir papéis, estabelecer regras e reorganizar situações conhecidas. As brincadeiras tradicionais, portanto, não são apenas oportunidades para movimentar o corpo, mas também espaços nos quais a criança aprende a agir em determinadas situações e a relacionar-se com outras pessoas.

A dimensão lúdica também é fundamental. Huizinga (2019) considera o jogo um fenômeno cultural, marcado por regras e por uma dimensão própria de participação. Nas brincadeiras tradicionais, as crianças aprendem progressivamente as regras e também descobrem maneiras de modificá-las. A negociação dessas regras pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de dialogar, argumentar e tomar decisões coletivamente.

Kishimoto (2011) destaca que brincar constitui uma atividade importante no universo infantil e pode assumir diferentes formas e significados. No contexto escolar, cabe ao professor reconhecer o caráter próprio da brincadeira, evitando transformá-la exclusivamente em instrumento para alcançar objetivos externos. A criança precisa ter oportunidade de brincar de maneira significativa, ao mesmo tempo em que participa de experiências pedagógicas intencionalmente organizadas.

As brincadeiras tradicionais também podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Muitas delas apresentam regras simples que podem ser compreendidas e organizadas pelas próprias crianças. Ao escolher quem começa, decidir a ordem dos participantes ou negociar mudanças nas regras, o grupo exercita formas de organização coletiva.

A cooperação também aparece de diferentes maneiras. Embora algumas brincadeiras apresentem elementos de competição, é possível organizar adaptações que valorizem a colaboração. Jogos de roda, brincadeiras coletivas e desafios em grupo podem favorecer situações nas quais as crianças precisam trabalhar juntas para alcançar determinado objetivo.

Nesse sentido, o professor de Educação Física possui importante papel na organização das experiências. Sua atuação não precisa restringir-se à explicação das regras e ao controle da atividade. O docente pode observar como as crianças interagem, identificar dificuldades, propor adaptações e incentivar que elas próprias apresentem novas possibilidades.

O desenvolvimento motor também pode ser favorecido pelas diferentes demandas presentes nas brincadeiras. A coordenação ampla é mobilizada em corridas, saltos e deslocamentos, enquanto ações mais precisas podem aparecer na manipulação de objetos, no lançamento de bolas ou na utilização de determinados brinquedos. Essas experiências devem ser consideradas de maneira integrada e respeitando as características de cada faixa etária.

É importante, entretanto, não transformar as brincadeiras em exercícios repetitivos. A riqueza dessas práticas está justamente na combinação entre movimento e significado. Quando uma criança corre para alcançar um colega durante uma brincadeira, o movimento possui uma finalidade dentro daquele contexto. Isso diferencia a experiência lúdica de uma atividade exclusivamente mecânica.

A linguagem também participa das brincadeiras. Cantigas, versos, comandos, combinações de regras e diálogos fazem parte de muitas manifestações tradicionais. Assim, o brincar pode envolver simultaneamente corpo, linguagem, memória, atenção e interação social.

As brincadeiras tradicionais também permitem trabalhar noções relacionadas ao espaço e ao tempo. As crianças precisam compreender limites, trajetos, sequências, distâncias e momentos de ação e espera. Essas aprendizagens acontecem de maneira contextualizada, pois estão relacionadas diretamente à situação vivenciada.

As brincadeiras tradicionais também podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Muitas delas apresentam regras simples que podem ser compreendidas e organizadas pelas próprias crianças. Ao escolher quem começa, decidir a ordem dos participantes ou negociar mudanças nas regras, o grupo exercita formas de organização coletiva.

A cooperação também aparece de diferentes maneiras. Embora algumas brincadeiras apresentem elementos de competição, é possível organizar adaptações que valorizem a colaboração. Jogos de roda, brincadeiras coletivas e desafios em grupo podem favorecer situações nas quais as crianças precisam trabalhar juntas para alcançar determinado objetivo.

Nesse sentido, o professor de Educação Física possui importante papel na organização das experiências. Sua atuação não precisa restringir-se à explicação das regras e ao controle da atividade. O docente pode observar como as crianças interagem, identificar dificuldades, propor adaptações e incentivar que elas próprias apresentem novas possibilidades.

O desenvolvimento motor também pode ser favorecido pelas diferentes demandas presentes nas brincadeiras. A coordenação ampla é mobilizada em corridas, saltos e deslocamentos, enquanto ações mais precisas podem aparecer na manipulação de objetos, no lançamento de bolas ou na utilização de determinados brinquedos. Essas experiências devem ser consideradas de maneira integrada e respeitando as características de cada faixa etária.

É importante, entretanto, não transformar as brincadeiras em exercícios repetitivos. A riqueza dessas práticas está justamente na combinação entre movimento e significado. Quando uma criança corre para alcançar um colega durante uma brincadeira, o movimento possui uma finalidade dentro daquele contexto. Isso diferencia a experiência lúdica de uma atividade exclusivamente mecânica.

A linguagem também participa das brincadeiras. Cantigas, versos, comandos, combinações de regras e diálogos fazem parte de muitas manifestações tradicionais. Assim, o brincar pode envolver simultaneamente corpo, linguagem, memória, atenção e interação social.

As brincadeiras tradicionais também permitem trabalhar noções relacionadas ao espaço e ao tempo. As crianças precisam compreender limites, trajetos, sequências, distâncias e momentos de ação e espera. Essas aprendizagens acontecem de maneira contextualizada, pois estão relacionadas diretamente à situação vivenciada.

Outro aspecto importante é a possibilidade de adaptar as brincadeiras às diferentes necessidades do grupo. Uma amarelinha pode ser desenhada em diferentes tamanhos; uma brincadeira de corrida pode utilizar trajetos menores; jogos de perseguição podem ser organizados com zonas de segurança; brincadeiras de corda podem incluir diferentes formas de participação. Essas adaptações permitem que mais crianças participem sem retirar o caráter lúdico da experiência.

A inclusão também precisa ser considerada. Nem todas as crianças apresentam as mesmas possibilidades motoras, e a Educação Física deve garantir oportunidades diversificadas de participação. O objetivo não é exigir que todos realizem exatamente os mesmos movimentos, mas criar condições para que todos possam vivenciar a experiência corporal de alguma maneira.

As brincadeiras tradicionais também podem favorecer a aprendizagem entre pares. Crianças que dominam determinada brincadeira podem ensinar seus colegas, demonstrando movimentos e explicando regras. Esse processo cria situações de colaboração e fortalece a circulação de conhecimentos dentro do próprio grupo.

Portanto, movimento e ludicidade não devem ser considerados elementos separados da aprendizagem. Nas brincadeiras tradicionais, as crianças aprendem enquanto brincam, movimentam-se, conversam, negociam e criam. A Educação Física pode potencializar essas experiências ao organizar situações nas quais o corpo seja compreendido como parte integrante dos processos educativos.

Dessa forma, incorporar brincadeiras tradicionais às aulas de Educação Física significa reconhecer que o desenvolvimento infantil não acontece apenas por meio de atividades estruturadas e exercícios técnicos. O brincar oferece experiências ricas de movimento, interação, criação e aprendizagem, permitindo que as crianças construam conhecimentos corporais e culturais de maneira significativa.

A Educação Física escolar possui importante papel na ampliação do repertório de práticas corporais vivenciadas pelos estudantes. Nesse contexto, as brincadeiras tradicionais podem ocupar um espaço significativo, pois articulam movimento, cultura, ludicidade e interação social. Ao serem incorporadas ao planejamento pedagógico, essas manifestações podem contribuir não apenas para experiências motoras, mas também para a valorização da cultura infantil e para a construção de novas formas de participação.

Preservar uma brincadeira tradicional não significa simplesmente reproduzi-la exatamente como era realizada no passado. As práticas culturais são dinâmicas e podem ser transformadas pelas pessoas que delas participam. As crianças, ao conhecerem uma brincadeira, podem modificar suas regras, criar novos desafios, alterar os materiais utilizados e adaptar os espaços. Esse processo de transformação faz parte da própria continuidade cultural.

Nesse sentido, a Educação Física pode atuar como espaço de preservação e, ao mesmo tempo, de ressignificação. O professor pode apresentar uma brincadeira tradicional, investigar com as crianças como ela é conhecida em diferentes lugares e posteriormente propor que o grupo crie novas versões. Dessa maneira, os estudantes deixam de ser apenas executores de uma prática e tornam-se participantes de sua reconstrução.

Kishimoto (2011) destaca a diversidade de significados atribuídos ao jogo e à brincadeira. No contexto escolar, essa diversidade precisa ser considerada pelo professor. Uma mesma brincadeira pode apresentar diferentes regras, nomes ou formas de realização conforme a região, o grupo social ou a geração que a pratica. Conhecer essas diferenças pode constituir uma oportunidade de aprendizagem cultural.

O trabalho pedagógico pode começar com uma investigação sobre as brincadeiras conhecidas pelas próprias crianças. O professor pode perguntar quais brincadeiras realizam em casa, com familiares ou com amigos, quais conhecem e quais gostariam de ensinar aos colegas. A partir dessas informações, pode organizar momentos de experimentação e comparação.

A participação das famílias também pode enriquecer esse processo. As crianças podem conversar com pais, avós ou outros familiares sobre brincadeiras realizadas em sua infância e trazer essas informações para a escola.

Podem ainda registrar regras, cantigas, materiais e histórias relacionadas a essas práticas. Essa aproximação favorece o diálogo entre diferentes gerações e valoriza conhecimentos que circulam fora da escola.

Huizinga (2019) compreende o jogo como elemento relacionado à cultura. Essa perspectiva permite reconhecer que as brincadeiras não são práticas neutras ou isoladas. Elas carregam formas de organização, regras, valores e modos de interação. Ao trabalhar essas manifestações na Educação Física, o professor pode criar oportunidades para que os estudantes reflitam sobre como as práticas corporais são construídas socialmente.

A ressignificação também pode envolver questões relacionadas à inclusão. Algumas brincadeiras tradicionais possuem regras que dificultam a participação de determinadas crianças. Em vez de simplesmente excluir o estudante, o professor pode discutir com a turma maneiras de adaptar a atividade. Essa adaptação pode envolver mudanças no espaço, no tempo, nos materiais ou nas regras.

Essa perspectiva contribui para uma Educação Física que não valoriza apenas desempenho motor. A participação, a cooperação, a criatividade e a capacidade de construir soluções coletivas também constituem aprendizagens importantes. Uma criança pode não realizar determinado movimento da mesma maneira que seus colegas, mas pode contribuir para a organização da brincadeira, para a criação das regras ou para outras funções.

O professor também pode utilizar as brincadeiras tradicionais para trabalhar diferentes conteúdos da cultura corporal. Corridas, saltos, lançamentos, equilíbrios, giros e deslocamentos aparecem em muitas dessas práticas. Ao mesmo tempo, cantigas, histórias, ritmos e manifestações culturais podem ampliar a experiência para além do movimento.

A organização das aulas deve considerar, portanto, tanto os objetivos pedagógicos quanto o caráter lúdico das brincadeiras. É importante evitar que a intervenção adulta seja tão intensa que retire das crianças a possibilidade de brincar e criar. O professor pode apresentar desafios e fazer intervenções quando necessário, mas também precisa permitir que o grupo experimente e encontre suas próprias soluções.

Vygotsky (2018) destaca a relação entre experiência, imaginação e criação. Quando as crianças conhecem diferentes formas de brincar, ampliam o repertório a partir do qual podem criar novas possibilidades. Uma brincadeira tradicional pode ser o ponto de partida para uma nova atividade construída pelo grupo, mantendo alguns

Assim, a preservação cultural não significa imobilizar a cultura. Preservar também pode significar garantir que determinada prática continue sendo conhecida enquanto se permite que novos sujeitos a recriem. As crianças não são apenas receptoras de uma cultura construída anteriormente; elas também produzem cultura no presente.

A Educação Física, nesse processo, pode funcionar como espaço de encontro entre diferentes gerações e experiências. Ao trazer para a escola brincadeiras conhecidas pelas famílias e pela comunidade, amplia-se o diálogo entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos trabalhados pedagogicamente.

Dessa maneira, o professor de Educação Física assume o papel de mediador cultural. Sua atuação envolve selecionar, apresentar, contextualizar, adaptar e problematizar as práticas corporais, garantindo que as crianças tenham oportunidades de vivenciá-las de maneira significativa.

Portanto, trabalhar brincadeiras tradicionais na Educação Física significa reconhecer o brincar como parte da cultura corporal e como experiência educativa. Ao mesmo tempo em que preserva memórias e conhecimentos, a escola pode criar condições para que as crianças transformem essas práticas de acordo com suas experiências e necessidades. A brincadeira permanece viva justamente porque pode ser compartilhada, recriada e ressignificada pelas novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender que as brincadeiras tradicionais constituem importantes manifestações da cultura infantil e da cultura corporal, podendo ocupar um lugar significativo nas aulas de Educação Física. Amarelinha, pular corda, pega-pega, esconde-esconde, jogos de roda e tantas outras práticas carregam conhecimentos construídos e compartilhados entre diferentes gerações, ao mesmo tempo em que permanecem abertas à transformação e à criação.

As brincadeiras não representam apenas oportunidades para movimentar o corpo. Ao brincar, a criança corre, salta, equilibra-se, desloca-se, observa, comunica-se, estabelece relações, compreende regras, toma decisões e cria estratégias. Dessa maneira, movimento, ludicidade e aprendizagem aparecem articulados em uma mesma experiência, contribuindo para uma compreensão mais ampla do papel da Educação Física no desenvolvimento infantil.

A discussão também evidenciou que as brincadeiras tradicionais possuem importante dimensão cultural.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão. As diferentes condições corporais e formas de participação precisam ser consideradas no planejamento das aulas. Adaptar uma brincadeira não significa retirar seu caráter tradicional ou diminuir sua importância, mas possibilitar que mais crianças tenham condições de participar. Mudanças nas regras, nos materiais, no espaço e no tempo podem contribuir para construir experiências mais acessíveis.

Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental. Sua função não se limita a ensinar regras ou organizar atividades. Cabe ao docente contextualizar as práticas, ampliar o repertório cultural dos estudantes, observar as interações, propor desafios, favorecer a cooperação e possibilitar que as crianças também participem da construção das brincadeiras.

Conclui-se que as brincadeiras tradicionais podem contribuir para uma Educação Física que valorize não apenas o desenvolvimento motor, mas também a cultura, a criatividade, a convivência, a autonomia e a participação. Ao reconhecer o brincar como manifestação cultural e experiência de aprendizagem, a escola amplia as possibilidades de compreender o corpo e o movimento como dimensões fundamentais da formação humana.

Assim, incorporar brincadeiras tradicionais ao cotidiano da Educação Física significa preservar conhecimentos culturais sem impedir sua transformação. As novas gerações podem receber essas práticas, experimentá-las e recriá-las, mantendo vivo um patrimônio que se modifica conforme os contextos e as experiências de quem brinca.

Portanto, uma Educação Física comprometida com a formação integral das crianças deve reconhecer o valor das brincadeiras tradicionais como experiências corporais, culturais e educativas. Mais do que recuperar brincadeiras do passado, trata-se de criar condições para que elas continuem fazendo parte da infância, adquirindo novos significados e possibilitando que cada criança brinque, movimente-se, crie e participe de forma significativa.

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E INTENCIONALIDADE EDUCATIVA NA PRÁTICA DOCENTE

AUTOR: LUCIANO RODRIGO GIMENES NEIVA

RESUMO

O planejamento pedagógico constitui um elemento fundamental para a organização do trabalho docente e para a construção de experiências de aprendizagem significativas. Por meio dele, o professor estabelece objetivos, seleciona conteúdos, define estratégias metodológicas e organiza formas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, considerando as necessidades, os interesses e as características dos estudantes. Nesse contexto, a intencionalidade educativa assume papel central, pois orienta as decisões pedagógicas e confere sentido às ações desenvolvidas no cotidiano escolar. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do planejamento pedagógico articulado à intencionalidade educativa, compreendendo-o como um processo reflexivo, flexível e comprometido com a formação integral dos estudantes. A discussão aborda a relação entre planejamento, currículo, práticas pedagógicas e avaliação, destacando a importância de considerar a diversidade presente na escola e de promover experiências educativas inclusivas e contextualizadas. Compreende-se que planejar não significa apenas organizar atividades, mas antecipar possibilidades, estabelecer propósitos e refletir continuamente sobre a prática docente. Conclui-se que o planejamento pedagógico, quando fundamentado em objetivos claros e na observação das necessidades dos estudantes, contribui para a qualificação do ensino e para a construção de uma educação democrática, significativa e socialmente comprometida.
Palavras-chave: Planejamento pedagógico. Intencionalidade educativa. Prática docente. Aprendizagem. Currículo.

Podemos continuar com o abstract em inglês e, em seguida, elaborar a introdução e as seções de desenvolvimento com fundamentação teórica e referências acadêmicas.

ABSTRACT

Pedagogical planning is a fundamental element in the organization of teaching practices and in the development of meaningful learning experiences. Through planning, teachers establish objectives, select content, define methodological strategies, and organize ways to monitor and assess learning, considering students' needs, interests, and characteristics. In this context, educational intentionality plays a central role, as it guides pedagogical decisions and gives meaning to the actions developed in everyday school life. This article aims to discuss the importance of pedagogical planning combined with educational intentionality, understanding it as a reflective, flexible process committed to the holistic development of students. The discussion addresses the relationship between planning, curriculum, pedagogical practices, and assessment, emphasizing the importance of considering diversity within schools and promoting inclusive and contextualized educational experiences. Planning is understood not merely as the organization of activities, but as a process of anticipating possibilities, establishing purposes, and continuously reflecting on teaching practices. It is concluded that pedagogical planning, when based on clear objectives and careful observation of students' needs, contributes to improving teaching quality and building a democratic, meaningful, and socially committed education.

Keywords: Pedagogical planning. Educational intentionality. Teaching practice. Learning. Curriculum.

INTRODUÇÃO

O planejamento pedagógico constitui um elemento essencial para a organização do trabalho docente e para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas. Por meio dele, o professor estabelece objetivos, seleciona conteúdos, define estratégias metodológicas e organiza procedimentos de avaliação, considerando as necessidades e as características dos estudantes. Nesse contexto, planejar não significa apenas organizar atividades, mas refletir sobre as finalidades do ensino e estabelecer caminhos para favorecer o desenvolvimento integral dos educandos. A intencionalidade educativa, portanto, orienta as decisões pedagógicas e confere sentido às ações realizadas no cotidiano escolar.

A prática docente exige planejamento sistemático e, simultaneamente, flexibilidade para lidar com as situações que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Cada turma apresenta diferentes ritmos, interesses, experiências e formas de participação, tornando necessário que o professor observe continuamente os estudantes e adapte suas propostas quando necessário. Dessa maneira, o planejamento deve ser compreendido como um processo dinâmico e reflexivo, articulado à realidade escolar e comprometido com a construção do conhecimento.

Segundo Libâneo (1994), o planejamento de ensino envolve a organização das atividades docentes em consonância com os objetivos educacionais, os conteúdos, os métodos e a avaliação. Essa articulação contribui para a coerência das práticas pedagógicas e evita que as atividades sejam desenvolvidas de maneira fragmentada. Freire (1996), por sua vez, destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática docente, ressaltando o compromisso do educador com o diálogo, a autonomia e a formação dos estudantes.

No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece aprendizagens essenciais que orientam o desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica. Entretanto, sua efetivação depende de práticas contextualizadas, capazes de relacionar as orientações curriculares às características sociais e culturais da comunidade escolar. Assim, a intencionalidade educativa contribui para a construção de propostas inclusivas, que respeitem a diversidade e ampliem as oportunidades de aprendizagem.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento pedagógico articulado à intencionalidade educativa na prática docente, destacando suas contribuições para a organização do ensino, a mediação da aprendizagem e a formação integral dos estudantes. Busca-se também refletir sobre a flexibilidade do planejamento e a avaliação contínua como elementos fundamentais para a melhoria das práticas pedagógicas. Compreende-se, portanto, que planejar de maneira consciente constitui uma ação indispensável para fortalecer o compromisso docente com uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

DESENVOLVIMENTO

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O planejamento pedagógico representa uma das principais ferramentas de organização do trabalho docente, pois permite estabelecer objetivos, selecionar conteúdos e definir estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Essa prática exige reflexão sobre as finalidades educativas e compreensão da realidade escolar, considerando os conhecimentos prévios, as dificuldades e as potencialidades presentes em cada turma. Dessa forma, planejar significa antecipar possibilidades de intervenção pedagógica e organizar condições para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira intencional e significativa.

Segundo Libâneo (1994), o planejamento de ensino articula objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, contribuindo para a coerência das ações educativas. Esses elementos precisam estar relacionados, uma vez que a escolha de determinada metodologia deve considerar as aprendizagens que se pretende desenvolver. Quando o planejamento é realizado sem objetivos claros, existe o risco de as atividades se tornarem fragmentadas, dificultando o acompanhamento dos avanços dos estudantes e a identificação de suas necessidades.

Entretanto, o planejamento não deve ser compreendido como um documento rígido, que precisa ser seguido independentemente das circunstâncias. O cotidiano escolar apresenta situações diversas que exigem adaptações, como dificuldades de compreensão, diferenças nos ritmos de aprendizagem e necessidades específicas de participação. Nesse sentido, o professor precisa avaliar continuamente suas estratégias e reorganizar as propostas sempre que necessário, garantindo maior adequação entre os objetivos estabelecidos e as experiências vivenciadas pelos alunos.

Outro aspecto importante é a articulação entre o planejamento docente, o currículo e o projeto político-pedagógico da instituição. O trabalho educativo deve estar alinhado aos princípios e objetivos definidos coletivamente pela comunidade escolar, respeitando as orientações curriculares e as características socioculturais dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta aprendizagens essenciais que orientam a Educação Básica, cabendo aos profissionais da educação desenvolver propostas contextualizadas que considerem as realidades locais.

Além disso, o planejamento favorece a organização do tempo, dos espaços e dos recursos pedagógicos, contribuindo para a diversificação das experiências de aprendizagem. A utilização de atividades práticas, jogos, leituras, investigações e trabalhos colaborativos pode ampliar as possibilidades de participação dos estudantes. Assim, o planejamento pedagógico constitui um instrumento de reflexão e tomada de decisões, fortalecendo a autonomia docente e contribuindo para a construção de práticas educativas coerentes com os objetivos da escola.

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA E QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A intencionalidade educativa corresponde à definição consciente das finalidades que orientam as ações desenvolvidas pelo professor. Cada atividade proposta precisa apresentar um propósito relacionado ao desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos estudantes. Dessa maneira, a prática pedagógica deixa de se limitar à realização de tarefas e passa a constituir um processo organizado, no qual as experiências são planejadas para favorecer a aprendizagem e a formação integral.

Freire (1996) destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática educativa, compreendendo o professor como um profissional que precisa analisar constantemente suas ações e reconhecer os estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Essa perspectiva evidencia que a intencionalidade educativa não se restringe ao cumprimento de conteúdos curriculares, mas envolve o compromisso com a autonomia, o diálogo e a participação dos educandos na construção do conhecimento.

A contribuição de Vygotsky (2007) também permite compreender a importância da mediação pedagógica e das interações sociais no desenvolvimento humano. A aprendizagem acontece em contextos históricos e culturais, nos quais a linguagem e a participação em atividades compartilhadas desempenham papel fundamental. Por isso, o professor precisa organizar situações que estimulem a troca de experiências, a resolução de problemas, a cooperação e a elaboração de novos conhecimentos. A intencionalidade educativa orienta a escolha dessas experiências, considerando os objetivos propostos e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Na prática cotidiana, a qualidade das ações pedagógicas depende da capacidade de relacionar os objetivos de aprendizagem às necessidades reais da turma. Uma proposta intencional exige que o professor observe as respostas dos estudantes, identifique suas dificuldades e ofereça intervenções adequadas. Essa postura permite compreender o erro como parte do processo de aprendizagem e utilizar as informações obtidas para reorganizar as estratégias de ensino.

A avaliação contínua assume, nesse contexto, uma função essencial, pois possibilita acompanhar os avanços individuais e coletivos e verificar se as estratégias utilizadas estão contribuindo para alcançar os objetivos estabelecidos. Mais do que classificar os estudantes, avaliar significa produzir informações que orientem novas intervenções e ampliem as oportunidades de aprendizagem.A intencionalidade educativa também pressupõe reconhecer a diversidade presente no ambiente escolar. Para isso, o professor deve diversificar recursos, linguagens e estratégias, assegurando condições de participação aos estudantes com diferentes características e necessidades. Portanto, quando articulada ao planejamento e à avaliação, a intencionalidade educativa fortalece a prática docente, favorece experiências inclusivas e contribui para uma educação comprometida com a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes.

AVALIAÇÃO CONTÍNUA E FLEXIBILIDADE NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A avaliação contínua constitui uma dimensão indispensável do planejamento pedagógico, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e analisar a adequação das estratégias utilizadas pelo professor. Quando integrada à prática docente, a avaliação ultrapassa a função de verificar resultados finais e passa a contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem, identificando avanços, dificuldades e necessidades de intervenção. Dessa maneira, avaliar significa produzir informações que orientem decisões pedagógicas e favoreçam a construção de experiências educativas mais significativas.

O planejamento e a avaliação mantêm uma relação de complementaridade, uma vez que os resultados observados durante as atividades podem indicar a necessidade de modificar objetivos intermediários, reorganizar conteúdos ou diversificar metodologias. Quando um estudante apresenta dificuldades para compreender determinado conceito, por exemplo, cabe ao professor investigar os possíveis fatores envolvidos e propor novas estratégias de ensino. Essa atitude demonstra que o planejamento não deve ser considerado um documento definitivo, mas um instrumento que se transforma conforme as necessidades identificadas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2014) compreende a avaliação mediadora como um processo que acompanha o desenvolvimento dos estudantes e orienta intervenções capazes de favorecer novas aprendizagens. Essa concepção valoriza a observação, o diálogo e a análise das produções dos alunos, permitindo que o professor compreenda não apenas os resultados alcançados, mas também os caminhos percorridos durante a aprendizagem. Assim, instrumentos como registros individuais, atividades práticas, portfólios, produções escritas e observações sistemáticas podem contribuir para uma avaliação mais abrangente.A flexibilidade do planejamento também está relacionada ao reconhecimento da diversidade presente nas salas de aula. Os estudantes apresentam diferentes experiências, interesses, ritmos e formas de expressão, o que exige a organização de propostas diversificadas e acessíveis. Nesse sentido, a intencionalidade educativa pressupõe que o professor esteja disposto a rever suas decisões, ampliar os recursos utilizados e oferecer diferentes possibilidades de participação, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Outro aspecto relevante é a reflexão coletiva sobre os resultados das práticas pedagógicas. O diálogo entre professores, coordenação pedagógica e demais profissionais da escola pode favorecer a identificação de desafios comuns e a elaboração de estratégias compartilhadas. Essa colaboração fortalece o planejamento institucional e contribui para a construção de ações educativas mais coerentes com as necessidades da comunidade escolar.

Portanto, a articulação entre avaliação contínua e flexibilidade amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e fortalece a intencionalidade educativa. Ao observar, avaliar e reorganizar suas ações, o professor desenvolve uma prática mais reflexiva, capaz de responder às necessidades dos estudantes e promover oportunidades efetivas de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento torna-se um processo permanente de construção e aprimoramento do trabalho docente, comprometido com uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo permitiu compreender que o planejamento pedagógico, articulado à intencionalidade educativa, constitui um elemento fundamental para a organização do trabalho docente e para a promoção de aprendizagens significativas. Mais do que uma exigência administrativa, o planejamento representa um processo reflexivo que orienta as decisões do professor, contribuindo para a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, a escolha de estratégias metodológicas e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a intencionalidade educativa atribui sentido às práticas pedagógicas, permitindo que as atividades sejam organizadas de acordo com finalidades formativas previamente estabelecidas. Nesse contexto, o professor assume um papel essencial como mediador do conhecimento, responsável por criar condições para a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral dos educandos. Essa atuação exige conhecimento teórico, sensibilidade pedagógica e compromisso com as diferentes necessidades presentes no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de compreender o planejamento como um processo flexível e dinâmico. As situações vivenciadas em sala de aula demonstram que nem sempre os objetivos são alcançados conforme o previsto, tornando necessária a revisão das estratégias e a reorganização das atividades. A avaliação contínua contribui significativamente para esse processo, pois possibilita identificar avanços, reconhecer dificuldades e estabelecer intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Além disso, o planejamento intencional favorece a construção de práticas inclusivas, uma vez que estimula o reconhecimento da diversidade e a valorização das diferentes formas de aprender. Para isso, é fundamental que os professores articulem suas propostas às orientações curriculares, ao projeto político-pedagógico e às características socioculturais da comunidade escolar, buscando ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem.

Conclui-se que a qualidade do trabalho docente está diretamente relacionada à capacidade de planejar, observar, avaliar e refletir criticamente sobre as próprias ações. A articulação entre planejamento pedagógico e intencionalidade educativa fortalece a autonomia profissional, contribui para a melhoria das práticas de ensino e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Portanto, investir em planejamento reflexivo e formação continuada representa um caminho importante para consolidar uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos. Dessa forma, o planejamento deve ser reconhecido como uma prática permanente de construção do conhecimento e de aperfeiçoamento da ação educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 out. 2026.

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. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

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

Organize as referências em ordem alfabéticaPadronize todas as referências em ABNT

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

AUTOR: AYRTON AUGUSTO RIBEIRO DA SILVA

RESUMO

A diversidade cultural constitui uma dimensão fundamental do contexto educacional brasileiro, caracterizado pela pluralidade de identidades, tradições, conhecimentos, valores e experiências sociais. Nesse cenário, o currículo escolar desempenha um papel importante na construção de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças culturais e promovam relações baseadas no respeito, na equidade e na valorização dos sujeitos. O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre diversidade cultural e currículo escolar, destacando suas contribuições para a construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a formação cidadã. A discussão aborda a importância da valorização das diferentes manifestações culturais no ambiente escolar, o papel dos professores na mediação do conhecimento e a necessidade de superar práticas curriculares que historicamente privilegiaram determinadas perspectivas culturais em detrimento de outras. Considera-se que o reconhecimento da diversidade exige ações pedagógicas planejadas, formação docente e revisão crítica dos conteúdos e das metodologias de ensino. Conclui-se que a articulação entre diversidade cultural e currículo contribui para ampliar a participação dos estudantes, fortalecer o respeito às diferenças e promover uma educação comprometida com a justiça social e a democracia.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Currículo escolar. Educação democrática. Inclusão. Prática

ABSTRACT

Cultural diversity is a fundamental dimension of the Brazilian educational context, which is characterized by a plurality of identities, traditions, knowledge, values, and social experiences. In this scenario, the school curriculum plays an important role in developing pedagogical practices that recognize cultural differences and promote relationships based on respect, equity, and the appreciation of individuals. This article aims to discuss the relationship between cultural diversity and the school curriculum, highlighting their contributions to the development of democratic, inclusive education committed to citizenship. The discussion addresses the importance of valuing different cultural expressions in the school environment, the role of teachers in knowledge mediation, and the need to overcome curricular practices that have historically privileged certain cultural perspectives over others. Recognizing diversity requires planned pedagogical actions, teacher training, and a critical review of teaching content and methodologies. It is concluded that integrating cultural diversity into the curriculum helps increase student participation, strengthen respect for differences, and promote education committed to social justice and democracy.

Keywords: Cultural diversity. School curriculum. Democratic education. Inclusion. Pedagogical practice

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural constitui uma característica fundamental da sociedade brasileira, manifestando-se nas diferentes identidades, tradições, crenças, linguagens e experiências sociais que compõem a população. No ambiente escolar, essa pluralidade está presente nas histórias de vida dos estudantes, nos conhecimentos familiares e nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Nesse contexto, o currículo escolar desempenha um papel essencial na valorização das diferenças e na construção de práticas educativas comprometidas com o respeito, a equidade e a participação democrática.

Historicamente, a organização curricular foi marcada pela valorização de determinadas referências culturais, enquanto outros conhecimentos e experiências receberam menor reconhecimento. Essa realidade evidencia a necessidade de uma reflexão crítica sobre os conteúdos trabalhados, os materiais didáticos utilizados e as representações culturais presentes nas práticas pedagógicas. A escola, enquanto espaço de formação humana e cidadã, deve reconhecer a pluralidade social e promover oportunidades para que diferentes grupos culturais sejam representados de maneira respeitosa no processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca a importância de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, o currículo não deve ser compreendido apenas como uma seleção de conteúdos, mas como uma construção social que expressa valores, conhecimentos e concepções de educação. Sua organização precisa considerar as características da comunidade escolar e favorecer o diálogo entre os conhecimentos científicos e as experiências culturais dos educandos.

A valorização da diversidade cultural também exige o compromisso dos professores com práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. Por meio de projetos interdisciplinares, leituras, debates e atividades que contemplem diferentes manifestações culturais, os educadores podem estimular o pensamento crítico, combater preconceitos e fortalecer o reconhecimento das identidades individuais e coletivas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre diversidade cultural e currículo escolar, destacando suas contribuições para a construção de uma educação democrática. Busca-se, ainda, refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, promovam a equidade e contribuam para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa.

DESENVOLVIMENTO

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO ESCOLAR: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E SABERES

A relação entre diversidade cultural e currículo escolar representa um aspecto fundamental para a construção de uma educação comprometida com a valorização das diferenças e o desenvolvimento integral dos estudantes. O currículo não se limita à seleção e à organização dos conteúdos que serão ensinados, pois também expressa concepções sociais, históricas e culturais que influenciam a formação dos sujeitos. Dessa maneira, compreender sua dimensão cultural significa reconhecer que os conhecimentos escolares são selecionados e organizados em determinado contexto social, podendo contribuir tanto para a valorização da pluralidade quanto para a reprodução de desigualdades.

Segundo Moreira e Candau (2007), a relação entre educação e cultura exige uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e os conhecimentos legitimados no ambiente escolar. Essa perspectiva evidencia a importância de questionar currículos que privilegiam determinadas referências culturais e deixam em segundo plano as experiências de grupos historicamente marginalizados. A construção de um currículo democrático pressupõe, portanto, ampliar as representações culturais presentes nos materiais didáticos e nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

No contexto brasileiro, a diversidade cultural envolve contribuições dos povos indígenas, das populações africanas e afro-brasileiras, dos imigrantes e de diferentes comunidades que participam da formação histórica e social do país. A Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Essas legislações representam avanços importantes para o reconhecimento dessas contribuições e para o enfrentamento de abordagens históricas que invisibilizam determinados grupos sociais.

Entretanto, a presença desses conteúdos no currículo precisa superar abordagens superficiais ou restritas a datas comemorativas. É necessário desenvolver propostas contínuas que abordem as experiências históricas, os conhecimentos, as produções culturais e as contribuições desses povos para a sociedade contemporânea. Essa abordagem favorece a compreensão crítica da realidade e contribui para desconstruir preconceitos e estereótipos.

Assim, a diversidade cultural deve constituir um princípio orientador do currículo escolar, presente nas escolhas pedagógicas, nas relações interpessoais e na organização das experiências educativas. Ao reconhecer diferentes saberes e identidades, a escola amplia as possibilidades de participação dos estudantes e fortalece o sentimento de pertencimento. Dessa forma, o currículo torna-se um instrumento de valorização cultural, formação cidadã e promoção de uma educação democrática, capaz de reconhecer as diferenças como parte constitutiva da sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A construção de uma educação democrática exige práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a atuação docente deve estar comprometida com a valorização das identidades, o respeito às diferenças e a criação de oportunidades para que todos os estudantes participem das experiências educativas. A escola precisa constituir um ambiente de diálogo, acolhimento e reflexão crítica, no qual diferentes conhecimentos e manifestações culturais sejam reconhecidos como elementos importantes da formação humana.

Para alcançar esses objetivos, o professor pode desenvolver estratégias que aproximem os conteúdos curriculares das experiências sociais e culturais dos estudantes. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, pesquisas sobre a história das comunidades, análise de manifestações artísticas e leitura de obras de diferentes autores são possibilidades que contribuem para ampliar a compreensão da pluralidade cultural. Essas práticas permitem relacionar os conhecimentos escolares à realidade dos educandos, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Freire (1996) destaca a importância do diálogo e do respeito aos saberes dos educandos no processo educativo. Essa perspectiva contribui para compreender que os estudantes não chegam à escola desprovidos de conhecimentos, pois carregam experiências construídas nas relações familiares, comunitárias e sociais. Ao valorizar essas experiências, o professor estabelece relações mais significativas entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes, fortalecendo sua participação e autonomia.

Outro aspecto importante consiste no enfrentamento do preconceito e da discriminação no cotidiano escolar. Para isso, é necessário selecionar materiais didáticos que apresentem diferentes grupos sociais de maneira respeitosa, questionar estereótipos e intervir diante de manifestações discriminatórias. A educação democrática não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de reconhecer direitos, respeitar diferenças e participar da construção de uma sociedade mais justa.

A formação continuada dos professores também desempenha papel fundamental nesse processo, pois possibilita aprofundar conhecimentos sobre relações étnico-raciais, diversidade cultural e educação inclusiva. O trabalho coletivo entre docentes, coordenação pedagógica, famílias e comunidade pode fortalecer iniciativas que valorizem a pluralidade e ampliem a participação dos estudantes.

Portanto, desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural significa transformar o cotidiano escolar em um espaço de reconhecimento, diálogo e aprendizagem compartilhada. Ao incorporar diferentes perspectivas culturais ao currículo, a escola contribui para combater desigualdades, fortalecer identidades e promover uma educação democrática, na qual todos os estudantes tenham suas experiências respeitadas e suas possibilidades de aprendizagem ampliadas.

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO CULTURALMENTE DIVERSIFICADO

A implementação de um currículo comprometido com a diversidade cultural representa um desafio significativo para as instituições educacionais, pois exige mudanças nas concepções pedagógicas, na seleção dos conteúdos e nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Embora o reconhecimento da pluralidade cultural esteja presente nas orientações educacionais brasileiras, sua efetivação depende de ações concretas que garantam a representatividade dos diferentes grupos sociais e promovam relações fundamentadas na equidade e no respeito às diferenças.

Um dos principais desafios consiste na permanência de práticas curriculares que privilegiam determinadas perspectivas históricas e culturais, limitando a visibilidade de outros conhecimentos e experiências. Essa realidade pode contribuir para a reprodução de preconceitos e para o enfraquecimento do sentimento de pertencimento de estudantes que não se reconhecem nos conteúdos apresentados. Por essa razão, torna-se necessário revisar os materiais didáticos, as referências utilizadas e as abordagens pedagógicas, assegurando maior diversidade de perspectivas e representações.

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos profissionais da educação. Muitos professores enfrentam dificuldades para trabalhar determinadas temáticas devido à ausência de oportunidades de formação continuada, à insuficiência de materiais pedagógicos específicos ou à falta de apoio institucional. Nesse contexto, as redes de ensino precisam promover espaços de estudo, reflexão e compartilhamento de experiências, contribuindo para que os educadores desenvolvam conhecimentos e estratégias adequados ao tratamento da diversidade cultural.

A participação da comunidade escolar também é indispensável para a construção de um currículo culturalmente diversificado. O diálogo com as famílias e com os diferentes grupos sociais permite conhecer experiências, tradições e saberes que podem enriquecer as práticas pedagógicas. Essa aproximação favorece a construção de relações de confiança e amplia as possibilidades de desenvolver projetos educativos conectados à realidade dos estudantes.

Além disso, é importante compreender que a valorização cultural não deve ocorrer de maneira pontual, restrita a eventos comemorativos ou atividades isoladas. Ela precisa integrar continuamente o planejamento pedagógico, os conteúdos curriculares e as relações estabelecidas no ambiente escolar. Essa continuidade contribui para superar abordagens superficiais e fortalecer uma perspectiva educativa comprometida com a justiça social.

Portanto, enfrentar os desafios da implementação curricular exige compromisso institucional, formação docente, disponibilidade de recursos e participação coletiva. Ao reconhecer criticamente as desigualdades existentes e promover ações permanentes de valorização cultural, a escola fortalece seu papel na formação cidadã e na construção de uma sociedade democrática. Dessa maneira, o currículo pode contribuir efetivamente para o reconhecimento das diferenças e para a garantia de oportunidades educacionais mais equitativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a diversidade cultural e o currículo escolar mantêm uma relação fundamental para a construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a formação cidadã. O reconhecimento das diferentes identidades, tradições, experiências e conhecimentos presentes na sociedade brasileira constitui um elemento indispensável para a organização de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades dos estudantes e ampliem suas possibilidades de aprendizagem.

Ao longo da análise, observou-se que o currículo não representa apenas uma organização de conteúdos, mas também expressa escolhas culturais, históricas e sociais que influenciam a formação dos sujeitos. Por esse motivo, sua construção exige uma postura crítica diante de práticas que invisibilizam determinados grupos ou reproduzem preconceitos. A valorização das culturas indígenas, africanas, afro-brasileiras e de outras manifestações culturais contribui para ampliar as referências presentes no ambiente escolar e fortalecer o reconhecimento da pluralidade que caracteriza o país.

Também foi possível identificar que a efetivação de um currículo culturalmente diversificado depende da atuação consciente dos professores, da formação continuada e do envolvimento da comunidade escolar. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a seleção criteriosa de materiais didáticos e a promoção de espaços de diálogo constituem estratégias importantes para combater estereótipos e estimular o pensamento crítico dos estudantes.

Entretanto, a construção de uma educação democrática exige superar desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à permanência de abordagens curriculares limitadas. Para isso, são necessárias ações institucionais contínuas, fundamentadas no respeito aos direitos humanos, na equidade e na valorização das diferenças.

Conclui-se que incorporar a diversidade cultural ao currículo significa reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e sociais, cujas experiências contribuem para a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a escola fortalece seu compromisso com a justiça social e com a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e responsabilidades. A valorização da pluralidade cultural deve, portanto, constituir um princípio permanente da prática educativa, contribuindo para uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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.

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Padronize o formato ABNT completoOrganize as referências em ordem alfabética

Agradecimentos

Agradecemos a todos os autores, professores, pesquisadores e colaboradores que fizeram parte da edição de julho da nossa revista. Cada artigo, reflexão e experiência compartilhada contribuiu para fortalecer o diálogo sobre educação e valorizar o conhecimento construído diariamente por aqueles que fazem da educação um compromisso com a transformação.

Nosso agradecimento especial aos profissionais da educação que acreditam na importância de registrar, compartilhar e divulgar suas práticas e conhecimentos. A participação de cada autor torna nossa revista um espaço de troca, aprendizado e valorização da trajetória docente.

Que esta edição de julho inspire novas ideias, fortaleça práticas pedagógicas e incentive cada vez mais educadores a compartilharem suas experiências. Nosso muito obrigado pela confiança e por fazerem parte dessa história!